

'n Evaluering van opvoedermoreel in skole in Wellington

Kobus Liebenberg en Chris Hattingh

Kobus Liebenberg en Chris Hattingh, Fakulteit Opvoedkunde,
Kaapse Skiereiland Universiteit vir Tegnologie (Wellingtonkampus)

Opsomming

Onderwys is een van die uitdagendste en veeleisendste beroepe ter wêreld. Dit blyk dat opvoeders onder groot druk geplaas word en dit het 'n negatiewe impak op opvoedermoreel. Verwagtings wat op opvoeders geplaas word, groei eksponensieel in Suid-Afrika.

'n Studie is onderneem om opvoedermoreel in skole in die Wellingtonse omgewing te evalueer¹. Die oorhoofse doel van die studie was om te bepaal watter aspekte in die alledaagse lewe van die opvoeder in skole² in die Wellington-omgewing sy/haar moreel beïnvloed. 'n Toepaslike literatuurstudie oor opvoedermoreel is onderneem en verder is ook vasgestel hoe opvoedermoreel die funksionering van skole beïnvloed. Ten slotte is riglyne verskaf en aanbevelings gemaak om volgehoue hoë opvoedermoreel te verseker.

'n Doelgerigte en omvattende Suid-Afrikaanse en internasionale literatuurstudie het gedien as die vertrekpunt van die ondersoek. Die literatuurstudie is opgevolg deur 'n kombinasie van kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes binne 'n interpretatiewe navorsingsbenadering. 'n Vraelys is gebruik om data in te samel oor aspekte wat opvoedermoreel beïnvloed en terugvoering is aan drie fokusgroepe gegee. Die vraelys het hoofsaaklik gefokus op aspekte op nasionale en provinsiale vlak, die skoolgemeenskap en skoolverwante vlakke, terwyl die derde groep vrae verband gehou het met die daaglikse onderrigtaak van die opvoeder in die klaskamer.

Die kwantitatiewe instrument is uitgegee aan 137 respondente in skole in die Wellington-omgewing. Die geldigheid van die response en die bevindinge is getoets deur middel van terugvoering van die bevindinge aan die fokusgroepe om hul menings te kry oor die bevindinge van die literatuurstudie en die terugvoering van die vraelys. Die betroubaarheid van die data is getoets by wyse van onderhoude met die drie fokusgroepe. Triangulasie is toegepas by wyse van kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes, die literatuurstudie en fokusgroeponderhoude.

Ten slotte is aanbevelings gedoen om opvoedermoreel in skoolverband binne die Suid-Afrikaanse konteks te kan verbeter.

Trefwoorde: effek van lae opvoedermoreel; implikasies van hoë opvoedermoreel; motivering; opvoedermoreel; opvoedermotivering; opvoederoutonomie; positiewe skoolklimaat; stres; taaksinvolheid; werkbevrediging; werklading van opvoeders; werktevredenheid; werkuitbranding

Abstract

An evaluation of educators' morale in schools in Wellington

Teaching is one of the most challenging and demanding professions in the world. It appears that teachers are being stretched to the limit and that this has a negative impact on educator morale. Expectations placed on educators seem to be increasing exponentially in South Africa.

Seen against the background of the above problem that educators' morale can be influenced negatively by various aspects, a study was undertaken to analyse and assess educator morale in schools in the Wellington area. The main aim of the study was to establish which factors influence educators' morale and to evaluate how educators' morale influences the functioning of schools. The last aim of the study was to determine what can be done to assure continual high educator morale.

The main research aims were as follows:

- What aspects influence educator morale in schools in the Wellington area?
- How does educator morale influence schools?
- What guidelines can be followed and what recommendations can be made to ensure high educator morale?

A clear distinction is made between the words *moral* and *morale*. *Moral* refers to morality, which can be a body of standards or principles derived from a code of conduct from a particular philosophy, religion, or culture, or it can derive from a standard that a person believes should be universal. *Morality* may also be specifically synonymous with goodness or rightness. *Morale* has to do with the degree to which an individual's needs are fulfilled and how the individual recognises satisfaction, for example in the job situation. High morale is characteristic of an individual who displays an interest in his/her job and/or who is enthusiastic about his/her job. Morale is thought of as a feeling, a mental attitude, an emotional attitude, a state of mind determined by the individual's expectation of the level of contentment regarding those needs which he/she perceives as significantly affecting his/her entire work situation. Morale has been explained as the professional interest and enthusiasm that a person displays towards the achievement of individual and group goals in a given job situation. The term *educator morale* refers to a positive work ethic when people are busy with the teaching of learners in education. Educator morale involves attitude, enthusiasm, interest and behaviour that educators show in their involvement in the school, community, governing body, education department and with learners in their classroom.

The aspects that influence educators' morale realise on different levels, one of which is the national level, and includes the following: continuous curriculum changes, compensation of educators, negative publicity in the media, multiculturalism in the classroom, support services with reference to curriculum advisors, ages of teachers, professional respect, and the status of teaching and work security.

Other aspects that influence educators' morale are realised in schools and in the community are the following: balance between the work place and the home, management of a school, promotion, fair treatment of educators, discipline, physical amenities and facilities, the support of communities, age, gender and educational qualifications, organisational climate and culture, parent interest and support, staff relations and working hours.

The third group of aspects that influence educators' morale realise in the classroom. These include the daily teaching task of the educator. These work-related aspects manifest when the educational task in the classroom becomes the driving force to motivate teachers daily. The internal motivation of teachers is based on self-respect, responsibilities, and a feeling of successful task fulfilment. These aspects relate to Maslow's higher-order needs and therefore contribute more to higher educator morale. They are the following: recognition for execution of tasks, interaction with learners and their successes, learning-directed factors such as the love and obligation of teachers towards their learners, autonomy in the execution of tasks, work satisfaction, work load, stress and significance of the task of an educator.

The effect of high educator morale is associated with esprit de corps, motivated and positive staff, cooperation and cohesiveness and work satisfaction and a positive school climate. School climate is very important because it is "like the air we breathe – it tends to go unnoticed until something is seriously wrong" (Freiberg 1999:1). The implications of low educator morale are high absenteeism, constant changes in staff, negative attitudes and unmotivated staff members, stress and diminished physical health and work burnout.

The literature study formed the starting point of this investigation. That was followed by a combination of qualitative and quantitative research methods within an interpretivist research paradigm. A questionnaire was used to collect data and feedback was given to three focus groups. The questionnaire concentrated mainly on factors at national and provincial level, those in the school community and at school-related levels, while the third group related to the daily educational task of the educator in the classroom.

The quantitative instrument (questionnaire) was handed out to 137 respondents in schools in the Wellington area. The validity of the responses and the findings were tested by means of feedback to the focus groups to get their views about the findings of the literature study and the feedback from the questionnaires. The reliability of the data was tested by means of interviews with three focus groups. Triangulation was applied by means of qualitative and quantitative research methods, the literature study and focus group interviews.

With regards to all aspects that influence educator morale on the different levels, recommendations are provided to improve educator morale. Unfortunately, many of the factors that affect teachers' morale are regulated by South African educational laws. Although low morale is caused by factors at national level, in schools, the community and in the classroom, sustainable high morale must be managed daily by school management teams and governing bodies, supported by the provincial and national education departments. The

guidelines and recommendations included here can be used to ensure continued high educator morale in schools in South Africa.

The article ends with the words of Yong (1999:8), who summarises the effective management of educator morale by means of adequate school management when he says: “Teachers are the ‘vehicle’ that determines the success of an educational system. A teacher is like a car, which needs regular maintenance and service for it to perform at maximum capacity.”

Keywords: educator autonomy; educator morale; educator motivation; effects of high and low educator morale; positive school climate; stress; task significance; work burnout; workload of teachers; work satisfaction

1. Inleiding

Opvoedermoreel is reeds die afgelope dekade wêreldwyd die fokuspunt in die media. Op 17 Oktober 2016 het Stephan Twigg in die Britse parlement tydens ’n toespraak gesê dat moreel onder Britse opvoeders ’n laagtepunt bereik het (House of Commons 2016:4—5). In Suid-Afrika het ’n voormalige minister van onderwys, Kader Asmal, reeds in 1999 tydens ’n toespraak by die Kaapse Persklub gesê dat die moreel van onderwysers in alle gemeenskappe onaanvaarbaar en gevaarlik laag is (Department van Onderwys 1999:1). Hy het die veranderinge op onderwysgebied in 1999 en die uitwerking daarvan op opvoeders, treffend saamgevat en bevind dat moreel ’n groot impak op opvoeders se morele belewenis gaan hê en ook die kwaliteit van dienslewering in skole nadelig gaan beïnvloed.

Volgens statistiek wat deur die Departement van Basiese Onderwys beskikbaar gestel is, het byna 27 000 onderwysers gedurende die jare 2005 tot 2010 die skoolstelsel verlaat (National Council of Provinces 2010). Hierdie statistiek word verder aangevul deur syfers wat Angie Motshekga op 2 Maart 2016, in antwoord op ’n parlementêre vraag van Erick Marais (DA-LP) bekendgemaak het (Marais 2016:3). Die syfers het aangetoon dat byna 5 000 opvoeders gedurende 2015 uit die onderwys bedank het, terwyl net minder as 30 000 opvoeders sedert 2011 die beroep vaarwel geroep het. Die Minister wou egter nie oor die redes vir die bedanking uitwei nie, maar onderwysunies het hul bekommernis hieroor uitgespreek en gespekuleer oor ’n verskeidenheid van redes, soos bereiking van aftree-ouderdom, groot werklading, stand van dissipline, kurrikulêre administratiewe rompslomp, swak bestuur deur amptenare van distrikskantore en hoë werkdruk (Marais 2016:3).

In ’n persoonlike onderhoud met ’n parlementêre beampte is die volgende inligting bekom oor die presiese getal prinsipale, adjunkprinsipale, departementshoofde en opvoeders wat van 2011 tot 2015 die onderwys verlaat het (Schumann 2016). Die gegewens is soos volg:

Tabel 1. Getal diensverlatings van opvoeders op verskillende posvlakke

Provinsies	Prinsipale	Adjunk-prinsipale	Departements-hoofde	Opvoeders	Totale
Gauteng	142	201	1 088	6 185	7 616
KwaZulu-Natal	385	171	911	5 185	6 651
Limpopo	239	85	327	2 147	2 798
Mpumalanga	95	72	291	1 682	2 140
Noord-Kaap	56	25	91	580	752
Noordwes	114	81	245	1 475	1 915
Oos-Kaap	410	90	44	3 481	4 422
Vrystaat	87	66	250	1 631	2 034
Wes-Kaap	33	43	150	1 186	1 412
Totaal	1 561	834	3 794	23 551	29 740

Inligting in die onderhoud bekom (Schumann 2016), dui daarop dat die grootste persentasie (43,9%) opvoeders wat vanaf 2008 tot 2013 die onderwys verlaat het, uit die onderwys bedank het. Die presiese redes vir die diensverlating word soos volg aangedui:

Tabel 2. Redes waarom opvoeders die onderwys verlaat

Redes vir bedanking	2008/9		2009/10		2010/11		2011/12		2012/13	
Dood	1 984	16,7%	2 472	19,0%	2 359	19,2%	2 349	19,2%	1 859	13,0%
Bedank	6 212	52,2%	6 203	47,6%	5 489	44,6%	6 953	44,6%	6 272	43,9%
Swak gesondheid	157	1,3%	276	2,1%	263	2,1%	273	2,1%	394	2,8%
Aftrede	3 123	26,2%	3 480	26,7%	3 858	31,1%	4 987	31,3%	5 417	37,9%
Uit diens ontslaan	427	3,6%	610	4,7%	340	2,8%	426	2,8%	360	2,5%
Totaal	11 903	100%	13 041	100%	12 309	100%	14 988	100%	14 302	100%

Bogenoemde syfers van opvoeders wat uit die onderwys bedank, behoort onderwysleiers in Suid-Afrika tot onrustigheid te stem. Ervare opvoeders verlaat die onderwys terwyl daar 'n tekort in sekere vakgebiede bestaan. Die moontlikheid bestaan ook dat die groot getalle in 'n mate met lae opvoedermoreel in verband gebring kan word (Küsel 2017:3).

Met bogenoemde statistiek het dit noodsaaklik geword om die kwessie van opvoedermoreel onder die loop te neem.

2. Probleemstelling en fokus

Aansluitend by die voorgaande kan daar baie gespekuleer word oor die redes waarom opvoeders die onderwys verlaat en in watter mate lae moreel daarmee verband hou.

Internasionale studies het aangedui dat daar 'n besliste verband is tussen uitdienstreding en lae moreel by opvoeders. In Engeland en Wallis het navorsing gedui op 'n gebrek aan werktevredenheid, motivering en lae moreel (Barmby 2006:247-51). Die uitvloei van onderwysers in Engeland in 2007 was 7% teenoor die 8% van die opvoeders uit openbare skole en 14% uit private skole in die VSA (Kwong, Wang en Clifton 2010:116).

Volgens Kwong e.a. (2010:115) is dit moeilik om die uitvloeiwyse van opvoeders in China te bepaal as gevolg van die feit dat China 'n sosialistiese staat is en inligting nie gereedlik beskikbaar is nie. Die enigste beskikbare syfers was dat 450 000 opvoeders, of sowat 6,4%, teen 1992 uit diens getree het (Kwong e.a. 2010:115). Die verlies aan opvoeders het 'n reuse-impak gehad op die werkverspreiding van die opvoeders in die Chinese onderwys. Werkverwante stres en werkuitbranding het 'n negatiewe effek op die opvoeders in die onderwys (Yong en Yue 2007:79). Dit het daarom noodsaaklik geword om vas te stel waarom opvoeders die Chinese onderwysstelsel verlaat, asook hoe om uitdienstreding te voorkom “and to improve the performance of the existing teaching staff” (Kwong e.a. 2010:115).

Navorsing in Suid-Afrika het getoon dat verskeie veranderinge in die onderwys 'n negatiewe impak op opvoeders kan hê en dat daadwerklike ingryping vereis word (Liebenberg 2016:7).

In die lig van die voorgaande is dit duidelik dat opvoeders in Suid-Afrika, soos in oorsese lande, herhaaldelik blootgestel is aan verskeie demotiverende aspekte wat aanleiding kan gee tot lae moreel. Vrae wat gevra kan word, is: Watter aspekte beïnvloed opvoedermoreel, hoe beïnvloed opvoedermoreel skole en watter aanbevelings kan gedoen word om opvoedermoreel volhoubaar te versterk en positief te vestig?

3. Doelstellings van studie

Gesien teen die agtergrond van bogenoemde probleem is die doel van die navorsing om 'n evaluering te doen van aspekte wat opvoedermoreel in skole in die Wellington-omgewing kan beïnvloed.

Die meer besondere navorsingsdoelwitte wat uit die probleemstelling voortspruit, is die volgende:

- om 'n toepaslike literatuurstudie oor opvoedermoreel te onderneem en ook vas te stel hoe opvoedermoreel die funksionering van skole beïnvloed
- om riglyne te verskaf om volgehoue hoë opvoedermoreel te verseker.

Die hoofnavorsingsvrae wat na aanleiding van die probleemstelling na vore getree het, is die volgende:

- Watter aspekte beïnvloed opvoedermoreel in skole in die Wellington-omgewing?
- Hoe beïnvloed opvoedermoreel skole?
- Watter riglyne kan gevolg en watter aanbevelings kan gemaak word om volgehoue hoë opvoedermoreel te verseker?

4. 'n Literatuuroorsig van konsepte rakende opvoedermoreel

Om tot 'n beter begrip te kom van aspekte wat opvoedermoreel kan beïnvloed, is dit nodig om die woord *moreel* semanties te ontleed.

Die Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (HAT) (2010:734) verwys na die woord *moreel* as 'n “sedelike en geestelike krag wat mense vol moed en geesdrif laat bly wat betrekking het op die gevoel vir wat goed en reg is”. Govindarajan (2012:58) ondersteun hierdie definisie as hy moreel sien as die gevoel wat opvoeders ervaar in die nastrewing van hul individuele en opvoedkundige doelwitte tot voordeel van die skoolomgewing.

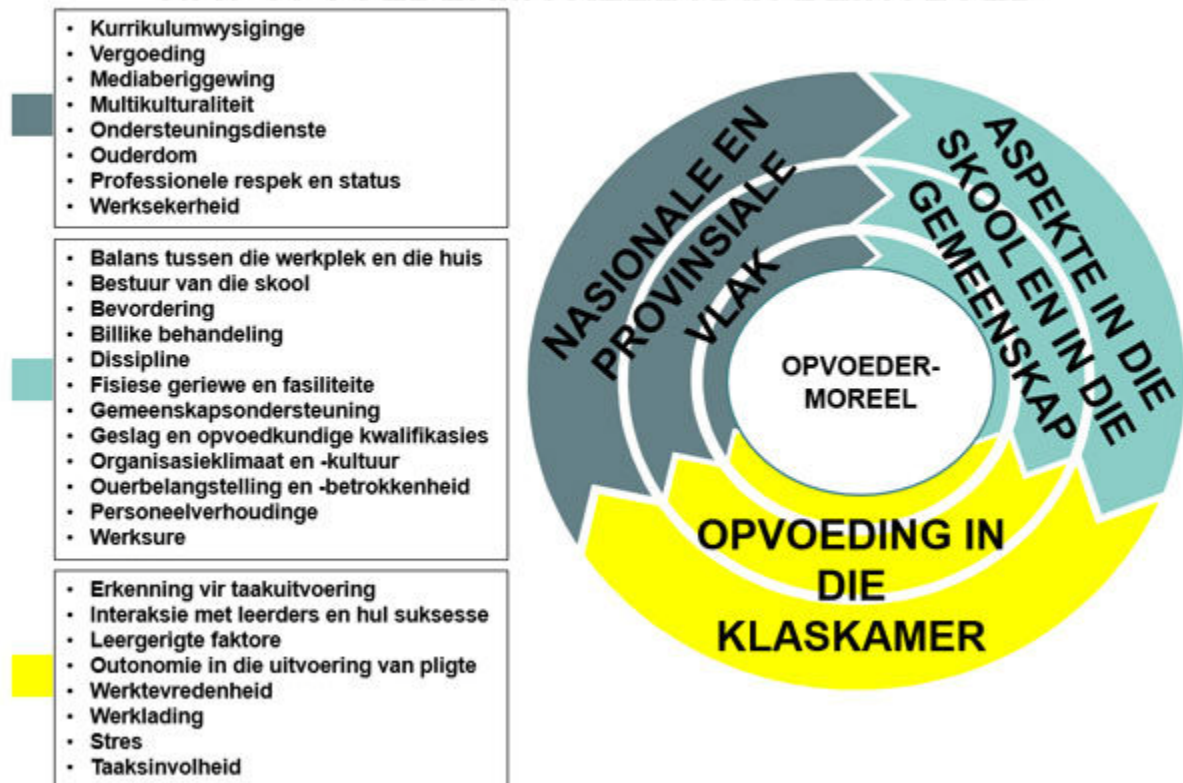
Moreel is 'n psigologiese toestand waar 'n individu 'n bydrae wil maak, wil deel wees van iets, dinge wil laat werk en meer suksesvol wil wees (Bowles en Cooper 2009:2). In aansluiting daarby beklemtoon Farber en Ascher (1991:2) die gevoel van eiewaarde en hulle is van mening dat moreel op 'n gevoel van fisieke welstand en eiewaarde dui waar 'n individu 'n bydrae wil lewer om van 'n taak of sy/haar werk 'n sukses te maak. Die mate waartoe opvoeders daagliks in die skool fisieke welstand en eiewaarde positief of negatief ervaar, kan hul moreel in 'n groot mate beïnvloed.

Die begrip *opvoedermoreel* impliseer dus 'n positiewe werksetiek by persone wat in die onderwys met die onderrig en opvoeding van kinders besig is. Opvoedermoreel het te make met gesindhede, entoesiasme, belange en gedrag wat opvoeders toon teenoor hul skool, die gemeenskap, ouers, beheerliggaam, onderwysdepartement en die leerders in hul klaskamer (Liebenberg 2016:15).

Die aspekte wat opvoedermoreel kan beïnvloed, realiseer op verskillende vlakke. Van die aspekte realiseer op nasionale en provinsiale vlak, ander aspekte op skoolgemeenskaps- en skoolverwante vlakke, terwyl die derde groep verband hou met die daaglikse onderrigtaak van die opvoeder in die klaskamer.

'n Oorsig van aspekte wat opvoedermoreel op nasionale en provinsiale vlak – in die skoolgemeenskap en die klaskamer kan beïnvloed, kan na aanleiding van die voorafgaande bespreking, visueel soos volg saamgevat word (Liebenberg 2016:22):

'N RAAMWERK VIR DIE VOORSTELLING VAN ASPEKTE WAT OPVOEDERMOREEL KAN BEÏNVLOED



Figuur 1. 'n Raamwerk vir die voorstelling van aspekte wat opvoedermoreel kan beïnvloed.

Vervolgens gaan 'n oorsig gegee word van die verskillende aspekte wat opvoedermoreel kan beïnvloed.

4.1 Aspekte op nasionale en provinsiale vlak

Die aspekte wat op nasionale en provinsiale vlak realiseer, het hul oorsprong in die wetgewing en besluite wat op nasionale en provinsiale vlakke deur onderwysdepartemente geneem en wat deur wetgewing onderskryf word. In die bespreking van die onderstaande aspekte gaan aangetoon word hoedat hierdie aspekte opvoedermoreel negatief, asook positief kan beïnvloed.

Carl (2005:228) en Liebenberg (2016:24) is dit eens dat voortdurende kurrikulumwysiginge opvoedermotivering negatief kan beïnvloed. Opvoeders het 'n groot mate van outonomie met kurrikulumwysiginge verloor en derhalwe 'n gevoel van magteloosheid ervaar, omdat hul ervaring en insette geïgnoreer word tydens die ontwerp en implementering van 'n nuwe kurrikulum (Zembylas en Papanastasiou 2006:241; Cenkseven-Önder en Sari 2009:1230; Strasser 2014:13). In Suid-Afrika blyk dit dat die wyse waarop hersiene kurrikulums geïmplementeer word, 'n groot bron van frustrasie en spanning vir opvoeders is (Liebenberg (2016:24). Die Nasionale Departement van Onderwys dwing die veranderinge in die kurrikulum eensydig op opvoeders af en die nasionale kurrikulumbeamptes is nie in voeling

met dit wat in die praktyk gebeur nie (Strauss 2008:70). Carl (2005:228) het reeds na die implementering van uitkomsgebaseerde onderwys in Suid-Afrika gewaarsku dat omdat opvoeders in Suid-Afrika geen inspraak het in die samestellings van nuwe kurrikulums nie, dit negatief op opvoedermotivering kan inwerk:

By ignoring the “teacher’s voice”, the outcomes of new thinking on curriculum development may in fact be thwarted, prolonging the dangerous situation that teachers, as potential curriculum agents, simply remain “voices crying in the wilderness”

Alhoewel bostaande op die negatiewe fasette van kurrikulumwysiging dui, spreek ek in Liebenberg (2016:24) die mening uit dat opvoederbetrokkenheid in kurrikulumwysigings kan bydra tot hoër moreel en groter verantwoordelikhedsin en dat dit effektiwiteit in klasonderrig by opvoeders teweeg kan bring. Indien opgeleide en professionele opvoeders by die ontwerp van nuwe kurrikula betrek word, is hulle in staat om waardevolle bydraes en insette te lewer. Deurdat kundige opvoeders betrokke is by die evaluering- en disseminasiefase, kan dit dien as motivering vir opvoeders as vennote in kurrikulumontwikkeling. Sodoende word onduidelikhede uit die weg geruim, voldoende ondersteuning en opleiding word verskaf en ’n mate van skeptisisme of negatiwiteit teenoor enige verandering word uit die weg geruim.

Verskeie internasionale (Rowley 1996:14; Shachar 1997:809; Yong 1999:8; Zembylas en Papanastasiou 2006:237; Perrachione Petersen en Rosser 2008:32; Salley 2010:9, Omondi en Kariuki 2016:68–9) en Suid-Afrikaanse navorsers (Wevers 2000:132; Strauss 2008:72; Van Tonder en Williams 2009:213) is van mening dat die vergoeding van opvoeders nie versoenbaar is met die hoeveelheid werk en die verantwoordelikheid wat met hul daaglikse werklading gepaard gaan nie. Navorsing deur Omondi en Kariuki (2016:68-9) het bevind dat onvoldoende salaris en byvoordele bydra tot stres by opvoeders in Kenia. Bekwame opvoeders behoort goeie salarisse te verdien, want daardeur word die klimaat in ’n skool geskep waar hulle werktevredenheid kan ervaar en waar hulle as gemotiveerde onderwysers hul dagtaak kan uitleef (Frase en Coumont 1995:10). Uit my ervaring as oudskoolhoof is ek van mening dat die ontevredenheid oor voldoende vergoeding van opvoeders in Suid-Afrika byvoorbeeld voortspruit uit ’n gebrek aan voldoende byvoordele soos huissubsidie, medies en pensioen. Die opvoeder wat sy sout werd is, werk dikwels meer as die voorgeskrewe aantal ure per dag en word nie finansiëel daarvoor vergoed nie.

Navorsers (Dladla 2005:48; Zembylas en Papanastasiou 2006:241; Gardner 2011:3) is van mening dat negatiewe publisiteit in die media die onderwyskorps nadelig kan beïnvloed. Opvoeders voel dat hulle nie meer waardeer word deur ’n gemeenskap nie en die konstante bombardering van onderwyspersoneel in die vorm van briewe in die pers eis op die ou end sy tol (Gardner 2011:3). Dalal, Diab, Tindal en Tindale (2015:224) beklemtoon die feit dat negatiewe beriggewing in die media individuele objektiewe optrede en besluitneming nadelig kan beïnvloed, maar beklemtoon dat positiewe inligting in die media moreel positief kan beïnvloed. Talle Suid-Afrikaanse opvoeders is die afgelope aantal jare reeds negatief ingestel teen die onderwys vanweë die kritiek teen faktore soos uitkomsgebaseerde onderwys, verhoging van skoolgeld, gebrek aan dissipline in skole, gebrek aan handboeke en fisiese fasiliteite, jaarlikse geletterdheids- en syfervaardigheidstoetse en jaarlikse nasionale assessering (JNA-toetse), om maar enkele voorbeelde op te noem. Opvoeders word in die media blootgestel aan ’n konstante stroom van kritiek deur middel van negatiewe beriggewing in die media. Tog is daar baie opvoeders wat hul nie steur aan die negatiewe

beriggewing nie en ongesteurd hul taak in die klaskamer met groot entoesiasme verrig (Liebenberg 2016:27).

'n Ander groot verandering van die nuwe onderwysbedeling in Suid-Afrika na 1994 was die infasering van multikulturele klasse (Strauss 2008:6). Meertalige klasgroepe het 'n belangrike faset geword van die realiteit waarmee opvoeders te doene sou kry (Dinham en Scott 2000:390; Zembylas en Papanastasiou 2006:239; Strauss 2008:6; Van Tonder en Williams 2009:213). Behalwe dat verskillende kulture in die klaskamer geakkommodeer word, bring dit ook verskillende sosiale probleme van die gemeenskap na die skool wat negatiewe implikasies vir die moreel van opvoeders inhou (Zembylas en Papanastasiou 2006:239). Alhoewel die politieke dryfveer agter multikulturele onderwys 'n poging is om erkenning te gee aan die etniese en kulturele diversiteit van die samelewing, kan die afleiding gemaak word dat opvoeders nie voldoende opgelei is in die hantering van multikulturaliteit in skole en klaskamers nie en kan dit opvoedermoreel beïnvloed (Liebenberg 2016:28).

'n Volgende aspek wat opvoedermoreel kan beïnvloed, is die mate waartoe ondersteuningsdienste deur die verskillende onderwysdepartemente aan skole gebied word. Van die belangrikste dienste is: kurrikulumontwikkeling en -ondersteuning, gespesialiseerde leerder- en opvoederondersteuning, institusionele bestuursontwikkeling en -ondersteuning, administratiewe ondersteuning aan beide artikel 20- en 21-skole, om maar enkeles op te noem. Departementele ondersteuningsdienste in die Wes-Kaap is verder gedentraliseer (2000) met die totstandkoming van nege distrikskantore en verskeie kringkantore. Daar word by hierdie aspek hoofsaaklik op die ondersteuning van kurrikulumadviseurs gefokus.

In 'n ondersoek deur Strauss (2008:71) bevestig die opvoederrespondente hul teleurstelling met die mate van ondersteuning wat hulle van die WKOD ontvang, veral met betrekking tot die implementering van die nuwe kurrikulums. Insgelyks het respondente in Gauteng wat aan die ondersoek deur Van Tonder en Williams (2009:211) deelgeneem het, hul ontevredenheid soos volg uitgespreek:

...“lack of support from the education departement”, “there is no recognition for hard work”, “don't recognise educators in decision making”, “district officials have positions of power for which they have never been trained”, “teachers are often bullied by district officials”, “too many rights for children”, “little rights for teachers”, “district officials are not properly trained for their job”...

Alhoewel bostaande verwys na die implementering van K2005 en Die Nuwe Kurrikulumverklaring, het navorsing getoon dat die ondersteuning van kurrikulumadviseurs tydens die implementering van die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring in verskeie provinsies nie na wense is nie (Du Plessis 2013:55–8; Phasha 2016:60–4; Dube 2016:108–9). In 'n persoonlike onderhoud met 'n kurrikulumadviseur van die Wynland Onderwysdistrik in die Wes-Kaap is aangedui dat die personeel daadwerklike pogings aanwend om skole te besoek en hulle deur middel van ontwikkelingsplanne op kurrikulumgebied te ondersteun en te bemagtig (Europa 2017). Die ontevredenheid onder opvoeders oor die beskikbaarheid van of die gebrek aan ondersteuningsdienste in provinsies in Suid-Afrika kan opvoedermoreel negatief beïnvloed en kan lei tot die verhoging in die frustrasievlakke, stres en potensiële werkkuitbranding by opvoeders (Liebenberg 2016:29).

Verskeie navorsers (Wevers 2000:137; Wevers en Steyn 2002:210; Van Tonder en Williams 2009:211) is dit eens dat die onderwysberoep nie die nodige professionele respek en status kry wat dit verdien nie. Die gebrek aan respek beïnvloed opvoeders se werktevredenheid en het 'n negatiewe impak op hul motivering (Wevers 2000:137; Wevers en Steyn 2002:210). Navorsing deur Van Tonder en Williams (2009:211) onder opvoeders in Gauteng toon aan dat die disrespek van leerders teenoor die opvoeders van dié aspekte was wat gelei het tot die verhoging in die frustrasievlakke van opvoeders. Opvoeders streef daarna om deur die gemeenskap verstaan, waardeer en gerespekteer te word. Baie opvoeders wonder of dit moontlik is om die status van opvoeders te herstel en wat gedoen kan word om hulle toe te rus met vaardighede om die uitdagings van 'n hedendaagse onderwysbestel te oorbrug. Daar is tye in die verlede toe opvoeders gereken was as gerespekteerde individue van die samelewing. Dit lyk asof bestaande opleidingskwalifikasies nie meer oplossings bied nie. Daar sal na ander oplossings gesoek moet word ten einde die regmatige status van die onderwysberoep in ere te herstel.

'n Ander aspek wat 'n belangrike rol in die motivering van opvoeders speel, is werksekerheid (Everard en Morris 1996:217; Ruhland 2001:6; Wevers en Steyn 2002:210). Van der Vyver (1998:15–20) bevestig dat die gebrek aan werksekerheid in Suid-Afrika die vernaamste rede is vir werkontevredenheid in die onderwys. Opvoeders wat onsekerheid in hul werksomstandighede by die skool ervaar, sal nie so gemotiveerd kan optree soos opvoeders wat in 'n omgewing onderrig gee waar hulle 'n gevoel van werksekerheid ervaar nie (Wevers 2000:124; Liebenberg 2016:31). Die herontplooiing van opvoeders in Suid-Afrika het geweldig negatiewe implikasies vir opvoeders ingehou, aangesien veranderinge en onsekerheid dui op 'n gebrek aan werksekerheid, wat 'n bron van kommer by opvoeders is (Wevers en Steyn 2002:210). Vir opvoeders in tydelike beheerliggaamposte bied 'n permanente betrekking 'n gevoel van werksekerheid (Liebenberg 2016:32).

4.2 Aspekte in die skool en in die skoolgemeenskap

Dié aspekte word beïnvloed deur die wyse waarop die opvoeder in die skool en gemeenskap funksioneer.

Die handhawing van 'n balans tussen die werkplek en die huis is 'n aspek wat opvoedermoreel moontlik kan beïnvloed. Verskeie navorsers beklemtoon die noodsaaklikheid daarvan dat opvoeders 'n gesonde balans moet handhaaf (Ruhland 2001:6; Rhodes, Nelvill en Allan 2004:77; Salley 2010:30; Smith 2011:526). Die baie voorbereiding en nasienwerk beïnvloed opvoeders se persoonlike lewe en lei tot die verlies van gehaltetamilietyd by die huis (Salley 2010:30). Verder kan persoonlike probleme soos siekte, familieverantwoordelikhede en vervoerprobleme die opvoeder negatief beïnvloed in die werkplek (Hammond en Onikama 1997:2). In Suid-Afrika het Smith (2011:526) en Bosch (2015:37) aangetoon dat 'n groot werklading, werk na ure tuis, die hantering van familie en die eise van 'n eggenote of eggenoot by die huis tot werkdruk en stres onder opvoeders bydra. Dit raak veral dames in bevorderingsposte. Bosch (2015:37) voeg daartoe by dat die skool te veel tyd opeis en dat 'n ongesonde balans tussen die skool en die huis onnodige stres op 'n opvoeder kan plaas.

Navorsers is van mening dat 'n gebalanseerde verhouding tussen die skool en die huis ook 'n positiewe effek op opvoeders kan hê (Hammond en Onikama 1997:2; Strauss 2008:73; Salley 2010:73; Smith 2011:526; Bosch 2015:37; Omondi en Kariuki 2016:70). Gesonde

verhoudings tuis word in baie gevalle uitgesonder as een van die primêre aspekte wat opvoeders se emosionele welsyn positief kan beïnvloed (Strauss 2008:73). Opvoeders heg waarde aan die ondersteuning wat hulle vanuit hul eie gesinne ontvang (Strauss 2008:73; Salley 2010:73; Bosch 2015:37). Om die regte balans te verkry is nie altyd so maklik nie en verg selfdissipline en organisasie. Deur behoorlike prioritisering van hul beroep en persoonlike lewe kan opvoeders die werk-lewe-balans vind en genoeg tyd maak vir hul eie leefstyl, gesondheid, vrye tyd en gesin (Liebenberg 2016:33).

Skoolbestuur, organisasieklimaat en -kultuur is 'n verdere aspek wat opvoedermoreel kan beïnvloed. Verskeie navorsers (Scheepers 1995:19; Lumsden 1998:2; Cenkseven-Önder en Sari 2009:1231) is dit eens dat die bestuur van 'n skool van so 'n aard behoort te wees dat dit 'n gunstige werksklimaat sal skep waarin die opvoeders hul persoonlike behoeftes en aspirasies kan uitleef en verwesenlik. Die aspek wat opvoedermoreel die negatiefste kan beïnvloed, is die gebrek aan vertroue tussen die prinsipaal en die opvoeders van 'n skool. Dit kom veral voor waar die persepsie ontstaan dat die prinsipaal en skoolbestuurspan nie die personeel ondersteun nie en net daarop ingestel is om hul eie belange te beskerm (Farber 1984:329; Meyer, Macmillan en Northfield 2009:184). Die gebrek aan administratiewe ondersteuning aan opvoeders deur prinsipale en skoolbestuurspanne is deur verskeie navorsers (Ascher 1991:2; Bivona 2002:13; Postell 2004:35) aangedui as van die faktore wat 'n bepalende invloed op opvoedermoreel het.

Nie alle opvoeders ervaar die besture van skole as negatief nie. Opvoeders kan waardevolle insette lewer in die daaglikse bestuur van skole (Yong 1999:7). Hulle deelname in besluitneming korreleer positief met opvoeders se werktevredenheid en hulle sukses, aangesien hulle daardeur eienaarskap aanvaar (Du Plooy 1985:15–25; Maforah 2004:64).

Die deelname aan en betrokkenheid by die bestuur van 'n skool kan meewerk tot 'n groter verantwoordelikhedsin, meer effektiewe onderrig en 'n gevolglik hoër opvoedermoreel (Ascher 1991:2; Scheepers 1995:18). Milstein, Golaszewski en Duquette (1981:483) is van mening dat die sosiale klimaat van 'n skool en 'n hoër opvoedermoreel nie alleenlik 'n positiewe effek op die leerders se gesindhede en die leeromgewing kan hê nie, maar ook 'n positiewe invloed op die onderwys sal hê: “Improving the climate and the morale also makes teaching more pleasant.” 'n Effektiewe en organisatoriese klimaat en kultuur in skole kan as positiewe motivering dien en gevolglik bydra tot werktevredenheid en gepaardgaande hoër opvoedermoreel. Aan die ander kant kan 'n konflikterende, ongesonde en negatiewe organisatoriese klimaat bydra tot ongemotiveerde personeel, stres, werkontevredenheid, uitbranding en lae opvoedermoreel (Liebenberg 2016:36).

'n Ander aspek wat opvoedermoreel kan beïnvloed, is die gebrek aan bevorderingsgeleenthede. Navorsing het getoon dat 'n gebrek aan bevordering bydra tot stres onder opvoeders (Milstein e.a. 1984:295; Hammond en Onikama 1997:4). Volgens Scheepers (1995:15) dra die moontlikhede van bevordering in Suid-Afrika by tot hoër moreel. Bevordering gaan gepaard met hoër status, mag en 'n hoër salaris. Bevordering behoort gebaseer te wees op die gebruik van effektiewe evalueringskriteria en indien die verkeerde kandidate bevorder word, kan dit negatiewe emosionele gewaarwordings tot gevolg hê en ook die werknemers se moreel negatief beïnvloed.

Opvoeders wil graag billik en met respek in skole behandel word (Lumsden 1998:5; Campbell 1999:27; Wevers 2000:126; Zembylas en Papanastasiou 2006:242; Strasser

2014:3; Omondi en Kariuki 2016:70). Enige vorm van diskriminerende aksies of optredes deur prinsipale, skoolbestuurspanne of onderwysdepartemente teen opvoeders word as negatief ervaar en verminder hul effektiwiteit en motivering in die klaskamer (Wevers 2000:126). Onbillike behandeling van opvoeders deur leerders dra by tot stres (Omondi en Kariuki 2016:70), lei verder tot 'n gevoel van ongelukkigheid en kan opvoedermotivering nadelig beïnvloed (Wevers en Steyn 2002:210). Die inkonsekwente toepassing van reëls en voorskrifte kan die geduld van opvoeders tot die uiterste beproef en kan die klimaat in 'n werkomgewing skade berokken (Winter en Sweeney 1994:66). Andersyds kan die billike behandeling van opvoeders, soos die betrokkenheid by besluitneming oor beleide en praktyke in die werkplek, bydra tot die bemagtiging van opvoeders in skole (Lumsden 1998:5). Onderwysstelsels waar opvoeders billik behandel word, soos dié in Finland, Singapoer en Suid-Korea, word as van die bestes ter wêreld beskou (Gardner 2011:3).

'n Volgende aspek wat opvoedermoreel kan beïnvloed, is die dissipline in die skool. Die hantering van dissipline is 'n probleem wat opvoeders daaglik in die klaskamer ervaar (Bivona 2002:15; Postell 2004:36; Marais 2016:3). Volgens Colditz, uitvoerende hoof van die Federasie van Beheerliggame, knak swak dissipline die opvoeders in die klaskamer (Marais 2016:3). Verskeie navorsers (Bivona 2002:17; September 2007:7; Van Tonder en Williams 2009:211; Muller 2010:76) is van mening dat die dissiplineprobleme en ontwrigtende leerdergedrag in die skole en klaskamers toegeskryf word aan die gebrek aan selfdissipline onder leerders. Baie onderrigtyd gaan verlore deur die gedurige aanspreek van leerderwangedrag tydens klastyd (Bivona 2002:17; Gardner 2011:2). 'n Toename in negatiewe leerdergedrag en gebrekkige selfdissipline het 'n negatiewe invloed op opvoeders deurdat hoër stres, lae werktevredenheid (Omondi en Kariuki 2016:70) en gevolglike lae moreel aan die orde van die dag is (Pisciotta 2001:2; Mackenzie 2007:98).

'n Gebrek aan fisiese geriewe by skole is 'n verdere aspek wat opvoedermoreel nadelig kan beïnvloed (Stedt en Faser 1984:70; Halloran 1987:153; Ascher 1991:2). Aansluitend hierby is Stedt en Faser (1984:70) van mening dat, benewens fisiese geriewe, ook verskeie omgewingsfaktore, soos die gebrekkige voorsiening van onderrigmateriaal en die beskikbaarheid van handboeke en toerusting, opvoederproduktiwiteit kan beïnvloed. 'n Swak fisiese werkomgewing kan opvoeders negatief beïnvloed en faktore soos geraas, swak beligting, gebruik van donker verkleure en temperatuur kan 'n opvoeder emosioneel uitput (Halloran 1987:153). Ander navorsers (Hammond en Onikama 1997:3; Van Tonder en Williams 2009:211) is verder van mening dat 'n gebrek aan fasiliteite, foutiewe toerusting, onvoldoende geriewe vir sport en buitemuurse aktiwiteite, busvervoer na buitemuurse aktiwiteite en leerders sonder handboeke beslis bydra tot die verhoging van die frustrasievlakke en stres by opvoeders. Aan die ander kant is Maforah (2004:61) en Cenkseven-Önder en Sari (2009:1231) van mening dat daar 'n positiewe korrelasie tussen positiewe omstandighede in die werkplek, werktevredenheid en opvoederlojaliteit bestaan. 'n Netjiese fisiese werkomgewing kan die moreel van opvoeders beduidend beïnvloed en dit kan groter verantwoordelikhedsin en onderrigeffektiwiteit bevorder.

Die gebrek aan ouerondersteuning, asook aan ondersteuning wat die skool vanuit die breë gemeenskap geniet, dra verder by tot kommer onder opvoeders (Lumsden 1998:3; Wevers 2000:155; Bivona 2002:13). In die huidige tydsgewrig het dit moeilik geword om ouers betrokke te kry by die aktiwiteite van skole. Gevolglik word opvoeders al hoe meer betrek by ander buitemuurse aktiwiteite, soos fondsinsamelings en sopkombuise, wat voorheen deur vrywillige ouers hanteer is (Dladla 2005:32). Baie meer druk word op die opvoeders geplaas

deur die ouers, wat hul opvoedingsplig versuim en van die opvoeders verwag om as plaasvervangende ouers op te tree (Wevers 2000:155; Wevers en Steyn 2002:201; Van Tonder en Williams 2009:211). Navorsing het ook aangedui dat groter ouerbelangstelling, -betrokkenheid en -ondersteuning in skoolaangeleenthede, soos hulp deur vrywilligers om nie-akademiese verantwoordelikhede van opvoeders te help verlig en om om te sien na die fisiese voorkoms van die die skoolomgewing, beslis bydra tot opvoederwerktevrede en gepaardgaande hoër moreel (Jones 2001:281; Maforah 2004:65; Postel 2004:82; Kwong, Wang en Clifton 2010:126).

Die handhawing van goeie personeelverhoudinge kan opvoedermoreel moontlik beïnvloed. Gesonde wedersydse verhoudinge in skole dra daartoe by om opvoeders positief en gemotiveerd te hou (Yong 1999:5; Wevers en Steyn 2002:210). Die normale daaglikse interaksie tussen werkers beïnvloed die groepmoreel in die werksituasie en dit gee aanleiding tot die ontstaan van 'n groepsgevoel in 'n organisasie wat werkers se gedragpatrone, optrede en hul werkverrigting positief kan beïnvloed (Scheepers 1995:12). Opvoeders plaas 'n hoë premie op positiewe personeelverhoudings in die alledaagse omgang in skole (Scheepers 1995:12; Shachar 1997:806; Davis en Wilson 2000:352; Wevers 2000:121). Gebrekkige en onvoldoende personeelverhoudinge dra by tot stres, hoë frustrasievlakke en potensiële werkkuitbranding (Milstein e.a. 1984:295; Van Tonder en Williams 2009:211).

Ouderdom, geslag en opvoedkundige kwalifikasies is verdere aspekte wat opvoedermoreel kan beïnvloed. Daar bestaan 'n verband tussen die ouderdom, werkervaring, werktevrede en die moreel van opvoeders (Scheepers 1995:15; Maforah 2004:68–9; Griffin 2010:65). Scheepers (1995:15) het gevind dat moreel baie wissel en dat opvoeders van jonger as 40 jaar oor die algemeen 'n laer moreel ervaar as opvoeders ouer as 40 jaar. Maforah (2004:689) het getoon dat opvoeders in die ouderdomsgroep 50+ meer werktevrede ervaar as die jonger kollegas van tussen 20–30 jaar. Dit het ook geblyk dat opvoeders met meer as 26 jaar ondervinding meer tevrede was met hul werk as opvoeders met tussen 21 en 25 jaar onderwysondervinding. Buiten die aspek van ouderdom, het Maforah (2004:70) se navorsing getoon dat opvoeders met doktorale kwalifikasies die grootste mate van werktevrede ervaar, terwyl opvoeders wat slegs 'n baccalaureusgraad verwerf het, minder werktevrede ervaar. Verskeie navorsers (Lee 1987:28; Du Toit 1994:10-14; Castillo, Conklin en Cano 1999:19; Van der Westhuizen en Du Toit 1994:145–9; Ma en Macmillan 1999:39) is van mening dat vroulike opvoeders meer werktevrede ervaar as hul manlike eweknieë. Navorsing deur Scheepers (1995:17) het gevind dat manlike opvoeders hulle in 'n werkomgewing bevind waar werkbevrediging en bevorderingsmoontlikhede beide behoeftes is wat nie altyd in die beginjare in die onderwys bevredig word nie. Die implikasies is dat manlike opvoeders gouer die onderwys verlaat op soek na 'n beroep waar bogenoemde behoeftes makliker 'n realiteit word (Lee 1987:28; Scheepers 1995:17).

Onrealistiese werksure in die onderwys bevorder nie opvoedersmotivering nie (Scheepers 1995:14; Steyn 2002:89). Lang werksure sonder addisionele vergoeding of aanduiding van enige vorm van waardering vir hul onderwysaak, demotiveer opvoeders (Kloep en Tarifa 1994:163; Campbell 1999:24; Wevers 2000:148; Steyn 2002:89). Daarteenoor het Yong (1999:5) se navorsing getoon dat die gunstige werksure van opvoeders as positiewe motivering gesien kan word. Gunstige en realistiese werksure in die onderwys dra by tot positiewe motivering, werktevrede, gepaardgaande met hoër opvoedermoreel (Scheepers 1995:14).

4.3 Aspekte in die klaskamer

Dié aspekte manifesteer wanneer die opvoedingstaak in die klaskamer die dryfveer word agter 'n opvoeder se aksies. Dié groep kan nou verbind word met die hoër-orde-behoeftes van Maslow en gevolglik beskik dit oor groter motiveringspotensiaal om opvoedermoreel te beïnvloed.

Die eerste aspek is die erkenning vir taakuitvoering. Volgens Wevers en Steyn (2002:207) verwys hierdie aspek “na die erkenning van opvoeders se werk en prestasie”. Erkenning vir 'n taak dien op verskillende wyses as motivering, naamlik: die lewering van persoonlike insette, waardering vir suksesvolle taakvoltooing, prestasie-erkenning, geleentheid om inisiatief te neem en belangstelling deur die prinsipaal (Wevers en Steyn 2002:207). Die waarde van die erkenning van die uitvoering van take lei tot positiewe versterking en dra by tot werktevredenheid in die klaskamer (Evans 1992:29; Eimers 1997:130; Wevers 2000:103; Rhodes e.a. 2004:71; Govindarajan 2012:59). Die gebrek aan erkenning kan bydra tot stres (Omondi en Kariuki 2016:69), frustrasie, negatiewe motivering en lae moreel (Yong 1999:6; Bivona 2002:11; Postell 2004:36).

Die interaksie van opvoeders met die leerders en hul suksesse is 'n volgende aspek wat opvoedermoreel kan beïnvloed en speel 'n baie belangrike rol as motiveringsfaktor by opvoeders (Atkinson 2000:55; Wevers 2000:99; Wevers en Steyn 2002:209). Zembylas en Papanastasiou (2006:235) se navorsing het getoon dat die hoofbron van opvoeders se werktevredenheid gevind kon word in “working with children and seeing them grow and achieve”. Opvoeders stel persoonlik belang in hul leerders en hul suksesse en die belangstelling hou nie op wanneer die opvoeder na skool huis toe gaan nie (Bivona 2002:22). Net soos wat interaksie met leerders en hul suksesse as positiewe motivering vir opvoeders kan dien, dui Zembylas en Papanastasiou (2006:240) se navorsing ook daarop dat die teendeel ook as negatiewe motivering kan dien: “I feel very disappointed and stressed out when my students fail. I take it very personally ... Especially when I realise how much potential they have.”

Navorsers (Yong 1999:3; Wevers en Steyn 2002:207) het bevind dat die meeste opvoederrespondente hul liefde en pligsbesef vir die kinders as hul grootste motivering vir die keuse van die onderwys as 'n beroep aangedui het. Hulle beskou die onderwys as 'n roeping eerder as 'n werk, aangesien die welstand van die leerders vir die opvoeders van die uiterste belang is. Die bevindinge van Wevers en Steyn (2002:209) korreleer met die uitspraak van Stenlund (1995:152): “Teachers appear to identify students as the vital element that serves to enhance one's enthusiasm for the profession.” Wevers en Steyn (2002:207) het aangetoon dat die liefde en pligsbesef van opvoeders teenoor die leerders grootliks tot opvoeders se werkmotivering bydra. Hul bevindinge stem ooreen met response in die navorsing van Yong (1999:3) as hy dit soos volg stel: “The desire ‘to help students in their learning’ was another important reason that prompted some to take up teaching.” Baie van die respondente het dienslewering aan hul land gesien in terme van hulpverlening met die ontwikkeling van die jonger generasie. Die liefde teenoor die leerders spruit voort uit 'n gesindheid en 'n gevoel van diepe gehegtheid en toewyding aan die onderwys as 'n roeping.

Die outonomie wat opvoeders in die uitvoering van hul pligte in die klaskamer ervaar, kan opvoedermoreel beïnvloed. Opvoeders verlang professionele outonomie in die klaskamer en dit behoort die volgende aktiwiteite, onderhewig aan skoolbeleide, in te sluit: die vryheid om

in die klaskamer te eksperimenteer en die keuse om nuwe programme en praktyke volgens kurrikulumvoorskrifte te ontwikkel (Kloep en Tarifa 1994:159); die seleksie en ontwerp van onderrigmateriaal (Pearson en Moomaw 2005:48); asook die vryheid om hul eie metodes te kan ontwikkel en implementeer sonder die inmenging van hoër gesag (Barnabé en Burns 1994:182; Rowley 1996:14; Eimers 1997:132; Wevers 2000:114).

'n Gebrek aan opvoederoutonomie kan ernstige implikasies vir opvoedermoreel inhoud. Pearson en Moomaw (2005:47) waarsku dat opvoeders outonomie in die uitvoering van hul pligte behoort te hê, “especially if they are to stay committed to the profession”, terwyl Salley (2010:29) daarop wys dat toenemende opvoederontevredenheid “affect[s] their willingness to remain in the classroom”. Die gebrek aan outonomie demotiveer opvoeders (Zembylas en Papanastasiou 2006:241), dra by tot negatiewe motivering (Wevers en Steyn 2002:208) en kan lei tot stres, werkuitbranding en 'n gepaardgaande verlaging van opvoedermoreel.

Werktevrede is 'n volgende aspek wat opvoedermoreel kan beïnvloed. Verskeie navorsers (Herzberg en Grigaliuma 1971:739; Matlawe 1989:12–4; Abu Saad en Hendrix 1995:141; Vanderberghe en Huberman 1999:59–84; Bivona 2002:24; Maforah 2004:36) is van mening dat werktevrede in die klaskamer realiseer vanweë 'n kombinasie van werkverwante en individuele aspekte. Hieronder ressorteer aspekte soos deelname in besluitneming, die gebruik van gewaardeerde vaardighede, vryheid en onafhanklikheid, uitdrukking van kreatiewe vaardighede en die geleentheid om te kan leer, erkenning, verantwoordelikheid, bevordering, doelwitbereiking en die geleentheid om professioneel te groei.

Davis en Wilson (2000:352) het verder aangetoon dat daar 'n korrelasie tussen motivering, werktevrede en werkstres bestaan. Motivering hou verband met werktevrede. Hoe hoër die innerlike motivering, hoe meer tevrede is hulle met hul werk en hoe minder stres ervaar opvoeders. Indien die gebrek aan werktevrede nie die nodige aandag ontvang nie, kan dit lei tot stres en werkuitbranding (Pearson en Moomaw 2005:39). Werktevrede impliseer 'n gevoel van genoegdoening en genoeg vind in die opvoedingstaak en dit impliseer die vervulling van 'n roepingsbegeerte en 'n lewensideaal. Werktevrede speel 'n belangrike rol as innerlike motiveringsfaktor en kan beslis opvoedermoreel positief beïnvloed.

Die werklading van opvoeders is reeds vir baie jare die onderwerp van intense internasionale debat. Verskeie navorsers (Milstein e.a. 1984:295; Lumsden 1998:2; Vandenberghe en Huberman 1999:60; Jones 2001:280; Mackenzie 2007:95) is van mening dat opvoeders 'n groot werklading as baie stresvol ervaar. Omondi en Kariuki (2016:87) het gevind dat benewens 'n groot werklading, die bywoning van seminare, die voortdurende strewe na effektiwiteit in skole, en die geweldige administratiewe rekordhouding intense druk plaas op primêre opvoeders in die Naivasha-distrik in Kenia. Pomaki en Anagnostopoulou (2003:546) se navorsing het getoon dat die hoë eise van die onderwysberoep vanweë die groot werklading in baie gevalle lei tot afname in opvoederproduktiwiteit. Opvoeders het aangetoon dat hulle tot 70% van hul tyd oor naweke gebruik vir lesbeplanning en assessering van leerders se werk (Bivona 2002:9). Bogenoemde word bevestig deur die bevindinge van Postell (2004:35), wat aangedui het dat opvoeders te veel verpligtinge het wat nie verband hou met die onderrig in die klaskamer nie. In Suid-Afrika het Van Tonder en Williams (2009:212) bevind dat die groot administratiewe werkdruk (insluitend groot werklading) primêr verantwoordelik was vir die buitengewone werklading van opvoeders in Gauteng. Dit

korreleer met die navorsing van Strauss (2008:65) waar opvoeders aangedui het dat hul werksdae so oorvol is dat 'n groot deel van hulle werk buite skoolure verrig moet word. Die toename in die werklading van opvoeders word as baie stresvol ervaar, en gepaardgaande met werksontevredenheid en potensiele werkuitbranding is dit van die vernaamste aspekte wat tot lae opvoedermoreel bydra.

Die onderwys is een van die beroepe met die hoogste voorkoms van stres (Kyriacou 2001:30) en baie opvoeders verlaat die onderwys omdat hulle nie die stres kan verwerk nie (Ascher 1991:2; Ruhland 2001:6). Verskeie navorsers (Farber 1984:325; Milstein e.a. 1984:295; Yong 1999:3; Kyriacou 2001:29; Barkhuizen en Rothmann 2008:322; Van Tonder en Williams 2009:211) is van mening dat stres onder opvoeders voortspruit uit hul opvoedingstaak. Opvoeders wat stres in die werkplek ervaar, "also have low levels of subjective well-being and life satisfaction and high level of negative affects" (Cenkseven-Önder en Sari 2009:1230). Die hoë stresvlakke dra by tot werkuitbranding (Farber 1984:325). Navorsing het getoon dat daar 'n korrelasie bestaan tussen stres, spanning, werkuitbranding en lae moreel (Wisniewski en Garguilo 1997:329; Lumsden 1998:3; Yong en Yue 2007:79). Volgens Wisniewski en Garguilo (1997:329) is spanning en stres sinonieme en beide affekteer die opvoeder in die klaskamer. Langtermynstres en spanning tap die gees van opvoeders en ontnem hulle van entoesiasme en lei tot werkuitbranding (Wisniewski en Garguilo 1997:329; Ruhland 2001:20), gepaardgaande lae moreel (Lumsden 1998:3; Yong en Yue 2007:79) en uiteindelijke swak gesondheid (Cooper en Cartwright 1994:458). Dit is van kardinale belang dat opvoederstres doeltreffend bestuur word en dat daar in skole, ten spyte van die negatiwiteit en werksdruk, 'n omgewing geskep word waar opvoeders werksgeluk kan ervaar en waar gelukkige opvoeders en 'n hoë moreel kenmerkend van 'n skool se personeel is.

'n Laaste aspek is die mate waartoe opvoeders hul taak as sinvol ervaar. Taaksinvolheid realiseer wanneer opvoeders hul werk as betekenisvol, kosbaar en die moeite werd ervaar (Barnabé en Burns 1994:173), asook wanneer hulle 'n positiewe invloed op die werk en lewe van ander mense rondom hul uitoefen (Newstrom en Davis 1993:351; Barnabé en Burns 1994:172; Wevers 2000:112; Wevers en Steyn 2002:207). Taaksinvolheid in die onderwys vind ook plaas wanneer opvoeders hul opvoedingstaak as emosioneel en intellektueel stimulerend vind, waar hulle daagliks die geleentheid het om die leerders in hul klasse kreatief en sinvol te kan onderrig (Zembylas en Papanastasiou 2006:238). Die mate waarin opvoeders taaksinvolheid in hul daaglikse opvoedingstaak ervaar, kan dus grootliks bydra tot werkbevrediging, eie professionele groei en individuele werkmotivering. Gebrek aan taaksinvolheid gaan gepaard met werksontevredenheid, stres, depressie, werkuitbranding en gevolglike lae moreel.

4.4 Die invloed van opvoedermoreel in skole

Eerstens word aandag gegee aan die effek van hoë opvoedermoreel in skole.

Opvoedermoreel in die skoolomgewing is baie belangrik aangesien dit 'n positiewe effek op opvoederproduktiwiteit, -werktevreedenheid en effektiewe onderwys kan uitoefen.

Hoë moreel word geïllustreer deur 'n groepsgevoel en 'n sterk groepsidentiteit wat weerspieël word in die bereiking van gemeenskaplike doelwitte (Scheepers 1995:10). Verskeie navorsers (Adams 1992:1; Ellis 1994:2; Bowles en Cooper 2009:62) is van mening dat hoë moreel in

die skoolomgewing, net soos in die sakewêreld, beslis kan bydra tot die esprit de corps in die skool. 'n Esprit de corps, of 'n hoë groepsgevoel of groepsidentiteit, gee aanleiding tot beter spanwerk, wedersydse respek en onderlinge vertroue en kulmineer gevolglik in beter werkverrigting onder werkers in 'n maatskappy (Scheepers 1995:10). Hoë opvoedermoreel en 'n gepaardgaande positiewe groepsgevoel is 'n samebindende faktor en help organisasies om negatiewiteit te voorkom (Bowles en Cooper 2009:62).

Gemotiveerdheid en positiewiteit is 'n volgende wyse waarop hoë moreel opvoeders kan beïnvloed. Czubaj (1996:378) voer aan dat positiewe en gemotiveerde opvoeders van groot waarde is in die suksesvolle funksionering van skole, aangesien gemotiveerde personeel noodwendig beter onderrig sal lewer, beter in staat is tot prestasie, meer sal kan bydra tot die motivering van leerders en hul prestasies en op dié wyse ook bydra tot die verhoging van die skool se effektiwiteit. 'n Opvoeder met 'n positiewe gevoel oor homself is meer gemotiveerd en sal heel waarskynlik sy onderwystaak met groter onderskeiding uitvoer (Adams 1992:3). Hoë moreel onder opvoeders is die gevolg van 'n gesonde skoolomgewing waar opvoeders 'n goeie selfbeeld het en waar positiewe gemotiveerdheid 'n positiewe impak op leerders en hul prestasies het (Mackenzie 2007:92). Wanneer opvoeders oor hoë moreel beskik, is hulle gemotiveerd om enige struikelblokke en hindernisse as uitdagings te beskou en dit te bowe te kom (Mackenzie 2007:93). Mackenzie (2007:92) en Czubaj (1996:378) is dus van mening dat gemotiveerdheid en positiewiteit uitvloeielsels is van hoë opvoedermoreel en as sodanig 'n groot effek op die funksionering van 'n skool kan hê.

'n Volgende invloed is die ontstaan van 'n positiewe skoolklimaat. Le Cordeur (2010:526), Schreuder, Du Toit, Roesch en Shah (1993:22) definieer 'n skoolklimaat as die unieke atmosfeer wat daar in 'n skool heers, terwyl Freiberg en Stein (1999:11) skoolklimaat as die hart en die siel van 'n skool beskryf. Wanneer daar 'n gesonde skoolatmosfeer heers, impliseer dit 'n hoër vlak van morele belewenis en ervaring onder die opvoeders (Lumsden 1998:2). Die invloed wat 'n positiewe skoolklimaat op die leerders, opvoeders, ouers en gemeenskap kan uitoefen, kan 'n groot impak hê op die prestasie van 'n skool (Bowles en Cooper 2009:62). Freiberg (1999:1) stel dit gepas as hy sê: "School climate is much like the air we breathe – it tends to go unnoticed until something is seriously wrong."

Hoë opvoedermoreel kan verder bydra tot die gevoel van werktevredenheid. Verskeie navorsers (Czubaj 1996:378; Lumsden 1998:2; Bowles en Cooper 2009:59) het aangetoon dat hoë opvoedermoreel werktevredenheid met verminderde stres impliseer. Werktevredenheid maak nie net die onderwystaak van die opvoeders aangener nie, dit dra ook by tot 'n meer aangename leerervaring vir die leerders (Lumsden 1998:5). Bowles en Cooper (2009:59) se navorsing het getoon dat opvoeders met hoë moreel 'n groter vlak van werktevredenheid ervaar. Die opvoeders met hoë moreel was baie minder van die werk afwesig weens siekte, het minder van die werk weggebly, was meer betrokke by die werk, gewillig om harder te werk en was meer toegewyd as die kollegas met lae moreel. Gemotiveerde opvoeders wat daagliks werktevredenheid in die onderwysberoep ervaar, is van meer waarde, aangesien hulle 'n beter bydrae sal kan lewer tot die verhoging van die skool se effektiwiteit en die leerders se opvoeding (Czubaj 1996:378).

Vervolgens gaan daar besin word oor die wyse waarop lae opvoedermoreel die effektiwiteit van skole beïnvloed.

Die eerste aanduiding van lae moreel of gedemotiveerde opvoeders is dat opvoeders gereeld van die skool afwesig is (Anderson en Kyprianou 1994:64). Verskeie navorsers (Parker 1995:153; Scheepers 1995:11; Hammond en Onikama 1997:2; Bowles en Cooper 2009:59) is van mening dat opvoeders met hoë moreel baie min of selde van die skool afwesig en gevolglik baie meer betrokke is by die skool se aktiwiteite, terwyl afwesighede kenmerkend is van opvoeders met lae moreel. Afwesige opvoeders het uiteraard 'n nadelige uitwerking op die funksionering van die skoolprogram en die skool-etos (Parker 1995:153; Wilson e.a. 2008:12). Afwesigheid en gepaardgaande lae moreel lei tot die afname in opvoederproduktiwiteit en afwesige opvoeders onttrek hulself mettertyd van hul opvoedingsrol (Mackenzie 2007:92). Respondente in navorsing van Strauss (2008:61–2) beskryf die krisis oor opvoederafwesigheid as 'n "tydbom". Opvoeders met lae moreel is nie meer hart en siel in die beroep nie, neem verlof en begin 'n siniese benadering teenoor die leerders, die onderwys en die onderwysstelsel ontwikkel.

Die gedurige verwisseling en bedanking van personeel by 'n organisasie is 'n verdere aanduiding van lae moreel (Lumsden 1998:3). 'n Personeel wat vertroue in sy werk verloor of onseker is van sy vermoë om toegewyste werk uit te voer, sal eerder bedank en ander werk soek. Navorsing in dié verband deur Hammond en Onikama (1997:2) het getoon dat opvoeders met lae moreel, in die geval van verplasingstransisies, eerder verkies om uit die klaskamersituasie te ontsnap deur van skool te verwissel en by 'n ander skool aangestel te word. Die verwisseling van opvoeders, ongeag die belangrikheid van hul rol in die skoolprogram, laat dikwels 'n negatiewe effek op die kultuur van die skool (Salley 2010:5).

'n Ander kenmerk van lae moreel is die voorkoms van 'n negatiewe ingesteldheid en ongemotiveerdheid by opvoeders. Verskeie navorsers (Farber en Ascher 1991:5; Anderson en Kyprianou 1994:64; Scheepers 1995:11; Bivona 2002:4; Weber 2008:24) is dit eens dat 'n negatiewe ingesteldheid en gesindheid 'n skadelike invloed kan hê op die effektiwiteit van opvoeders in skole. Negatiewe ingesteldheid word geassosieer met konflik en apatie onder personeel binne 'n skool. Van die eerste tekens van ongemotiveerdheid of opvoeders met lae moreel, is "apathy and indifference to the work, ... a lack of co-operation in handling problems" (Anderson en Kyprianou 1994:64). Lumsden (1998:3) is van mening dat lae vlakke van werkbevrediging en lae moreel kan lei tot verlaagde produktiwiteit en ongemotiveerdheid. Die ongemotiveerdheid gaan gepaard met 'n verlies aan omgee vir mense in die werkplek, verlies aan gehalte-onderrig, depressie, groter gebruikmaking van siekteverlof en 'n siniese en dehumanitêre siening van leerders. Negatiewe opvoeders is teen verandering, teen nuwe idees, reduseer leerderleer en -prestasie, tree as 'n demper op vir opvoederinisiatief en demp die vernuwingsgees van ander opvoeders. Negatiewe personeel vernietig gemeenskapsondersteuning en kan ouerondersteuning negatief beïnvloed (Weber 2008:24)

As gevolg van 'n gebrek aan werktevredenheid gee opvoederstres nie net aanleiding tot frustrasie, afwesigheid en onproduktiwiteit nie, maar veroorsaak ook 'n afname in fisieke en geestelike gesondheid. Hierdeur word die moreel van die opvoeder, sy kollegas, leerders en gemeenskap negatief beïnvloed (Postell 2004:10). Van Tonder en Williams (2009:215) handhaaf dieselfde standpunt en het aangedui dat stres en gepaardgaande lae moreel ernstige negatiewe gevolge vir opvoeders en die effektiwiteit van skole inhou. Navorsing het getoon dat stres en stresverwante siektes onder Suid-Afrikaanse opvoeders 'n algemene verskynsel is. Die mees stresverwante siektes is: hipertensie, maagsere, diabetes, asma, geestelike ongesteldheid en die oormatige gebruik van tabak en alkohol (Peltzer, Shisana, Zuma, Van

Wyk en Zungu-Dirwayi 2009:247). Stresverwante siektes kom meer by dames as by mans voor, terwyl die gebruik van tabak en alkohol gedurende die voorkoms van erge stres meer 'n algemene verskynsel by mans is (Peltzer e.a. 2009:247). Die navorsing het ook getoon dat stres op hoë vlakke by opvoeders voorkom terwyl hulle 'n gevoel van lae werktevredenheid ervaar het. Stres kan die onderrig- en opvoedingstaak, asook die realisering van skole se opvoedkundige doelwitte, ernstig benadeel.

'n Laaste wyse waarop lae opvoedermoreel die effektiwiteit van skole kan beïnvloed, is dat dit tot werkkuitbranding by opvoeders kan lei. Daar is reeds aangedui dat die oorweldigende eise van 'n uitdagende beroep werkkuitbrandig tot gevolg het (Xanthopoulou, Bakker, Dollard, Demerouti, Schaufeli, Taris en Scheurs 2007:775). Navorsing het getoon dat stres en gepaardgaande werkkuitbranding as sinoniem beskou kan word (Sari 2004:298; Antoniou, Polychroni en Vlachakis 2006:685; Clarkson en Hodgkinson 2007:690). Werkkuitbranding het gedrag-, fisieke en psigologiese gevolge wat die kollegialiteit tussen opvoeders en leerders by skole negatief kan beïnvloed.

5. Navorsingsontwerp

5.1 Teoretiese raamwerk

Een van die belangrikste stappe in 'n ontledings- en evalueringsproses is die aanname van 'n basiese raamwerk vanwaar die proses beskou kan word; 'n teoretiese raamwerk is, volgens Holliday (2001:52), 'n konseptuele raamwerk of paradigma. Hiervolgens is 'n konseptuele raamwerk se belangrikste funksie om die navorser ten opsigte van die navorsing te posisioneer.

Morgan (1980:564) wys op die belangrikheid daarvan dat die paradigma die pogings van die navorser wat op 'n bepaalde gebied werk, definieer en regverdig. Die tipe paradigma bepaal watter navorsingsmetodes geskik is vir die generering van die data en dus die beantwoording van die navorsingvraag (Crotty 1998:35; Terre Blanche en Durrheim 1999:34)

Die interpretatiewe of fenomenologiese navorsingsparadigma is gepas vir die bestudering van opvoedermoreel. Sodoende word betekenis gegee aan die werklikhede van die deelnemers se daaglikse bestaan, hul ervarings en om die situasie waarin hulle hul bevind, te verstaan en die betekenis te interpreteer (Babbie en Mouton 2001:28; Neuman 2003:76; Babbie en Mouton 2010:28). Opvoeders ervaar hul morele belewenis op verskillende wyses en om verskeie redes in die skole waar hul elke dag funksioneer.

Die mens se sosiale wêreld word vanuit 'n fenomenologiese benadering ontleed, vertolk en begryp, aangesien die navorsing gekenmerk word deur openheid vir wat betekenisvol is om die verskynsel oor opvoedermoreel behoorlik te kan begryp (Fraenkel en Wallen 2006:430). In aansluiting daarby meld Leedy en Ormrod (2010:142) en Briggs, Coleman en Morrison (2012:16) dat 'n fenomenologiese studie daarop gemik is om mense se persepsies en perspektiewe oor sekere dinge of sekere omstandighede te probeer uitklare of ontleed. 'n Fenomenologiese studie probeer dié vraag beantwoord. In die geval van hierdie studie handel die vraag oor watter aspekte opvoedermoreel beïnvloed. Dit kan in baie gevalle ook wees dat

die navorser 'n persoonlike ondervinding oor die fenomeen het en 'n beter begrip wil hê oor ander se ervaring van die situasie.

Die beginsels van 'n interpretatiewe paradigma strook dus met die studie, aangesien die navorser belangstel in die ervarings en belewensse van opvoeders. Die probleem wat in die studie onder die vergrootglas gekom het, is watter aspekte opvoedermoreel beïnvloed, hoe opvoedermoreel skole beïnvloed en wat gedoen kan word om volgehoue hoë opvoedermoreel te verseker.

5.2 Navorsingsmetodologie

Die voorgenome studie is aangepak vanuit 'n kombinasie van kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodes en bestaan uit twee dele. In die eerste deel word daar 'n ondersoek geloods om vas te stel wat opvoedermoreel beïnvloed, asook hoe opvoedermoreel skole beïnvloed. Tweedens is daar gefokus op riglyne en aanbevelings wat opvoedermoreel kan versterk en positief kan vestig.

Die gestelde navorsingsprobleem oor wat opvoedermoreel beïnvloed, is aanvanklik ondersoek deur gebruik te maak van 'n literatuurstudie waartydens ondersoek ingestel is na die bevindinge van ander navorsers en wat in die literatuur oor die onderwerp beskikbaar is. Na afloop van die literatuurstudie is 'n vraelys as deel van die kwantitatiewe navorsingsmetode gebruik om data te versamel. Die vraelys is as meetinstrument vir die kwantitatiewe, sowel as kwalitatiewe, doeleindes gebruik. 'n Gestruktureerde vraelys oor die faktore wat opvoedermoreel in skole beïnvloed, is aan al die opvoeders in 13 skole (drie hoër- en tien laerskole) in die Wellingtondistrik uitgegee en die doel was om antwoorde te verkry oor watter aspekte die moreel van opvoeders beïnvloed.

Die data uit die vraelyste verkry is by wyse van 'n inhoudsontleding ontleed, aangesien die navorsing poog om die aspekte en omstandighede wat opvoedermoreel beïnvloed te identifiseer. Respondente se vraelyste is ontleed om bepaalde tendense te identifiseer en afleidings te maak, asook om te bepaal watter verband daar tussen skoolbestuur en opvoedermoreel bestaan. Daar is van 'n navorsingsassistent, asook 'n statistikus van die Sentrum vir Nagraadse Studies van die Kaapse Skiereiland Universiteit vir Tegnologie (KSUT) se dienste gebruik gemaak om die data te verwerk en statisties te ontleed.

Na die voltooiing van die vraelyste deur die respondente is 'n kwalitatiewe navorsingsmetode gevolg en is drie fokusgroeponderhoude gevoer. Die doel van die metode was om data gelyktydig van verskeie individue te versamel (Onwuegbuzie, Dickinson, Leech en Zoran 2009:2). Dit het geblyk dat 'n kwalitatiewe ondersoek die mees geskikte keuse vir 'n grondige navorsing is (Denzin en Lincoln 1994:2; Mertens 1998:59; Leedy en Ormrod 2010:182), aangesien hier gepoog gaan word om antwoorde te kry op die vraag wat opvoedermoreel beïnvloed, dit te interpreteer, te verstaan en antwoorde daarop te verskaf.

Die fokusgroepe het die geleentheid gebied waar deelnemers die ingesamelde data van die vraelyste kon bevestig en ook valideer (Botha 2001:16). Met die afhaal van die vraelyste is verneem watter opvoeders vrywillig beskikbaar was vir fokusgroeponderhoude. Aangesien die onderhoude na skooltyd sou plaasvind, was net drie skole beskikbaar, naamlik 'n groot hoërskool (eks-Model C-skool; kwintiel 5³ met 33 opvoeders), 'n groot laerskool (eks-Model

C-skool; kwintiel 5 met 23 opvoeders) en 'n voorheenbenadeelde skool (kwintiel 1 met 16 opvoeders). Ek kon dus drie onderhoude voer met respondente wat beskikbaar was.

Die fokusgroepe se grootte het gewissel van vier tot agt deelnemers. Dit was vir my 'n gemaklike en ideale getal groeplede om in die onderskeie fokusgroepe te fasiliteer. Tydens die fokusgroeponderhoude kon die deelnemers op informele wyse met mekaar kommunikeer en inligting deel. Hulle was baie geïnteresseerd in die inligting wat uit die literatuurstudie verkry is en op watter wyse dit met die data van die vraelys gekorreleer het. Hulle kon begryp waarom sekere aspekte opvoedermoreel meer beïnvloed as ander en kon insette lewer waarom van die omstandighede in sekere skole opvoedermoreel meer beïnvloed as in ander skole. Die groepbyeenkomste het gemiddeld twee uur geduur en waardevolle insette is deur die deelnemers gelever.

Die data, verkry uit die onderhoude met die verskillende fokusgroepe, is by wyse van die konstante vergelykende inhoudsanalisemetode gedoen (Onwuegbuzie e.a. 2009:2). Triangulasie is dus bewerkstellig deur die vergelyking van die data uit die literatuurstudie, die vraelyste en die terugvoering van die fokusgroeponderhoude. Om 'n volledige en akkurate weergawe van die onderhoude vir rekord- en transkripsiedoeleindes te bekom, is gebruik gemaak van 'n videokamera.

Die betroubaarheid, geldigheid en toepaslikheid van die ingesamelde data oor die onderwerp is getoets deur dit te kontroleer met die opvoeders in die fokusgroepe en die mate waarin die bevindinge van die literatuurstudie in pas is met die ervaringswêreld van die opvoeders in die fokusgroepe. Die geldigheid van die response en die bevindinge is getoets deur terugvoering van die bevindinge aan die fokusgroepe en hul menings oor die ingesamelde data, asook kommentaar wat op sekere vrae gelever is. So is verseker dat die respondente se antwoorde nie as algemeen geldende feite aanvaar word nie. Aangesien die omvang van die navorsingstudie tot skole in Wellingtondistrik beperk is, kan die bevindinge van die vraelyste nie sonder meer veralgemeen word nie.

Vir die tweede deel van die navorsing is 'n doelmatige literatuurstudie onderneem om beskikbare bronne op nasionale en internasionale vlak te identifiseer, en spesiale aandag is gegee aan riglyne en aanbevelings om hoë opvoedermoreel in skole te vestig en te verseker.

Terugvoering van die data uit die ondersoek, die literatuurstudie en riglyne en aanbevelings om hoë opvoedermoreel te vestig en te verseker, sal ook aan die relevante onderwysinstansies soos die Wes-Kaapse Onderwysdepartement en Distrikskantore beskikbaar gestel word.

5.3 Omvang van die navorsing

Die ondersoek is by al die skole in die Wellington-omgewing onderneem. Die skole is almal staatskole met leerders uit 'n verskeidenheid sosio-ekonomiese agtergronde. Al die inrigtings is gemengde skole ten opsigte van geslag (seuns en dogters). Die personeel is gemeng (dames en mans) en beklee betrekkinge op posvlakke een tot vier. Die personeelsamestelling van hierdie betrokke skole weerspieël die breë diverse Suid-Afrikaanse samelewing. Aangesien die kwantitatiewe ondersoek slegs tot skole in Wellington beperk is, kan daar nie op breë veralgemening aanspraak gemaak word nie.

Die ondersoek behoort desnieteenstaande 'n waardevolle bydrae tot die uitbreiding van die studieveld te lewer, aangesien opvoedermoreel 'n wêreldwye verskynsel is en nie beperk is tot 'n spesifieke skool of streek nie.

5.4 Etiese maatreëls

Vooraf is toestemming van die WKOD verkry om die ondersoek by die skole in Wellington te doen. Tydens die afspraak met die prinsipale is die goedkeuringsbrief aan die prinsipale oorhandig en daar is toestemming verkry om die ondersoek in hulle skole uit te voer. Daar is ook 'n skriftelike versoek aan die respondente gerig en deelname aan die navorsing was vrywillig.

Voordat die opvoeders van geselekteerde skole enige vraelyste kon invul, het gesprekke met prinsipale plaasgevind en is skole ingelig oor die aard en omvang van die navorsing. Deelname was vrywillig en niemand was moreel verplig of is onder dwang geplaas om die vraelyste te voltooi nie. Die doel van die navorsingsprojek was om objektiwiteit na te streef. Terugvoering uit die vraelyste van opvoeders by skole oor die aspekte wat opvoedermoreel beïnvloed, kon sensitiewe aangeleenthede soos mosies van wantroue van die opvoeder teenoor skoolbestuurspanne, prinsipale, beheerliggame in skole, asook die opvoeder aanraak. Vraelyste is anoniem voltooi en geen individue of skole is geïdentifiseer nie en geen name is bekend gemaak nie. Alle inligting is as uiters vertroulik hanteer en is gebruik slegs om die beoogde navorsing te boekstaaf. Geen inligting oor skole sal beskikbaar gestel word of in opvoedkundige publikasies gepubliseer word nie. Geen skool of individu sal op enige manier identifiseerbaar wees nie.

Voor die aanvang van die fokusgroeponderhoude is die etiese aspekte weer met die respondente beklemtoon. Daar is ook deurgaans gepoog om die nodige respek vir opvoeders se integriteit en hulle menswaardigheid te betoon.

6. Ontleding en interpretasie van data

6.1 Ontleding van kwalitatiewe data

Tydens die proses van data-ontleding van die fokusgroeponderhoude het ek gebruik gemaak van Tesch (1990:192) se agt stappe in die ontleding van data in kwalitatiewe navorsing. Hierdie stappe is 'n sistematiese en praktiese werksmetode en is soos volg hanteer:

Stap 1

Die onderhoude van die video-opnames is getranskribeer. Daarna is alle transkripsies sorgvuldig gelees en deeglik bestudeer. Deurgaans is kantaantekeninge gemaak. Die doel daarvan was om 'n volle begrip van die geheel te verkry.

Stap 2

Vervolgens is die eerste transkripsie noukeurig deurgelees en is daar probeer om vrae soos: "Waaroor gaan dit hier?", "Wat lees ek hier?" en "Wat verstaan ek terwyl ek lees?" te

beantwoord. Deurgaans is die hoofpunte en -temas in die kantlyn van die transkripsie neergeskryf. Daar is probeer om nie op die inhoud te konsentreer nie, maar om eerder op die onderliggende betekenis te fokus.

Stap 3

Hierdie stap behels die saamstel van 'n lys van temas. Die deelnemers het hul mening en kommentaar volgens die onderskeie vrae in Afdeling A van die vraelys gelewer. Ten opsigte van die oop vrae in Afdeling B is 'n lys saamgestel van die temas wat geïdentifiseer is en vrae met alle verbandhoudende temas is saamgegroepeer en gerangskik in hooftemas en subtemas.

Stap 4

Vervolgens is die lys van temas heroorweeg met die oorspronklike data en kodes is aangebring. Alle data wat verband hou met vrae 1 tot 31 in Afdeling A, is gemerk met die nommer waarmee dit met die inhoud op die vraelys korreleer. Die data en die kodes is daarna vergelyk en in die toepaslike plekke in die kantlyn teenoor die data op die transkripsies aangeteken.

Stap 5

Die vrae en temas wat geïdentifiseer is, is beskryf en daarna saamgegroepeer.

Stap 6

Weer is die temas gekontroleer en daarna is finaal besluit of die temas en groepeerings korrek is.

Stap 7

Daarna is alle data wat tot 'n spesifieke vraag en tema behoort, saamgegroepeer.

Stap 8

Laastens is 'n verslag oor die bevindinge van die navorsing geskryf.

Om die geldigheid en betroubaarheid van hierdie navorsing te verhoog het ek van veelvoudige strategieë gebruik gemaak (Mertens 1998:181; Babbie en Mouton 2010:125). Die geldigheid en betroubaarheid van die kwantitatiewe navorsingsmetode, te wete die data-insameling, die ontleding, en verslaglewering van die data van die vraelys, is op drie wyses verseker. Eerstens het die video-opname wat van die fokusgroeponderhoude gemaak is, my voorsien van 'n woordelike omskrywing wat later teen eie tempo gekodeer is en waarna verwys kan word wanneer nodig. Tweedens het die langdurige blootstelling aan die gegewens akkuraatheid bevorder aangesien dit die geleentheid gebied het tot kruiskontrolle sowel as die uitskakeling van teenstrydighede (Taft 1988:61). Laastens het triangulasie die geldigheid en betroubaarheid van die data verseker in die sin dat daar van veelvuldige metodes gebruik is om die akkuraatheid van die verskynsel van opvoedermoreel te bevestig.

Die betroubaarheid en geldigheid van die ingesamelde data van die vraelyste (kwalitatiewe navorsingsmetode) oor opvoedermoreel is getoets deur dit te kontroleer met die opvoeders in die fokusgroepe en in watter mate die bevindinge van die literatuurstudie in pas is met die ervaringswêreld van die opvoeders in die fokusgroepe. Tydens die fokusgroeponderhoude is slegs die data oor die ontleding van die vraelyste met die deelnemers gedeel en nie die statistiese ontleding van die data nie.

Voorbeelde van die response van deelnemers word getoon onder punt nommer 8.

6.2 Ontleding van kwantitatiewe data

Ten einde 'n volledige beeld te verkry van die mate waarin die drie verskillende aspekte opvoedermoreel beïnvloed, is 'n vergelykende data-ontleding van die vraelyste met behulp van die SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), 'n gerekenariseerde statistiese program, verwerk.

'n ANOVA-toets is gedoen om die gemiddeldes van skole te vergelyk. Die *t*-toets is gebruik om die twee gemiddelde tellings van twee groepe te vergelyk met die oog daarop om te bepaal of die twee gemiddeldes betroubaar van mekaar verskil (De Wet, Monteith, Steyn en Venter 1981:240; Thomas en Nelson 1985:132; Cramer 1998:103; Barrow 2001:221) en of "dié besondere verskil per toeval kan voorkom binne die grense van waarskynlikheid volgens die *t*-tabel" (Du Toit 1985:116). Die *F*-toets is gebruik om te bepaal of daar enige statisties betekenisvolle verskille tussen die gemiddeldes van veranderlikes onder bespreking is wanneer meer as twee skole vergelyk word (Du Toit 1985:274; Thomas en Nelson 1985:132; Cramer 1998:101; Barrow 2001:221). Beduidendheid word bepaal deurdat die *p*-waarde kleiner moet wees as 0,05 (De Wet e.a. 1981:240; Thomas en Nelson 1985:132; Cramer 1998:103; Barrow 2001:221).

In die verskillende kolomme is die volgende waardes aangedui; *n*, \bar{x} , *s*, *minimum en maksimum*. Die totale aantal respondente per skool word deur middel van die letter *n* aangedui. Die gemiddelde waardes is 'n punt op 'n skaal waarbo en waaronder die helfte van die metings of waardes geleë is. Die gemiddelde is 'n meting van lokaliteit en word bereken deur al die waardes bymekaar te tel en deur die aantal waardes te deel. Gemiddeldes word beïnvloed deur baie hoë of baie lae waardes (uitskieters). Die gemiddelde word deur 'n \bar{x} (streep *x*) aangedui. Die mediaan, daarenteen, is die 50ste persentiel (Du Toit 1985:34). Dus is 50% van die waardes gewoonlik kleiner as die mediaan en 50% van die waardes groter as die mediaan. Wanneer die gemiddelde en die mediaan gelyk is aan mekaar (op dieselfde waarde val), kan dit 'n aanduiding wees dat die verdeling van die waardes simmetries is.

Die standaardafwyking is die maatstaf van die verspreidingswydte wat die algemeenste gebruik word (Du Toit 1985:47). Dit vorm ook die standaardskaaleenheid waartoe alle ander skaalmetings gereduseer kan word, of in terme waarvan alle waardes of tellings uitgedruk kan word. Die standaardafwyking word deur die letter *s* aangedui.

Die kolom *minimum* dui op die minimum keuses in die vraelys soos deur die respondente gekies tydens die voltooiing van die vraelyste waar daar van 'n Likert-vyfpuntskaal (1 = Uiters ontevrede; 2 = Ontevrede, 3 = In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie, 4 = Tevrede en 5 = Uiters tevrede) gebruik gemaak is om die gevoel van die respondente te meet oor die

mate waarin hierdie aspek opvoedermoreel kan beïnvloed. Die kolom *maksimum* dui weer die maksimum keuse van die respondente vir die betrokke aspek op die vraelys aan.

Die toets vir interne betroubaarheid is gedoen deur gebruik te maak van Cronbach se *alfa* (α) (Schmitt 1996:350; Cramer 1998:384; Fraenkel en Wallen 2006:160; Wiersma en Jurs 2009:355; Connelly 2011:45). Die statistiek wat in Cronbach-alfa gebruik word, meet die korrelasies tussen items (Connelly 2011:45). Die Cronbach-alfa is op interitemkorrelasies gebaseer en dien as 'n maatstaf vir interne betroubaarheid of konsekwentheid, en dui aan “how closely related a set of items are as a group” (Cohen, Manion en Morrison 2007:148).

Die numeriese data van die beskrywende statistiek is met behulp van die Excel-program bepaal nadat die data ingevoer is. Deur gebruik te maak van die SPSS-program is 'n statistiese metode gebruik om die Cronbach-alfa-koëffisiënt te bereken om die interne konsekwentheid of betroubaarheid van die verskillende toetse te bepaal of te assesser. Indien die items baie sterk met mekaar korreleer en die interne betroubaarheid hoog is, sal die Cronbach-alfa-koëffisiënt naby aan 1 wees. As die items swak geformuleer is en nie sterk met mekaar korreleer nie, sal die alfa-koëffisiënt baie laag wees en naby aan nul toets. 'n Toetsing of 'n waarde van groter as 0,7 dui op 'n betroubare instrument, alhoewel kleiner waardes (0,5 en hoër) ook oorweeg kan word (Cohen e.a. 2007:506).

Die aantal respondente in die Wellington-distrik was soos volg: Totaal = 137. Die responskoers van die vraelyste wat aan skole uitgedeel is, was 50,7%. Verskeie skrywers (Babbie en Mouton 2010:188; Rubin en Babbie 2010:388; D'Cruz en Jones 2013:250;) beskou 'n respons van meer as 50% as aanvaarbaar.

Vervolgens die data-ontleding van die aspekte op nasionale en provinsiale vlak.

6.2.1 Vergelykende data-ontleding van skole: nasionale en provinsiale aspekte

Die gemiddeldes van die nasionale en provinsiale aspekte per skool is soos volg:

Tabel 3: Die gemiddeldes per skool: aspekte op nasionale en provinsiale vlak

Aspek	Skool	n	\bar{x}	s	Minimum	Maksimum
Nasionale en provinsiale vlak	Skool 1	21	2,69	0,475	2	4
	Skool 2	11	2,82	0,422	2	4
	Skool 3	26	3,11	0,527	2	4
	Skool 4	20	2,63	0,515	2	4
	Skool 5	8	2,94	0,325	3	4
	Skool 6	10	2,76	0,405	2	3
	Skool 7	5	2,56	0,793	1	3
	Skool 8	8	3,21	0,480	2	4
	Skool 9	11	2,96	0,167	3	3
	Skool 10	3	2,70	0,170	3	3
	Skool 11	5	2,96	0,636	2	4

Aspek	Skool	n	\bar{x}	s	Minimum	Maksimum
	Skool 12	3	3,22	0,619	3	4
	Skool 13	6	2,65	0,944	1	4
	Totaal	137	2,86	0,525	1	4

'n Groot aantal van die skole het in hul response vanaf 2 (Ontevrede) tot 4 (Tevrede) aangedui, met geen respondent wat 'n 5 (Uiters tevrede) aangedui het nie. Die grootste standaardafwyking (0,944) kom by skool 13 voor. Die keuse van die respondente wissel van 1 (Uiters ontevrede) tot 4 (Tevrede). Die gemiddelde waarde (2,65) van skool 13 is onder die gemiddelde waarde (2,86) van al 13 skole. By skool 7 kom die laagste gemiddelde waarde (2,56) voor met die tweede grootste standaardafwyking (0,793). By skool 9 kom die kleinste standaardafwyking (0,167) voor, terwyl skool 8 die hoogste gemiddelde waarde vertoon. Skole 9 en 10 het gemiddelde minimum en maksimum response van 3 aangeteken.

Op nasionale en provinsiale vlak was daar beduidende verskille wat toon dat skole op verskillende wyses beïnvloed word deur aspekte wat opvoedermoreel gevolglik nadelig kan affekteer. Die ANOVA-F-toets is gedoen om te bepaal of daar beduidende verskille tussen die gemiddelde waarde van die 13 skole is. Die F-waarde is 1,8666 (Vryheidsgrade = 12) en die p-waarde is 0,045. Skole 7, 11, 12 en 13 (almal kwintiel 1-skole¹) is in die dorp geleë en toon die grootste standaardafwykings. Die verskille is dus beduidend.

In die lig van bostaande kan daar tot die gevolgtrekking gekom word dat aspekte op nasionale en provinsiale vlak opvoedermoreel in skole in die Wellington-omgewing negatief kan beïnvloed. Van die kwintiel 5-skole ervaar baie druk vanweë aspekte op nasionale en provinsiale vlak, terwyl kwintiel 1-skole minder druk ervaar. Alhoewel die verskille beduidend is, kan geen voor die hand liggende verklarings hiervoor gevind word nie. Moontlike verklarings waarom die opvoeders in van die kwintiel 1-skole so sterk beïnvloed word deur aspekte op nasionale en provinsiale vlak, is onder andere vanweë die geografiese ligging van die skole in Wellington, die sosio-ekonomiese aard en omstandighede van die ouers en leerders verbonde aan die skool en die toepassing en handhawing van dissipline. Soos reeds vroeër aangedui, is aspekte op nasionale en provinsiale vlak dié aspekte wat die meeste bydra tot die ontevredenheid van opvoeders in die werkomgewing en wat gevolglik tot stres lei.

6.2.2 Vergelykende data-ontleding van skole: skoolgemeenskap- en skoolverwante aspekte

Die gemiddeldes van die skoolgemeenskaps- en skoolverwante aspekte per skool is soos volg:

Tabel 4: Die gemiddeldes per skool: skoolgemeenskaps- en skoolverwante aspekte

Aspek	Skool	n	\bar{x}	S	Minimum	Maksimum
Skoolgemeenskaps- en skoolverwante aspekte	Skool 1	21	2,87	0,447	2	4
	Skool 2	11	2,84	0,534	2	4
	Skool 3	26	3,35	0,517	2	4
	Skool 4	20	3,27	0,394	3	4

Aspek	Skool	n	\bar{x}	S	Minimum	Maksimum
	Skool 5	8	3,61	0,288	3	4
	Skool 6	10	3,09	0,428	2	4
	Skool 7	5	2,72	0,498	2	3
	Skool 8	8	3,60	0,175	3	4
	Skool 9	11	3,16	0,262	3	4
	Skool 10	3	3,51	0,407	3	4
	Skool 11	5	3,40	0,416	3	4
	Skool 12	3	4,02	0,567	3	5
	Skool 13	6	2,22	0,767	1	3
	Totaal	137	3,17	0,553	1	5

'n Groot aantal van die skole het in hul response vanaf 2 (Ontevrede) tot 4 (Tevrede) aangedui, met skool 12 wat 'n 5 (Uiters tevrede) aangedui het. Skool 13 het vanaf 'n 1 (Uiters ontevrede) tot 'n 3 (In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie) aangedui. Die grootste standaardafwyking (0,767) kom by skool 13 voor. Die gemiddelde waarde (2,22) van skool 13 is beduidend onder die gemiddelde waarde (3,17) van al die 13 skole in die Wellington-omgewing. Skool 12 het die hoogste gemiddelde waarde (4,02) met skool 8 wat die kleinste standaardafwyking toon (0,175). Die verskille tussen skole is beduidend, terwyl die gemiddelde waarde van die skoolgemeenskaps- en skoolverwante aspekte (3,17) hoër is as die aspekte op nasionale en provinsiale vlak (2,86), maar laer as die aspekte oor die opvoeding in die klaskamer (3,58). Van al 13 skole het een skool 'n minimum respons van 1 (Uiters ontevrede) aangedui, 5 skole 'n minimum respons van 2 (Ontevrede), en 7 skole 'n minimum respons van 3 (In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie). Die maksimum response was hoër as die aspekte op nasionale en provinsiale vlak en het gewissel van 3 (In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie) tot 5 (Uiters tevrede).

Die ANOVA-F-toets is gedoen om te bepaal of daar beduidende verskille tussen die gemiddelde waarde van die 13 skole is. Die F-waarde is 6,717 (Vryheidsgrade = 12) en die p-waarde is <-0,001. Die verskille is dus beduidend.

As gevolg van die gemiddelde waarde (3,17) van die aspekte kan die afleiding gemaak word dat die respondente in skole in die Wellington-omgewing in 'n mate tevrede en nie ongelukkig is met die skoolgemeenskaps- en skoolverwante aspekte nie.

6.2.3 Vergelykende data-ontleding van skole: opvoeding in die klaskamer

Die gemiddeldes per skool van die aspek opvoeding in die klaskamer is soos volg:

Tabel 5: Die gemiddeldes per skool: opvoeding in die klaskamer

Aspek	Skool	n	\bar{x}	s	Minimum	Maksimum
Opvoeding in die klaskamer	Skool 1	21	3,29	0,440	3	4
	Skool 2	11	3,42	0,645	3	5
	Skool 3	26	3,67	0,443	3	5
	Skool 4	20	3,54	0,480	3	4
	Skool 5	8	3,93	0,437	4	5
	Skool 6	10	3,61	0,379	3	4
	Skool 7	5	3,70	0,942	2	5
	Skool 8	8	3,81	0,366	4	4
	Skool 9	11	3,64	0,401	3	4
	Skool 10	3	3,38	0,451	3	4
	Skool 11	5	4,10	0,681	3	5
	Skool 12	3	4,17	0,382	4	5
	Skool 13	6	2,98	0,594	2	4
	Totaal	137	3,58	0,535	2	5

In teenstelling met gemiddeldes van die vorige aspekte (tabelle 3 en 4) het 'n groter getal van die 13 skole tydens hul response in die vraelyste vanaf 3 (In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie) tot 5 (Uiters tevrede) aangedui, met 3 skole wat 'n 4 (Tevrede) tot 5 (Uiters tevrede) aangedui het. Twee skole het hul minimum response as 2 (Ontevrede) aangedui. Die grootste standaardafwyking (0,942) kom by skool 7 voor. Die gemiddelde waarde (2,98) van skool 13 is onder die gemiddelde waarde (3,58) van al die 13 skole in die Wellington-omgewing. Skool 12 het die hoogste gemiddelde waarde (4,17) met skool 8 die kleinste standaardafwyking (0,366).

By hierdie aspek was daar beduidende verskille wat toon dat opvoeders in skole op verskillende wyses beïnvloed word deur aspekte in die klaskamer. Die ANOVA-F-toets is gedoen om te bepaal of daar beduidende verskille tussen die gemiddelde waarde van die 13 skole is. Die F-waarde is 2,896 (Vryheidsgrade = 12) en die p-waarde is 0,001. Die verskille is dus beduidend.

Die gemiddelde waarde van die aspekte oor die opvoeding (3,58) is hoër as die skoolgemeenskap en skoolverwante aspekte (3,17), asook die aspekte op nasionale en provinsiale vlak (2,86). In die lig van bostaande kan die afleiding gemaak word dat die aspekte oor die opvoeding in die klaskamer die meeste bydra tot positiewe werksmotivering, werktevredeheid, en gevolglike hoë opvoedermoreel. Dit is juis dié aspek waarom opvoeders die beroep gekies het en waar hulle hul passie om met kinders te kan werk kan uitleef

6.3 Slotsom: Vergelykende data-ontleding van verskillende aspekte

Op grond van die voorafgaande vergelykende data-ontleding van die verskillende aspekte, dié op nasionale en provinsiale vlak, dié in die skoolgemeenskap en skoolverwante en dié oor die opvoeding in die klaskamer, kan die volgende gevolgtrekking gemaak word:

Tabel 6: Die aspekte, aantal items en die Cronbach-alpha-waardes

Meetinstrumente (Vrae van vraelys)	Aantal items	Chronbach se α
Aspekte op nasionale en provinsiale vlak	9	0,797
Skoolgemeenskap en skoolverwante aspekte	15	0,872
Aspekte in die klaskamer	8	0,812

Die aspekte nasionale en provinsiale vlak, wat uit 9 items bestaan, het 'n Cronbach-alfa-waarde van 0,797 getoon. Skoolverwante en skoolgemeenskapsfaktore het uit 12 items bestaan met 'n Cronbach-alfa-waarde van 0,872, terwyl die aspekte in die klaskamer, wat uit 8 items bestaan het, 'n Cronbach-alfa-waarde van 0,812 aangedui het. Nunnally (1978) has indicated 0.7 to be an acceptable reliability coefficient but lower thresholds are sometimes used in the literature. Daarteenoor het Stahl, Grigsby en Gulati (1985:230) en Bartol en Martin (1987:5) betroubaarheidskoëffisiënte van tussen 0,67 en 0,66 in hul navorsing as aanvaarbaar gevind. Field (2005:667) is egter van mening dat bevredigende betroubaarheidskoëffisiënte vergestalt word in waardes wat die 0,70-kerf ewenaar of oortref.

Die gemiddelde waardes van alle aspekte uit die vraelyste op grond van die vergelykende data-ontleding van die verskillende aspekte is soos volg:

Tabel 7: Die gemiddeldes van alle aspekte

Aspek	n (Aantal respon- dente)	\bar{x} (Gemid- deldes)	S (Mediaan)	Minimum (Maksimum 5)	Maksimum (Maksimum 5)
Nasionale en provinsiale vlak	137	2,86	0,525	1	4
Skoolgemeenskaps- en skoolverwante aspek	137	3,17	0,553	1	5
Opvoeding in die klaskamer	137	3,58	0,535	2	5

Met die uitslag van die tabel is daar tot die slotsom gekom dat die aspekte op nasionale en provinsiale vlak (gemiddelde waarde = 2,86) opvoedermoreel in skole in die Wellington-omgewing die meeste negatief kan beïnvloed, gevolg deur die skoolgemeenskaps- en skoolverwante (gemiddelde waarde = 3,17) aspekte. Die aspekte oor die opvoeding in die klaskamer (gemiddelde waarde = 3,58) het die hoogste meting getoon. Die afleiding kan dus

gemaak word dat die aspek opvoeding in die klaskamer opvoedermoreel die meeste beïnvloed en die meeste bydra tot positiewe werksmotivering en werktevredenheid.

Beide die bevindinge van die kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsondersoeke en die kommentare van die fokusgroeponderhoude is vervolgens aangewend om gevolgtrekkings te maak en aanbevelings aan die hand te doen om opvoedermoreel binne die Suid-Afrikaanse konteks te bestuur en te verbeter.

7. Bevindinge ten opsigte van die aspekte wat opvoedermoreel in skole in die Wellington-omgewing beïnvloed

Eerstens word aandag gegee aan die bevindinge oor die aspekte op nasionale en provinsiale vlak, gevolg deur die aspekte in die skool en gemeenskap en die aspekte in die klaskamer.

7.1 Aspekte op nasionale en provinsiale vlak

Daar moet in gedagte gehou word dat dié aspekte geleë is buite die onmiddellike milieu waarin die opvoeder hom of haar daaglik beïnd. Dié aspekte het hul oorsprong in die wetgewing en besluite wat op nasionale en provinsiale vlakke deur die verskillende onderwysdepartemente geneem word en wat deur parlementêre wetgewing onderskryf word.

Die volgende bevindinge is gemaak:

- Met die implementering van die nuwe kurrikulum is geen geleentheid aan opvoeders gebied om die vorige kurrikulum te evalueer nie. Opvoeders kon geen insette lewer tot verbetering van die nuwe kurrikulum nie.
- Met die implementering van die nuwe kurrikulum het opvoeders nie voldoende ondersteuning van departementele amptenare ontvang ten einde die nuwe kurrikulum met vertroue in die klaskamer te kan onderrig nie.
- Die aard en beskikbaarheid van departementele ondersteuningsdienste aan opvoeders kan verbeter ten einde werktevredenheid te bevorder.
- Die vergoeding van opvoeders is ontoereikend vir die handhawing van 'n kommerlose lewenspeil.
- Beriggewing in die media oor die beeld van opvoeders is op 'n onaanvaarbare negatiewe vlak en beïnvloed opvoedermoreel.
- Multikulturaliteit (taal- en kultuurverskille) in die klaskamer en in die skool is hanteerbaar.
- Die onderwysberoep geniet nie professionele respek, status, erkenning en waardering in Suid-Afrika nie.
- Opvoeders se beroep bied aan hulle werksekerheid, 'n permanente pos en 'n vaste salaris en motiveer hulle in die skool en in die klaskamer.
- Die feit dat baie opvoeders in beheerliggaambetrekkings jaarliks moet heraansoek doen vir hul betrekkings, skep 'n groot mate van onsekerheid en spanning.

7.2 Aspekte in die skool en in die skoolgemeenskap

Opvoeders word in 'n mindere mate geaffekteer deur aspekte in die skool en die skoolgemeenskap as dié op nasionale en provinsiale vlak. Die aspekte wat hier ter sprake is, kan beïnvloed word deur die wyse waarop die skool en die vakgroepe bestuur word, asook die wyse waarop die opvoeder in die gemeenskap funksioneer. Indien die aspekte nie effektief in die skool bestuur word nie, kan dit aanleiding gee tot lae opvoedermoreel.

Die volgende bevindinge is gemaak:

- Daar bestaan in sommige skole 'n groter mate van ongesonde balans tussen die werkplek en die huis. Opvoeders in sekere vakke neem 'n groot hoeveelheid skoolwerk huis toe om tuis af te handel.
- Skoolbestuurspanne bestuur skole op 'n sinvolle en bekwame wyse.
- Die organisasieklimaat en -kultuur van skole bevorder opvoeders se werktevredenheid.
- Daar bestaan nie voldoende bevorderingsgeleenthede in die onderwys vir die opvoeders wat daarvoor aspireer nie.
- Opvoeders ontvang billike behandeling van hul onmiddellike hoofde (prinsipale en skoolbestuurspanne) en departementele amptenare.
- Die grootste persentasie opvoeders is in 'n mate tevrede met die behandeling wat hulle van leerders en ouers ontvang. Ongeveer 'n derde van die respondente het aangedui dat die behandeling kan verbeter.
- Opvoeders is nie tevrede met die huidige stand van dissipline wat daar in skole heers nie.
- Die fisiese geriewe en fasiliteite (beskikbaarheid van handboeke, voorsiening van onderrigmateriaal, kopieermasjiene) by die skool bevorder opvoedende onderwys.
- Opvoeders in laerskole geniet die ondersteuning van die gemeenskap, terwyl gemeenskapsondersteuning van opvoeders in hoërskole kan verbeter.
- Daar is 'n realistiese verband tussen opvoeders se ouderdom, verwagtinge, aspirasies en werkbevreëdiging in die werkplek. Die grootste afname in opvoedermoreel word ervaar by opvoeders met tussen 6 en 10 jaar ervaring en dié met meer as 21 jaar ervaring (nader aan aftrede) in die onderwys.
- Die geslag van opvoeders dra daartoe by dat hulle werktevredenheid in die onderwys kan ervaar. Vroulike opvoeders ervaar 'n groter mate van werktevredenheid as hulle manlike kollegas.
- Die kwalifikasies van opvoeders dra daartoe by dat hulle werktevredenheid kan ervaar. Dit blyk dat die driejaardiploma-opleiding van sommige respondente onvoldoende is om die uitdagings van die skoolgemeenskap en skoolverwante aspekte in die onderwys die hoof te bied.
- Opvoeders ervaar die belangstelling, betrokkenheid en ondersteuning van die ouers by skoolaktiwiteite as ontmoedigend.
- Die vlak van personeelverhoudings bevorder die persoonlike verhoudings en die gevoel van kollegialiteit tussen die opvoeders in die skole.
- Opvoeders se daaglikse pligte, werkdruk en werkklading is hanteerbaar. Hul (kurrikulêre en kokurrikulêre) pligte vereis oor die algemeen langer werksure buite die normale werksure van hulle.

7.3 Aspekte in die klaskamer

Die aspekte in die klaskamer hou verband met die daaglikse onderrigtaak van die opvoeder.

Die volgende bevindinge is gemaak:

- Opvoeders ontvang erkenning vir die take en pligte wat hulle in die skool uitvoer.
- Opvoeders se daaglikse interaksie met hul leerders en suksesse motiveer hulle elke dag.
- Die liefde en pligsbesef van opvoeders teenoor hul leerders motiveer opvoeders daaglik.
- Opvoeders geniet 'n mate van outonomie in die uitvoering van hul pligte.
- Opvoeders ervaar werktevredeheid in hul taak as opvoeders.
- Opvoeders ervaar hul daaglikse opvoedingstaak as baie sinvol en vind dit emosioneel en intellektueel stimulerend.

Op grond van die voorgaande bevindinge word vervolgens riglyne verskaf en aanbevelings gemaak ten einde hoë opvoedermoreel te verseker.

8. Riglyne en aanbeveling om hoë opvoedermoreel in skole te verseker

8.1 Aspekte op nasionale en provinsiale vlak

8.1.1 Kurrikulumwysiging en -ondersteuning

Opvoeders behoort insette te lewer in die evaluering en samestellings van nuwe kurrikulums. Deur die instelling en uitbreiding van kurrikulumkomitees in skole, klusters en distrikte in die Wes-Kaap, kan die WKOD opvoeders in verskillende distrikte by die verskillende fases van kurrikulumontwikkeling betrek. Deur kundige opvoeders by die evaluerings- en disseminasiefase te betrek, kan dit dien as motivering vir opvoeders as vennote in kurrikulumontwikkeling. Op dié wyse word onduidelikhede uit die weg geruim, voldoende ondersteuning en opleiding word verskaf en enige mate van skeptisisme of negatiewiteit word uitgeskakel soos wat opvoeders tydens een van die fokusgroep-onderhoude dit gestel het:

Een van die grootste knelpunte is die eensydige besluitneming, dit kom net van bo af op ons af. Besluite word net bo gemaak en ons moet net daarby inval. Daar is nie eintlik insette van onder af nie. Deesdae het ons mos 'n "bottom up approach" en nie "a top down approach" nie, maar in die WKOD gaan dit nog oor eensydige besluitnemingsprosesse. Dit maak mens nogal kwaad.

Ons het die nuwe dokumente ontvang en daar is vir ons gevra om insette te lewer. Ons het voorstelle gemaak en ons het gesê hoe ons daarvoor voel. Ons is gevra vir insette, en daar het niks van gekom nie.

Die stig van kurrikulumkomitees in 'n skool en die ontwikkeling van kurrikulumontwikkeling in die klaskamer behoort aangemoedig te word. Opvoeders moet aangemoedig word om, waar moontlik, betrokke te raak by kurrikulumkomitees en -

ontwikkeling by die onderskeie provinsiale onderwysdepartemente. Nouer skakeling met distrikskantore en departementele amptenare, veral ten tye van die implementering van nuwe kurrikulums, is nodig. Kurrikulumadviseurs behoort die skole in hul distrikte gereeld te besoek en ondersteuning te bied aan skole en hul opvoeders met eiesoortige behoeftes.

Dié mening van Carl (2004:228) word onomwonde ondersteun:

Quality teacher involvement is essential, not only for the sake of institutional and curriculum development in schools and the country's curriculum, but also for nurturing the personal and professional growth of the teacher. Teacher participation can therefore bring positive results.

Betrokkenheid impliseer bemagtiging waar opvoeders met vertroue insette op nasionale en provinsiale vlakke kan lewer. Op dié wyse kan opvoeders voel dat hulle in kurrikulumontwikkeling as vennote geken word en kan dit 'n bydrae lewer tot hoër opvoedermoreel.

In die geval waar opvoeders nie voldoende ondersteuning van departementele amptenare ontvang om die nuwe kurrikulum met vertroue in die klaskamer te kan onderrig nie, behoort skole met distrikskantore te skakel en hulp te vra. Kurrikulumadviseurs is beskikbaar om skole te ondersteun, te besoek en gereelde ondersteuning aan individuele opvoeders te bied. Spesiale aandag behoort tydens vergaderings met kurrikulumdienste gegee te word aan die implementering van die nuwe kurrikulums en kurrikulumverwante knelpunte.

8.1.2 Vergoeding

Die vergoeding van opvoeders behoort toereikend te wees vir die handhawing van professionele lewenstandaarde. Indien die Departement van Onderwys kwaliteitopvoeders wil lok, behoort die vergoeding mededingend te wees met dié van opvoeders in privaatskole en dié in die privaatsektor. Die mening van 'n opvoeder, soos verwoord tydens 'n fokusgroeponderhoud, weerspieël die sienings van baie hardwerkende opvoeders oor hul onbevredigende vergoeding:

As 'n man wat 'n broodwinner is, kan jy nie regtig vir jou familie sorg nie. Ek het nou aansoek gedoen vir 'n huisverband en wil graag 'n huis koop, maar ek kwalifiseer nie daarvoor nie. Die onderwys verskaf R900 huistoelaag, wat moet ek daarmee koop? Ek kan nie behoorlik sorg vir my familie nie. Ek het gekyk na lande waar die opvoeders baie beter salaris kry soos Finland en hul onderwysprestasies is nommer een in die wêreld. Die betaling van opvoeders het beslis 'n invloed op die moreel van opvoeders.

Saam met bostaande aanhaling ondersteun ek wel die mening dat daar groot getalle opvoeders is wat nie hul kant bring en hul salaris verdien nie. Salarisse van opvoeders behoort markverwant te wees en die onderwysdepartement behoort 'n beter salarispakket aan opvoeders te bied. Daar is opvoeders wat baie meer doen as wat van hulle verwag word tot voordeel van hul skole en die leerders in hul klasse en wat wel onderbetaal word. Waar moontlik behoort opvoeders deur skole se beheerliggame addisioneel vergoed te word vir die lang ure op die sportveld en waar hulle sportspanne oor naweke en tydens toere vergesel.

Skole en beheerliggame kan nooit vergoed vir die onbevredigende salaris wat opvoeders ontvang nie. Indien enigsins moontlik binne die raamwerk van provinsiale wetgewing, behoort skole toegewings te kan maak ten opsigte van aansporings soos vermindering van boekgeld en skoolgeld vir personeel met skoolgaande leerders. Onderwysunies behoort beter byvoordele te beding, soos huissubsidie, medies en pensioen. Ten opsigte van dié aspek stem ek saam met Frase en Coumont (1995:10) as hulle sê: "We can't buy satisfaction and motivation, but we can build a work environment where teachers will have a better chance of finding it." Bevredigende vergoeding sal nie noodwendig aanleiding gee tot hoë opvoedermoreel nie, maar kan meewerk tot werkbevrediging waar 'n opvoeder gehaltewerk kan lewer tot voordeel van die skool en die leerders in sy klasse.

8.1.3 Mediaberiggewing

Skole, distrikskantore en die WKOD behoort meer aandag te gee aan positiewe beriggewing in die media om die beeld van opvoeders op te hef. Die volgende kommentaar van 'n opvoeder verwoord die impak van negatiewe beriggewing op opvoeders:

Dit voel vir my die mense wat beriggewing doen in die media het nie 'n kat se idee van wat in die onderwys aangaan nie. Hulle het nie 'n idee wat in die praktyk aangaan nie en hulle maak wilde veralgemenings. Ons word 'n reuse-onreg aangedoen en dit stel ons in 'n slegte lig.

Die weerbaarmaking van opvoeders teen negatiewe en sensasionele beriggewing in media verg aandag. Opvoeders behoort daarvan kennis te neem en hulself daarvan te distansieer. Gelukkig is die negatiewe beriggewing in die media dikwels nie die volle waarheid nie, want daar is ook talle uitstekende, hardwerkende, bekwame en etiese opvoeders in Suid-Afrika wat elke dag hul taak met passie uitleef. Hulle haal nooit die koerante nie en kry dikwels ook nie die nodige erkenning en waardering vir hul buitengewone bydraes in die lewens van kinders en jongmense nie. Positiewe beriggewing oor suksesverhale behoort meer mediadekking in die skole se omsendbriewe, skoolkoerante en plaaslike media te geniet om sodoende negatiewe beriggewing te oorskadu. Op dié wyse kan positiewe inligting in die media opvoedermoreel positief beïnvloed (Dalal e.a. 2015:224).

8.1.4 Multikulturaliteit

Alhoewel multikulturaliteit (taal- en kultuurverskille) in die klaskamer en in die skool in Wellington nie so 'n groot probleem is nie, behoort opvoeders gereeld daarop attent gemaak word, soos verwoord tydens die fokusgroeponderhoude: "Die WKOD behoort meer te doen om opvoeders bewus te maak om die hantering van multikulturaliteit in die klaskamer te kan hanteer."

Ek ondersteun die mening van Zembylas en Papanastasiou (2006:239) dat multikulturele skole die uitdaging inhou dat die verskillende sosiale probleme van verskillende kulture in die klaskamer geakkommodeer word. Opvoeders behoort beter opgelei te word in die hantering van etniese en diverse kultuurverskille, soos wat in skole in Australië en België plaasvind. In skole in Australië word deur middel van die "Discovering Diversity programs" respek vir alle kulture aangeleer en alle leerders word die vaardighede geleer om harmonieus in 'n insluitende gemeenskap te leef. In Kent in België hanteer opvoeders in die Tierlantuin preprimêre skool programme ter voorkoming van multikulturele konflik. As gevolg van die

positiewe gesindheid teenoor diversiteit is die program baie gewild in die gemeenskap. Nie net die ouers word daarby betrek nie, maar ook die gemeenskap is baie betrokke by die program (Peace-ed-campaign.org. 2015).

Deur soortgelyke programme kan opvoeders voldoende opgelei en betrek word in die hantering van multikulturaliteit in skole en klaskamers en kan dit opvoedermoreel positief beïnvloed. Multikulturaliteit in die klaskamer en in die skool moet so hanteer word dat alle vennote in die skool sal besef dat multikulturaliteit 'n besondere kenmerk van Suid-Afrika is en dat nasiebou 'n verantwoordelikheid van alle burgers is.

8.1.5 Professionele respek en status

'n Opvoeder in een van die fokusgroeponderhoude som die gebrek aan professionele status en respek baie gepas op as hy dit soos volg stel:

Ons leef in 'n baie meer kritiese gemeenskap in sy totaliteit. Die onderwys is onder die vergrootglas. Omdat die ouers ook meer betaal vir die onderwys van hul kinders, verwag hulle meer en is die eise groter. Die onderwyser is 'n openbare figuur. Daar word nie altyd vanuit die huis die ondersteuning gegee nie en dit is maar tipies van die tyd waarin ons leef.

Hierdie aspek behoort gesien te word in die lig van die oneerbiedigheid en die onverskilligheid teenoor gesagsfigure in Suid-Afrika. Die Westerse kultuur is stadig besig om mense te beïnvloed deur die gees van opstandigheid, weerspanning en ongehoorsaamheid wat baie samelewings oorheers. Die gemeenskap, die ouers en die leerders behoort opgevoed te word hoe om opvoeders te respekteer en met waardigheid te behandel. Programme behoort deur die nasionale en provinsiale onderwysdepartemente en onderwysdistrikte in samewerking met skole aangebied te word wat daarop gemik is om eerbied en respek teenoor gesagsfigure in die onderwys te herstel.

Gereelde byeenkomste met leerders, personeel en ouers, ter bevordering van die wedersydse respek tussen alle vennote in die skool, moet baie meer gereël word. Alle opvoeders behoort daarop ingestel te wees om te alle tye as 'n rolmodel op te tree en morele waardes in hul sameleving uit te leef. Opvoeders kan nie leerders en ouers tot 'n hoër vlak van moraliteit begelei indien hulle dit nie self uitleef nie. Indien leerders se selfrespek in die klaskamer en op die sportveld afgebreek en nie opgebou word nie, kan hulle moeilik gesagsfigure en ander mense met respek behandel. Op dié wyse kan die status en erkenning in die gemeenskap vir die onderwysberoep weer sy regmatige plek inneem.

8.1.6 Werksekerheid

Werksekerheid vir opvoeders in die skole behoort een van die belangrikste prioriteite van die nasionale en provinsiale onderwysdepartemente te wees. Ongelukkig veroorsaak die jaarlikse voorsiening van onderwysdiensstate aan gewone openbare skole 'n groot mate van kommer, soos wat 'n opvoeder dit gedurende een fokusgroeponderhoud verwoord het:

Daar was 'n tyd toe poste botallig was, wat die opvoeders baie onsekerheid beleef het. Dit sal maar altyd in jou agterkop bly, maar jy het 'n vaste pos en jy ontvang elke maand jou salaris wat die rekening betaal.

Ingevolge die maatreëls van die Hersiene Posverspreidingsmodel verval die diensstate van vorige jare by skole (WKOD:2016). In gevalle waar 'n verandering in leerderinskrywings plaasvind, word die onderwysdiensstaat van 'n skool herbereken. Die identifisering en hantering van opvoeders in botallige poste skep 'n groot mate van onsekerheid en agterdog by opvoeders in skole. Die proses behoort met groter omsigtigheid hanteer te word en opvoeders behoort van berading voorsien te word. Botallige opvoeders behoort die versekering gegee te word dat hulle verplasing na ander skole met groot omsigtigheid hanteer sal word.

'n Opvoeder van 'n kwintiel 5-skool was bekommerd oor die feit dat personeel in beheerliggaambetrekkings nie werksekerheid ervaar nie. Haar mening was soos volg:

Dit hang af van skool tot skool. By ons skool gee ons na 'n sekere aantal jare vir beheerliggaamposte 'n vaste aanstelling. By sekere skole moet jy elke jaar beding vir jou beheerliggaamaanstelling en dit skep geweldig spanning.

In die lig van die bogenoemde kommer behoort prinsipale, skoolbestuurspanne en beheerliggame meer werksekerheid en permanensie aan opvoeders in beheerliggaamposte te bied. So kan die onsekerheid en spanning by dié opvoeders voorkom word en kan hulle deur hul bydrae waarde toevoeg tot die onderrig in die klaskamer.

8.2 Aspekte in die skool en gemeenskap

Eerstens die aanbevelings ten opsigte van die balans tussen die werkplek en die huis.

8.2.1 Balans tussen die werkplek en die huis

Opvoeders in een kwintiel 1-skool is tevrede met die balans tussen hul werkplek en die huis. Hulle neem wel werk huis toe, maar nie in so 'n mate dat dit lei tot 'n wanbalans in hul persoonlike lewe by die huis nie. 'n Opvoeder van 'n kwintiel 5-skool het sy mening oor dié aspek soos volg uitgedruk:

Die admin raak onderwysers baie meer. Jy het baie meer papiertjies en goe djies om by die huis in te vul of om 'n skedule te voltooi. Dan het jy nog sport ook in die middag. Al die goed maak dat jy van jou werk huis toe moet neem.

Skoolbestuurspanne behoort toe te sien dat opvoeders 'n gesonde balans handhaaf tussen die werkplek en die huis. Die kurrikulêre en buitekurrikulêre werklading van alle personeel behoort eweredig versprei te word om te voorkom dat sommige van die opvoeders by 'n skool 'n swaarder werklading dra as die ander kollegas en minder tyd by die huis saam met families deurbring. Die werklading van taalopvoeders en dié opvoeders met 'n groot buitemuurse lading behoort versprei na ander kollegas te word. Dit sal voorkom dat opvoeders met 'n groot werklading baie van hul skoolwerk huis toe neem, en sodoende kan hulle genoeg tyd met gesinslede en familie deurbring. Opvoeders behoort ook die take en eise van hul beroep en persoonlike lewe te prioritiseer ten einde 'n werk-lewe-balans te vind en genoeg tyd te kan maak vir hul eie leefstyl, gesondheid, vrye tyd en gesin.

8.2.2 Skoolbestuur, organisasieklimaat en -kultuur

Opvoeders was baie tevrede met die mate waartoe skole in die Wellington-omgewing bestuur word:

Ek dink ons skool is baie gelukkig, ons skool het 'n sterk leierskorps wat dinge vasvat. Ons kan baie tevrede voel ... ons het ons pyne maar ons is baie gelukkig in die opsig.

Gesien in die lig van die groot getal nie-funksionele skole in Suid-Afrika, behoort die provinsiale onderwysdepartemente, onderwysdistrikte, skoolbestuurspanne en beheerliggame deurgaans toe te sien dat skole effektief bestuur word en dat doeltreffende leierskap aan die orde van die dag is. Gereelde professionele bestuursessies behoort kwartaalliks aan skoolhoofde gebied te word ten einde hulle in staat te stel om hul skole professioneel te kan bestuur. Opvoederbetrokkenheid in skoolbestuurspanne en deelname aan bestuurskomitees kan meewerk tot 'n groter verantwoordelikeheidsin, meer effektiewe onderrig en gevolglik hoër opvoedermoreel (Ascher 1991:2; Scheepers 1995:18).

Prinsipale en skoolbestuurspanne behoort baie gereeld programme te reël wat daarop ingestel is om 'n positiewe skoolklimaat en hoë opvoedermoreel te verseker. Die volgende is voorbeelde van aksies wat kan help met die verbetering van die organisasieklimaat en -kultuur: verkondig gesonde oortuigings oor onderrig; formuleer 'n rigtinggewende missie; moduleer aanvaarbare norme en waardes; implementeer effektiewe skoolbeleide; beoefen spesiale rituele en seremonies; versterk 'n ware filosofie van onderrig en leer; bestuur fisiese bronne, finansies, voorraad en toerusting doeltreffend deur die versorging van skoolgeboue, -gronde, en -fasiliteite; skep 'n uitnodigende aard van skole; handhaaf gesonde praktyke van onderrig- en leermetodes; bevorder doeltreffende ouerbetrokkenheid in skoolbeheerliggame; rig skool sport af; loods fondsinsamelings; beklemtoon kwaliteitonderrig; verminder leerdergedragsprobleme; bevorder 'n positiewe gees tussen opvoeders en ouers.

8.2.3 Bevordering

Oor die gebrek aan voldoende bevorderingsgeleenthede in die onderwys vir dié opvoeders wat daarvoor aspireer, was die opinie van 'n opvoeder tydens die fokusgroeponderhoude soos volg:

Toe ek dertig jaar gelede by hierdie skool gekom het, was daar baie bevorderingsgeleenthede. By die skool was daar 'n hoof, 'n senior-adjunkhoof, twee adjunkhoofde en veertien departementshoofde. Dit het verdwyn want daarvan is nou slegs vier bevorderingsposte oor. Daar is nou baie minder poste beskikbaar.

Om te vergoed vir die gebrek aan bevorderingsgeleenthede in die onderwys kan skole meer tydelike interne bevorderingsposte skep waar opvoeders op rotasiebasis die geleentheid kry om in die poste waar te neem. Deur geleenthede vir opvoeders te gee om hulself te bewys en erkenning te gee vir goeie dienste gelewer, kan opvoeders voorberei word vir wanneer hulle aansoek doen om bevordering.

8.2.4 Billike behandeling

Alhoewel opvoeders tevrede is met die behandeling wat hulle van hul onmiddellike hoofde (prinsipale en skoolbestuurspanne) en departementele amptenare ontvang, behoort daar kennis geneem te word van navorsing deur Gardner (2011:3). Hy is van mening dat die standaard van onderwys in lande waar opvoeders nie billike behandeling ontvang nie, aan die afneem is, terwyl in lande soos Finland, Singapoer en Suid-Korea, waar opvoeders billik behandel word, die onderwys as van die beste ter wêreld beskou word.

Oor die behandeling van opvoeders deur ouers en leerders het een van die opvoeders sy mening soos volg uitgespreek:

Ek dink die respek het baie getaan. As jy hoor in Grondslagfase hoe kinders teëpraat en onderwysers dinge toesnou, dan is die respek nie meer daar nie.

Die aanbevelings behoort saam met paragraaf 8.1.5 gelees te word oor die aanbevelings oor die instel van programme hoe om opvoeders met waardigheid en respek te behandel. Provinsiale onderwysdepartemente, skoordistrikte, prinsipale en skoolbestuurspanne behoort toe te sien dat opvoeders billike behandeling van hul onmiddellike toesighouers, departementele amptenare, leerders en ouers ontvang ten einde hoë moreel te verseker. Daar behoort 'n terugvoerkanal te wees indien opvoeders nie billike behandeling ontvang nie. Op dié wyse kan opvoederontevredenheid dadelik hanteer word.

8.2.5 Dissipline

Ontevrede opvoeders het hul menings oor die stand van dissipline in skole soos volg verwoord:

Dit het te veel papierwerk geraak om kinders te tug.

Praat jy te hard met die kind, is dit “verbal abuse”. Tot jou detensiestelsel en alles wat die skool in plek het werk nie meer nie. Dis 'n grap om detensie te sit. Dan kom die ouers ook terug na jou toe en baklei die ouers met jou oor waarom jy sy kind op detensie gesit het. Dan moet jy redes gee en goeters kom.

Die nasionale onderwysdepartement, provinsiale onderwysdepartemente, skoordistrikte, skoolbestuurspanne en beheerliggame behoort saam te werk ten einde 'n verbetering in die huidige stand van dissipline in skole te bewerkstellig. Die omslagtigheid van die huidige dissiplinêre prosedures in skole, die gebrek aan leerderselfdissipline en die onnodige oorbeklemtoning van leerderregte behoort verander te word deur 'n vereenvoudigde stelsel waar ouers baie meer betrokke is by die opvoeding van hul kinders ten einde hoë opvoedermoreel te kan bewerkstellig.

In die lig van die bevindinge van navorsers (Evans 1992:29; Wevers 2000:158; Zembylas en Papanastasiou 2006:240) dat dissiplineprobleme in die klaskamer een van die grootste oorsake van ongemotiveerde opvoeders is, ondersteun ek die implementering en bestuur van 'n positiewe gedragkultuur in skole (WKOD 2007:9). Daarvolgens word 'n belangrike fokusverskuiwing in die effektiewe hantering van leerdergedrag aanbeveel in terme van die

ontwikkeling en bestuur van positiewe verhoudings tussen kinders, asook tussen kinders en volwassenes.

As basis vir die bou van verhoudings behoort 'n klimaat van vertroue in en begrip vir mekaar deur skole en klasse ontwikkel en geïmplementeer te word. In so 'n klimaat sal wedersydse respek en omgee, kennis van mekaar se gevoelens, 'n "ek-behoort-aan"-gevoel en die gereedheid om verantwoordelikheid vir eie besluite en dade te neem, makliker kan realiseer. Aansluitend daarby behoort heleskoolontwikkeling van skole te fokus op 'n positiewe gedragkultuur wat baie goed bestuur moet word. Die bestuur van 'n positiewe gedragkultuur is 'n gekoördineerde en 'n geïntegreerde benadering met 'n duidelike taak vir elke rolspeler om positiewe gedrag te laat slaag. Alle belangrike rolspelers – die prinsipaal, skoolbestuurspan, opvoeders, leerders, verteenwoordigende raad van leerders, klasmonitors of rade, die skoolbeheerliggaam en die ouers – behoort betrokke te wees indien skole so 'n program suksesvol wil implementeer.

8.2.6 Fisiese geriewe, fasiliteite en gemeenskapsondersteuning

Alhoewel opvoeders oor die algemeen tevrede was met die fisiese geriewe by skole in Wellington, het kommentaar soos "Ons is in 'n mate tevrede. Daar is maar altyd tekortkominge" voorgekom.

Om te vergoed vir die gebrek aan fasiliteite, foutiewe toerusting, onvoldoende geriewe vir sport en buitemuurse aktiwiteite, tekorte aan onderrigmateriaal (handboeke) en hulpbronne in skole, behoort die onderwysdepartemente (nasionaal en provinsiaal) en skooldistrikte 'n groter ondersteunende rol te speel. Groter befondsing vanaf nasionale en provinsiale vlak is nodig om die voorsiening en instandhouding van fisiese geriewe en fasiliteite op 'n aanvaarbare vlak te hou. Die korrelasie tussen die positiewe omstandighede in die werkplek, werktevrede en opvoederlojaliteit word beklemtoon (Maforah 2004:61; Cenkseven-Önder en Sari 2009:1231) in terme van die WKOD se ondersteuningsrol. Skole (veral kwintiele 1 en 2) behoort groter sorg aan die dag te lê om hul geriewe in stand te hou.

Opvoeders verbonde aan laerskole was tevrede met die ondersteuning wat hulle van gemeenskappe ontvang. Daarteenoor was die opvoeders van 'n hoërskool nie tevrede met die ondersteuning vanuit die gemeenskap nie. Die kommentaar "Ons skool is nie so positief hieroor nie" verwoord hul kommer oor die gebrek aan ondersteuning vanuit die gemeenskap.

Die korrelasie tussen die ondersteuning vanuit die gemeenskap en die mate van werktevrede wat opvoeders in hul daaglikse onderrigaktiwiteite ervaar (Maforah 2004:65), word benadruk. Beheerliggame kan in dié verband 'n groter rol speel deur op 'n gereelde en deurlopende grondslag met die gemeenskap kontak te hê of te vergader. Skole behoort die nodige strukture te hê om uitvoering te gee aan groter gemeenskapsbetrokkenheid in terme van skool-ouer- en skool-gemeenskapsforums (Olivier, Venter en Briesies 2001:285). Skole behoort ook die gebrek aan gemeenskapsondersteuning deur positiewe uitreikaksies te verander en om op hierdie wyse verseker dat skole op die ondersteuning van die gemeenskap kan staatmaak. Die gemeenskap behoort in voeling te bly met die probleme wat die onderwysers die hoof moet bied. Gemeenskappe behoort nie slegs finansiële steun te bied nie, maar ook die probleme van skool effektief te benader.

Daadwerklike pogings behoort aangewend te word om die gemeenskap op 'n persoonlike vlak te ontmoet sodat wedersydse vertroue en 'n goeie verstandhouding tussen die twee partye geskep kan word. Gekoördineerde aksies deur al die rolspelers is uiters noodsaaklik om ouers, prinsipale, opvoeders en die gemeenskap tot die besef van hul verantwoordelikhede te bring.

8.2.7 Ouderdom, geslag en opvoedkundige kwalifikasies

Opvoeders se siening dat daar 'n realistiese ooreenkoms tussen hul ouderdom, verwagtinge, aspirasies en werkbevrediging in hul werkplek is, word weerspieël deur die volgende kommentaar: "Die ouer mense is 'gesettle' en hulle weet waaroor dit gaan. Hulle weet waarheen hulle op pad is."

Die bevindinge van Scheepers (1995:15) dat die moreel van opvoeders baie wissel en dat opvoeders van jonger as 40 jaar oor die algemeen 'n laer moreel ervaar as opvoeders ouer as 40 jaar, moet deurgaans in gedagte gehou word. Prinsipale en skoolbestuurspanne behoort spesiale aandag te gee aan die tydperke (van 6 tot 10 jaar; na 21 jaar in die onderwys en nader aan aftrede) wanneer opvoedermoreel laagtepunte bereik. Gedurende dié tye behoort die opvoeders doelgerig bestuur te word ten einde die passie, werkgenot en werktevredenheid te behou.

Ten opsigte van opvoedkundige kwalifikasies behoort kennis geneem te word van die navorsing dat opvoeders met hoër opvoedkundige kwalifikasies 'n groter mate van werktevredenheid ervaar (Abu Saad en Isralowitz 1991:771; Maforah 2004:70). Provinsiale onderwysdepartemente behoort opvoeders aan te moedig om verder te studeer deur middel van die toekenning van studiebeurse. Gereelde indiensopleidingsessies behoort aan opvoeders met 'n driejaardiploma en 'n vierjaargraad aangebied te word ten einde hulle met vaardighede toe te rus om suksesvol in die klaskamer te kan funksioneer. Prinsipale en beheerliggame behoort hul opvoeders aan te moedig om verder te studeer en, waar moontlik, finansiële ondersteuning en selfs verligting in terme van opvoeders se buitemuurse verpligtinge aan bied.

8.2.8 Ouerbelangstelling en -betrokkenheid

Opvoeders ervaar die gebrek aan ouerbelangstelling en -betrokkenheid by skoolaktiwiteite as ontmoedigend, soos een van die opvoeders dit uitgedruk het: "Ons sukkel om ouers betrokke te kry."

In die lig daarvan dat groter ouerbelangstelling, -betrokkenheid en -ondersteuning in skoolaangeleenthede tot hoër opvoedermoreel kan bydra (Postell 2004:82; Kwong e.a. 2010:126), behoort prinsipale, skoolbestuurspanne, opvoeders en beheerliggame deurlopend daarop ingestel te wees om die belangstelling, betrokkenheid en ondersteuning van die ouers by skoolaktiwiteite te evalueer. Indien daar 'n afname hierin te bespeur is, behoort dit onmiddellik deur spesiale aksies benader te word. Gereelde oueraande, uitreikaksies en kommunikasie met ouers is enkele voorbeelde om groter ouerbetrokkenheid te bewerkstellig.

Ouers behoort te besef dat groter belangstelling, ondersteuning en betrokkenheid nodig is as Suid-Afrika die onderwyskrisis suksesvol wil aanpak. Skole behoort aksies van stapel te stuur waar ouers moet onderneem om 'n prominente rol te speel as deel van die opvoedingspan van

die skool. Ouers moet besef hulle het 'n groot rol om te vervul wanneer hul kinders se skoolopvoeding ter sprake is. Hulle daaglikse opvoedingstaak is nie afgehandel wanneer hulle hul kinders skool toe gestuur het nie. Ouers behoort bereidwillig te wees om in beheerliggame, ondersteuningsgroepe en komitees te dien wat diens lewer aan die skool. Hulle behoort die openbare beeld van die skool te bevorder en 'n positiewe boodskap uit te dra na voornemende ouers en leerders van die skool. Ouers behoort heelhartig met opvoeders saam te werk tot voordeel van die leerders. Hulle behoort die opvoeders te erken as plaasvervangende ouers of voogde en alles in hulle vermoë te doen om die opvoeder se gesag te ondersteun, om die kind se vertroue in die opvoeder te verstewig en die verhouding tussen die skool en die ouerhuis te versterk. Verder behoort die ouers en die opvoeders in 'n vennootskap op te tree en te onderneem om die visie, missie, etos en waardes van die skool te bevestig. Hulle behoort die skool te ondersteun in die skool se poging om opvoedingsgeleenthede vir die leerders te skep. Ouers behoort die skool in ag te neem in hulle besluite en beplanning, sodat daar nie by die kind die persepsie ontstaan dat die skool maar 'n baie lae aansien by die ouerhuis geniet nie.

8.2.9 Personeelverhoudinge

Die personeel van skole was oor die algemeen tevrede dat die personeelverhoudings die persoonlike verhoudinge en die gevoel van kollegialiteit tussen die opvoeders in skole bevorder.

In die lig van Wevers en Steyn (2002:210) se siening dat goeie personeelverhoudinge onontbeerlik is vir die effektiewe funksionering van 'n skool en dat dit ook opvoeders se werkmotivering en werktevredenheid positief kan beïnvloed, behoort skoolbestuurspanne en beheerliggame kwartaallikse aksies van stapel te stuur om die gevoel van kollegialiteit en gesonde verhoudinge tussen die opvoeders in 'n skool te bevorder. Gereelde professionele ontwikkeling en personeelbyeenkomste en -uitstappies behoort plaas te vind om kollegialiteit onder opvoeders te bevorder.

8.2.10 Werksure en werklading

Prinsipale, skoolbestuurspanne en beheerliggame behoort kennis te neem van die kommentaar deur opvoeders tydens die fokusgroeponderhoude:

Daar is sekere tye wanneer jy nie genoeg werksure in 'n dag het nie en wat dit rof gaan

Ek moet maar naweke sit ... ek sou graag iets anders wou doen. Dit maak mens nogal negatief.

Die WKOD en distrikskantore behoort kennis te neem van die bevindinge van navorsers (Kloep en Tarifa 1994:163; Campbell 1999:24; Wevers 2000:148) dat die lang werksure en groot werklading hardwerkende opvoeders demotiveer en negatief op hul moreel inwerk. Dit is onaanvaarbaar dat opvoeders van niefunksionerende skole slegs sewe ure per dag by hul skole deurbring terwyl ander lang ure moet werk in hul voorbereiding en die assessering van leerders se werk. Prinsipale, skoolbestuurspanne en beheerliggame behoort in hul jaarlikse werkverdeling toe te sien dat groot en onhanteerbare werklading van opvoeders voorkom word. Skoolprogramme behoort gereeld aangepas en gewysig te word ten einde opeenhoping

van skoolaktiwiteite te voorkom. Provinsiale onderwysdepartemente en distrikskantore behoort hul programme lank voor die tyd aan skole beskikbaar te stel, en ontydige en sinlose vergaderings wat inbreuk maak op skoolprogramme, moet voorkom word. Deur 'n regverdige verdeling van hul werklading (kurrikulêre en buitekurrikulêre pligte) kan potensieële werkuitbranding, stres, frustrasie, spanning en gepaardgaande lae moreel voorkom word.

8.3 Aspekte in die klaskamer

Soos reeds aangetoon, dra die aspekte oor die opvoeding in die klaskamer die meeste by tot intrinsieke (innerlike) motivering, positiewe werkmotivering, werktevredenheid en hoë opvoedermoreel. In 'n groot mate stem dit ooreen met die behoeftehiërargie van Maslow waar die behoefte van selfaktualisering dui op die volle verwerkliking van 'n opvoeder se ideaal. Maslow (1943:383) verwys treffend na die selfaktualiseringsbehoefte as hy sê: "A musician must produce music, an artist must paint, a poet must write, if he is to be ultimately happy. What a man can be, he must be." Die behoefte aan selfaktualisering staan dus sentraal en dit is in wese waaroor die onderwys gaan en waarom opvoeders die beroep gekies het.

8.3.1 Erkenning vir taakuitvoering

Navorsers (Newstrom en Davis 1993:351; Barnabé en Burns 1994:172; Wevers 2000:112; Wevers en Steyn 2002:207) is van mening dat opvoeders taaksinvolheid ervaar indien hulle 'n positiewe invloed op die werk en lewe van ander mense rondom hul uitoefen.

Dié kommentaar van 'n opvoeder: "As die mense met wie ons elke dag werk, gereeld vir ons dankie sê – dan motiveer dit ons elke dag" vat die intrinsieke waarde van hierdie aspek baie gepas saam. Winter en Sweeney (1994:66) som dit gepas op as hulle sê: "Teachers said they simply want to be noticed for their achievements." Erkenning vir taakuitvoering motiveer opvoeders en dra by tot hoë moreel (Bivona 2002:11; Postell 2004:36).

Prinsipale, skoolbestuurspanne, departements- en leerareahoofde behoort daaglik erkenning te gee aan opvoeders wat hul taak met groot onderskeiding uitvoer. Uitsonderlike en getroue diens van opvoeders behoort meer gereelde nuusdekking in skoolnuusbriewe, gemeenskapskoerante, dagblaaië en ander media te geniet. In dié opsig kan beheerliggame en die personeel van skooldistrikte en -kringe 'n groter rol vervul.

8.3.2 Interaksie met leerders en hul suksesse

Dié woorde van 'n opvoeder: "Die suksesse van ons leerders motiveer ons elke dag" vind aansluiting by die bevindinge van verskeie navorsers (Shachar 1997:805; Wright en Custer 1998:61; Campbell 1999:24; Wevers 2000:99; Wevers en Steyn 2002:209) dat die interaksie wat opvoeders met leerders en hul suksesse het, opvoeders positief kan beïnvloed.

In gevalle waar opvoeders by skole daaglikse positiewe interaksie met leerders en hul suksesse ervaar, behoort hulle die ervarings tydens personeelvergaderings met ander kollegas te kan deel. Prinsipale, beheerliggame en skoolbestuurspanne behoort die positiewe interaksie wat opvoeders met hul leerders en hul suksesse ervaar, in skoolnuusbriewe, gemeenskapskoerante en op gemeenskapsforums met ouers te kan deel. Op hierdie wyse kan

dit ander opvoeders se moreel positief beïnvloed en positiewe gemeenskapsbetrokkenheid verseker.

8.3.3 *Leergerigte faktore*

Die bydrae van leergerigte faktore tot hoër opvoedermoreel is soos volg verwoord tydens fokusgroeponderhoude: "My liefde vir die leerders en my pligsbesef motiveer my elke dag." Die passie van opvoeders vir hul keuse van die onderwysberoep vind aansluiting by die kommentaar van Yong (1999:3): "The desire 'to help students in their learning' was another important reason that prompted some to take up teaching." Die liefde en die pligsbesef teenoor hul leerders is die rede waarom opvoeders bereid is om die belange van die leerders voor hul eie belange te stel en daarna streef om elke leerder met liefde, geduld en begrip te lei en te ondersteun.

Prinsipale, skoolbestuurspanne en personeelontwikkelingspanne behoort tydens personeelontwikkelingsessies baie meer klem te lê op die uitbouing van die opvoeders se liefde en pligsbesef teenoor die leerders. Opvoeders kan ook hul ervarings met ander kollegas deel en op dié wyse kan hul ander opvoeders se werkmotivering en moreel positief beïnvloed.

8.3.4 *Otonomie in die uitvoering van pligte*

Die volgende kommentaar van 'n opvoeder verwoord die siening oor die mate van outonomie wat hulle in die uitvoering van hul pligte wil ervaar: "Die feit dat ons in die klaskamer kan funksioneer en dat ons die outonome vryheid kan geniet, is vir ons 'n groot motivering om elke dag ons beste te lewer." Opvoederoutonomie in die uitvoering van pligte in die klaskamer is sinoniem met taaktoewyding en professionalisme (Ingersoll 1997:42).

Opvoeders behoort outonomie in die uitvoering van hul pligte te kan hê, ondergeskik aan die skoolbeleid en provinsiale en nasionale wetgewing. Opvoeders behoort groter outonomie in die uitvoering van hul pligte te hê in terme van die wyse waarop hulle in staat is om vryheid, en hul professionele oordeel toe te pas in die uitvoering van aspekte soos kurrikulumaangeleenthede, die bestuur en beplanning in die uitvoering van hul onderrigtaak. Prinsipale en skoolbestuurspanne behoort toe te sien dat opvoeders ongesteurd en sonder enige inmenging van die kurrikulumadviseurs en ouers hul onderrig in die klaskamer kan uitvoer.

8.3.5 *Werkbevrediging*

Die respondente was dit eens dat die ervaring van werktevredenheid 'n groot rol speel in die bepaling van hoë moreel: "Ons ervaar werktevredenheid in ons onderwystaak. Dit motiveer ons en dra by tot hoë moreel."

Een van die effektiefste maniere waarop die selfaktualiseringsbehoefte in die onderwys realiseer, is die ervaring van innerlike werkbevrediging. Onderwysdepartemente, prinsipale en beheerliggame behoort baie meer daarop ingestel te wees om kennis te neem van faktore wat opvoederwerktevredenheid belemmer. Die WKOD behoort meer ingestel te wees op die bevordering van werktevredenheid onder opvoeders. Deur gereelde terugvoering van distriks- en kringkantore kan meer gedoen word om hindernisse, steurnisse, ongelukkighede of insidente wat opvoeders daarvan weerhou om werktevredenheid te ervaar, onmiddellik op

skoolvlak te hanteer. Prinsipale en beheerliggame kan deur gereelde personeelontwikkelingsessies ongelukkighede bespreek ten einde werktevredenheid te bevorder en hoë opvoedermoreel te verseker.

8.3.6 Stres

Tydens die fokusgroeponderhoude het die respondente verskillende menings gehad oor die stres wat opvoeders in hul werk ervaar. Kommentare het gewissel van "Ons kan die stres hanteer" tot "Dit hang af van die tipe skool waar jy baie werk het van hoe jou stresvlak is, as jy 'n vol program het gaan jy baie stres hê."

In die lig van die uitsprake deur verskeie navorsers (Farber 1984:325; Milstein e.a. 1984:295; Kyriacou 2001:29; Barkhuizen en Rothmann 2008:322; Van Tonder en Williams 2009:211) dat die oorsake van stres onder opvoeders voortspruit uit hul opvoedingstaak of werkverwante aangeleenthede, behoort onderwysdepartemente, distriks- en kringkantore, prinsipale, beheerliggame en skoolbestuurspanne toe te sien dat oormatige stres by opvoeders, voortspruitend uit werkverwante aangeleenthede, aandag kry. Aangesien die hoë stresvlakke van opvoeders baie bydra tot werkuitbranding (Farber 1984:325), affekteer dit opvoeders in die klaskamer en behoort hulle meer ondersteun te word. Daar behoort terugkeer te word na die stelsel waar opvoeders wat onder geweldige druk verkeer, geregtig is op 'n kwartaallikse verlof en nie nodig het om self 'n plaasvervanger te moet vergoed nie. Op hul beurt het prinsipale en skoolbestuurspanne 'n verantwoordelikheid om faktore wat oormatige stres en spanning by opvoeders veroorsaak te verminder en meer ondersteunend op te tree.

8.3.7 Taaksinvolheid

Opvoeders se reaksie tydens die fokusgroeponderhoude illustreer die wyse waarop hulle hul taak as opvoeders sinvol vind: "Ons ervaar ons taak as opvoeders baie sinvol en stimulerend." "Dis hoekom ek nog in die onderwys is."

Die behoefte aan selfaktualisering realiseer wanneer 'n opvoeder sy/haar taak as sinvol ervaar en indien hulle 'n positiewe invloed op die werk en lewe van ander mense rondom hul uitoefen (Newstrom en Davis 1993:351; Barnabé en Burns 1994:172; Wevers 2000:112; Wevers en Steyn 2002:207). Skoolbestuurspanne behoort ook daaglik toe te sien dat opvoeders op alle posvlakke in skole hul opvoedingstaak as sinvol ervaar. Negatiewiteit kan bydra tot die teenoorgestelde en derhalwe is dit belangrik om die sinvolheid van onderwys op daaglikse basis te beleef en te ervaar. Deur mekaar voortdurend daaraan te herinner dat die taak van 'n opvoeder eintlik meer as net 'n werk, maar eintlik 'n roeping is, word die onderwys sinvol. Dit kan 'n positiewe invloed in die lewe van opvoeders uitoefen en kan opvoedermoreel positief beïnvloed.

9. Tekortkominge en beperkinge van die studie

Aangesien daar slegs van die skole in Wellington-omgewing gebruik gemaak is, is die aanbevelings konteksgebonden. Die ondersoek kan egter 'n waardevolle bydrae lewer tot verdere uitbreiding van die studieveld. Opvoedermoreel in die onderwys is wêreldwyd 'n

sensitiewe onderwerp en het nie slegs betrekking op skole in Wellington nie. Die aanbevelings kan aangewend word ten opsigte van enige staatsondersteunde skool in Suid-Afrika.

10. Aanbevelings vir verdere studie

Daar word in die lig van hierdie studie aanbeveel dat:

- daar verder gekyk word na alternatiewe om volgehoue hoë opvoedermoreel in skole te verseker en deurlopend te bestuur
- die voorgestelde aanbevelings, met die nodige aanpassings, as 'n loodsprojek deur die onderwysdepartement by niefunksionele skole geïmplementeer moet word as strategie om lae opvoedermoreel te voorkom
- die impak van lae en hoë opvoedermoreel op die funksionering van skole ondersoek moet word ten einde die effektiwiteit van onderwys te verseker
- daar navorsing gedoen moet word oor die moontlikheid van 'n praktiese model om volgehoue hoë opvoedermoreel in skole te verseker en deurlopend te bestuur.

11. Slot

Hierdie artikel is 'n verkorte samevatting van die toepaslike literatuurstudie wat gedoen is om vas te stel watter aspekte opvoedermoreel in skole kan beïnvloed, hoe opvoedermoreel 'n invloed het op die funksionering van skole, watter riglyne gevolg kan word om volgehoue hoë opvoedermoreel te verseker en watter aanbevelings gemaak kan word.

Na aanleiding van die inligting wat verkry is uit die literatuurstudie, die fokusgroeponderhoude en die vraelysontledings, is sekere gevolgtrekkings gemaak. Ten slotte is aanbevelings gemaak en riglyne voorgestel om lae moreel te voorkom en hoë opvoedermoreel te verseker.

In die lig van die voorgaande is dit duidelik dat opvoedermoreel nie verder op lukrake wyse in skole hanteer kan word nie. Die WKOD, onderwysdistrikte, prinsipale en leierspanne behoort opvoedermoreel deur middel van kwartaallikse personeelontwikkelingsessies te bestuur ten einde te verseker dat hoë moreel onder opvoeders aan die orde van die dag is.

Die artikel word afgesluit met die woorde van Yong (1999:8). Hy som die effektiewe bestuur van opvoedermoreel deur doeltreffende skoolbestuur op as hy sê:

Teachers are the “vehicle” that determines the success of an educational system. A teacher is like a car, which needs regular maintenance and service for it to perform at maximum capacity.

Bibliografie

Abu Saad, I. en V.L. Hendrix. 1995. Organizational climate and teachers' job satisfaction in a multicultural milieu: The case of the Bedouin Arab schools in Israel. *Educational Development*, 15(2):141–53.

Abu Saad, I. en R.E. Isralowitz. 1991. Teachers' job satisfaction in transitional society within the Bedouin Arab schools of the Negev. *The Journal of Social Psychology*, 132(6):771–81.

Adams, C.F. 1992. Finding psychic rewards in today's schools: A rebuttal. *Clearing House*, 65(6):343.

Anderson, A.H. en A. Kyprianou. 1994. *Effective organizational behaviour: A skills and activity-based approach*. Cambridge, Mass.: Blackwell Publishers.

Antoniou, A.S., F. Polychroni en A.N. Vlachakis. 2006. Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7):682–90.

Ascher, C. 1991. Retaining good teachers in urban schools. Eric Clearinghouse on Urban Education. New York. ERIC/CUE Digest, 77, 1991.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED341762&site=ehost-live> (10 April 2010 geraadpleeg].

Atkinson, E.S. 2000. An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation. *Educational Psychology*, 20(1):45–57.

Babbie, E. en J. Mouton. 2001. *The practice of social research*. Oxford, New York: Oxford University Press.

—. 2010. *The practice of social research*. Kaapstad: Oxford University Press.

Barkhuizen, N. en S. Rothmann. 2008. Occupational stress of academic staff in South African higher education institutions. *South African Journal of Psychology*, 38(2):321–6.

Barmby, P. 2006. Improving teacher recruitment and retention: The importance of workload and pupil behaviour. *Educational Research*, 48(2):247–65.

Barnabé, C. en M. Burns. 1994. Teachers' job characteristics and motivation. *Educational Research*, 36(2):171–85.

Barrow, M. 2001. *Statistics for economics, accounting and business studies*. Essex: Pearson Education Limited.

Bartol, K.M. en D.C. Martin. 1987. Managerial motivation among MBA students: A longitudinal assessment. *Journal of Occupational Psychology*, 60:1–12.

- Bivona, K.N. 2002. Teacher morale: The impact of teaching experience, workplace conditions, and workload. New York, NY: *ERIC Clearinghouse on Urban Education*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED467760.pdf> (12 Julie 2012 geraadpleeg).
- Bosch, M. 2015. Investigating the experiences of women principals in high schools in the Western Cape. Ongepubliseerde MED-verhandeling, Universiteit Stellenbosch.
- Botha, P. 2001. Kwalitatiewe onderhoud as insamelingstegniek – sterk en swakpunte. *Journal of Family Ecology and Consumer Sciences*, 29:13–9.
- Bowles, D. en C. Cooper. 2009. *Employee morale*. New York: Palgrave MacMillan.
- Briggs, A.R.J., M. Coleman en M. Morrison. 2012. *Research methods in educational leadership and management*. Londen: Sage Publishing.
- Campbell, J. 1999. Recruitment, retention and reward: Issues in the modernisation of primary teaching. *Education*, 27(3):3–13.
- Carl, A.E. 2005. The "voice of the teacher" in curriculum development: A voice crying in the wilderness? *South African Journal of Education*, 24(4):223–38.
- Castillo, J.X., E.A. Conklin en J. Cano. 1999. Job satisfaction of Ohio agricultural education teachers. *Journal of Agricultural Education*, 40(2):19–27.
- Cenkseven-Önder, F. en M. Sari. 2009. The quality of school life and burnout as predictors of subjective well-being among teachers. *Öğretmenlerde Öznel İyi Olmanın Yordayıcıları Olarak Okul Yaşam Kalitesi ve Tükenmişlik*, 9(3):1223–35.
- Clarkson, G.P. en G.P. Hodgkinson. 2007. What can occupational stress diaries achieve that questionnaires can't? *Personnel Review*, 36(5):684–700.
- Cohen, L., L. Manion en K. Morrison. 2005. *Research methods in education*. Londen: Routledge-Falmer.
- Connelly, L.M. 2011. Research roundtable. Cronbach's Alpha. *MEDSURG Nursing*, 20(1):45–54.
- Cooper, C.L. en S. Cartwright. 1994. Healthy mind, healthy organisation: A proactive approach to occupational stress. *Human Relations*, 4:455–71.
- Cramer, D. 1998. *Fundamental statistics for social research*. Londen: Routledge.
- Crotty, M. 1998. *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Londen: Sage Publishing.
- Czubaj, C.A. 1996. Maintaining Teacher Motivation. *Education*, 110:372–80.
- Dalal, K., D.L. Diab en R.S. Tindale. 2015. I heard that: Do rumors affect hiring decisions? *International Journal of Selection and Assessment*, 23(3):224–36.

Davis, J. en S.M. Wilson. 2000. Principals' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction. *Clearing House*, 73(6):349–53.

D'Cruz, H. en M. Jones. 2013. *Social work research in practice*. 2de uitgawe. Londen: Sage Publishing.

Denzin, N.K. en Y.S. Lincoln. 1994. *Handbook of qualitative research*. Londen: Sage Publishing.

Department van Onderwys. 1999. Address to the Cape Town Press Club by Professor Kader Asmal Minister of Education.

<https://www.westerncape.gov.za/text/2004/5/tirisanocalltoaction.pdf> (9 September 2010 geraadpleeg).

De Wet, J.J., J.L. de K. Monteith, H.S. Steyn en P.A. Venter. 1981. *Navorsingsmetodes in die opvoedkunde: 'n Inleiding tot empiriese navorsing*. Pretoria: Butterworth.

Dinham, S. en C. Scott. 2000 Moving into third: Outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4):379–96.

Dladla, K.M. 2005. Educator morale in Gauteng public schools: An education management perspective. Ongepubliseerde PhD-proefskrif, Universiteit van Johannesburg.

Dube, N. 2016. Teachers' experiences of the implementation of the mathematics curriculum and assessment policy statement at the further education and training (FET) phase: Case study. Ongepubliseerde MEd-verhandeling, Universiteit van Fort Hare.
<http://libdspace.ufh.ac.za/bitstream/handle/20.500.11837/528/Final%20dissertation%20of%20Ntombekhaya%20of%20Masters.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (21 Februarie 2017 geraadpleeg).

Du Plessis, E. 2013. Do teachers receive proper in-service training to implement changing policies: Perspective from the South African case? *Bulgarian Comparative Education Society. Referaat gelewer by die Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society* (11de, Plovdiv, Bulgarye, Mei 14–17, 2013).
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED567124.pdf> (21 Februarie 2017 geraadpleeg).

Du Plooy, M. 1985. Decision-making and participation in deliberation by teachers regarding curriculum renewal. Ongepubliseerde MEd-verhandeling, Universiteit van Johannesburg.

Du Toit, S.C. 1994. Management factors which affect the job satisfaction of black female teachers. Ongepubliseerde MEd-verhandeling, Noordwes-Universiteit, Potchefstroom.

Eimers, M.T. 1997. The role of intrinsic enjoyment in motivating faculty. *Thought and Action*, 13(2):125–42.

Ellis, T.I. 1984. Motivating teachers for excellence. *ERIC Clearinghouse on Educational Management, ERIC Digest*, Number 6.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED259449&site=ehost-live> (25 Oktober 2010 geraadpleeg).

- Europa, U. 2017. Persoonlike onderhoud. 11 Maart.
- Evans, L. 1992. Teacher morale: An individual perspective. *Educational Studies*, 18(2):161.
- Everard, K.B. en G. Morris. 1996. *Effective school management*. Londen: Paul Chapman.
- Farber, B.A. 1984. Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77:325–31.
- Farber, B. en C. Ascher. 1991. Urban school restructuring and teacher burnout. *ERIC/CUE Digest*, 75:1–5.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED340812&site=ehost-live> (10 September 2011 geraadpleeg).
- Field, A. 2005. *Discovering statistics using SPSS*. 2de uitgawe. Londen: Sage Publishing.
- Fraenkel, J.R. en N.E. Wallen. 2006. *How to design and evaluate research in education*. 6de uitgawe. New York: McGraw Hill Company Inc.
- Frase, R.W. en R.W. Coumont. 1995. Teacher motivation: What is it? Where is it found? *Canadian School Executive*, 15:6–10.
- Freiberg, H.J. (red.). 1999. *School climate*. Londen: Falmer Press.
- Freiberg, H.J. en T.A. Stein. 1999. *Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Londen: Falmer Press.
- Gardner, W. 2011. The beatings will continue until teacher morale improves. *Christian Science Monitor*. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=59809061&site=ehost-live> (4 Julie 2011 geraadpleeg).
- Govindarajan, K. 2012. Teachers [sic] morale. *International Journal of Behavioral Social and Movement Sciences*, 1(2):57–61.
- Griffin, D.K. 2010. A survey of Bahamian and Jamaican teachers' level of motivation and job satisfaction. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 16:56–76.
- Halloran, J. 1987. *Applied human relations: An organizational approach*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hammond, O.W. en D.L. Onikama. 1997. At risk teachers. *Pacific Resources for Educational Learning*.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED442796&site=ehost-live> (20 September 2012 geraadpleeg).
- Henning, E., W. van Rensburg en B. Smit. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.

Herzberg, F. en B.J. Grigaliuma. 1971. Relevancy in the test of motivator-hygiene theory. *Journal of Applied Psychology*, 55(1):73–9.

Holliday, A. 2001. *Doing and writing up qualitative research*. Londen: Sage Publishing.

House of Commons. 2016. Westminster Hall debate, 17 October 2016. Education in Merseyside. *Education Parliamentary Monitor*, 758:4-5.

Ingersoll, R.M. 1997. The status of teaching as a profession: 1990–91. Statistical Analysis Report.

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED407381&site=ehost-live> (8 September 2012 geraadpleeg).

Jones, T. 2001. An initial exploration into a time of change: Teacher perceptions of their profession in the new millennium.

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED470626&site=ehost-live> (20 September 2012 geraadpleeg).

Keeves, J.P. (red.). 1988. *Educational research, methodology and measurement: An international handbook*. Oxford: Pergamon Press.

Kloep, M. en F. Tarifa. 1994. Working conditions, work style, and job satisfaction among Albanian teachers. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de Pédagogie*, 40(2):159–72.

Kritzinger, J. 1995. Introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311(7):299–302.

Küsel, A. 2017. Jong onnies wil waai oor stres. *Die Burger*, Junie, bl. 3.

Kwong, J., H. Wang en R.A. Clifton. 2010. Rethinking our assumptions about teachers' job satisfaction in China and the West. *Australian Journal of Education*, 54(2):115–32.

Kyriacou, C. 2001. Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1):27–35.

Le Cordeur, M. 2010. 'n Voorlopige ondersoek na die stand van onderwys in geselekteerde skole in die Wes-Kaap na 1994. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 50(4):520–40.

Lee, C.G. 1987. Factors influencing the job satisfaction of English-speaking secondary school teachers in the Transvaal Education Department. Ongepubliseerde MEd-verhandeling, Universiteit van Johannesburg.

Leedy, P.D. en J.E. Ormrod 2010. *Practical research – planning and design*. New Jersey: Pearson Education Inc.

Liebenberg, J.J. 2016. 'n Evaluering van opvoedermoreel in skole in Wellington. Ongepubliseerde DEd-proefskrif, Kaapse Skiereiland Universiteit vir Tegnologie, Wellington.

- Lumsden, L. 1998. Teacher morale. *ERIC Digest*, 120:1–7.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED422601&site=ehost-live> (5 Oktober 2011 geraadpleeg).
- Ma, X. en R.B. Macmillan. 1999. Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Research*, 93(1):39–47.
- Mackenzie, N. 2007. Teacher morale: More complex than we think? *Australian Educational Researcher*, 34(1):89–104.
- Maforah, T.S. 2004. Factors that promote the level of job satisfaction among school educators: an education management perspective. Ongepubliseerde MEd-proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.
- Marais, A. 2016. 5 000 onnies bedank uit onderwys. *Die Burger*, 3 Maart, bl. 3.
- Maslow, A.H. 1943. A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50:370–96.
- Matlawe, K. 1989. No, no, no, don't give them stanazolol, motivate them, Mr Principal. *Popagano*, 10(1):12–4.
- Mertens, D.M. 1998. *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. Londen: Sage Publishing.
- Meyer, M.J., R.B. Macmillan en S. Northfield. 2009. Principal succession and its impact on teacher morale. *International Journal of Leadership in Education*, 12(2):171–85.
- Milstein, M.M., T.J. Golaszewski en R.D. Duquette. 1984. Organizationally based stress: What bothers teachers. *Journal of Educational Research*, 77(5):293–7.
- Muller, C.J.P. 2010. Regmatige dissiplinêre maatreëls in die klaskamer - 'n Gevallestudie. Ongepubliseerde MEd-verhandeling, Universiteit van Pretoria.
- National Council of Provinces. 2010. Internal question paper.
https://www.parliament.gov.za/storage/app/media/Docs/quest_inte/233767_1.pdf (16 Mei 2011 geraadpleeg).
- Neuman, W.L. 2003. *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Boston: Allyn & Bacon.
- News 24. 2013. SA teachers set absentee record. February 26.
<http://www.news24.com/SouthAfrica/News/SA-teachers-set-absentee-record-20130226> (7 Junie 2016 geraadpleeg).
- Newstrom, J.W. en K. Davis. 1993. *Organizational behavior: Human behavior at work*. New York: McGraw Hill.
- Odendal, F.F. en R.H. Gouws. 2010. *Die Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal*. 5de uitgawe. Kaapstad: Maskew Miller Longman.

Olivier, M.A.J., D.J.L. Venter en C. Briesies. 2001. Gemeenskapsbetrokkenheid ter bevordering van onderwys in skole. *South African Journal of Education*, 21(4). <https://www.ajol.info/index.php/saje/article/viewFile/24916/20528> (19 Augustus 2016 geraadpleeg).

Omondi, I.S. en M.W Kariuki. 2016. Levels of stress among the public primary school teachers: a case of public primary schools in Naivasha district. *American Journal of Education and Practice*, 1(1):59–76.

Onwuegbuzie, A.J., W.B. Dickinson, N.L. Leech en A.G. Zoran. 2009. A qualitative framework for collecting and analyzing data in focus group research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(3):1–21.

Parker, S. 1995. Performance indicators: Sickness and absence rates as indicators of staff morale. Northumbria International Conference on Performance Measurement in Libraries and Information Services. 30 Augustus tot 4 September 1995. Northumberland, Engeland.

Peace-ed-campaign.org. 2015. <http://www.peace-ed-campaign.org/dealing-with-diversity-in-the-classroom> (22 Augustus 2016 geraadpleeg).

Pearson, L.C. en W. Moomaw. 2005. The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1):37–53.

Peltzer, K., O. Shisana, K. Zuma, B. van Wyk en N. Zungu-Dirwayi. 2009. Job stress, job satisfaction and stress-related illnesses among South African educators. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 25(3):247–57.

Perrachione, B.A., G.J. Petersen en V.J. Rosser. 2008. Why do they stay? Elementary teachers' perceptions of job satisfaction and retention. *Professional Educator*, 32(2):25–41.

Phasha, T.S. 2016. Experiences of educators of training in the curriculum assessment policy statement. Ongepubliseerde MEd-verhandeling. Universiteit van Johannesburg. <http://www.repository.up.ac.za/dspace/handle/2263/52957> (21 Februarie 2017 geraadpleeg).

Pisciotta, J. 2001. Deteriorating teacher morale in Texas public schools. <https://www.texaspolicy.com/content/detail/deteriorating-teacher-morale-in-texas-public-schools-2> (13 Junie 2011 geraadpleeg).

Pomaki, G. en T. Anagnostopoulou. 2003. A test and extension of the demand/control/social support model: Prediction of wellness/health outcomes in Greek teachers. *Psychology and Health*, 18(4):537.

Postell, W. 2004. A model for enhancing morale among middle school teachers. Ongepubliseerde DEd-proefskrif. Nova South Eastern University, Lauderdale, Florida.

Rasmussen, J.L. 1996. ANOVA multimedia: A program for teaching ANOVA designs. *Teaching of Psychology*, 23(1):55.

Rhodes, C., A. Nevill en J. Allan. 2004. Valuing and supporting teachers: A survey of teacher satisfaction, dissatisfaction, morale and retention in an English local education authority. *Research in Education*, 71:67–80.

Rowley, J. 1996. Motivation and academic staff in higher education. *Quality Assurance in Education*, 4(3):11–6.

Rubin, A. en E. Babbie. 2010. *Research methods for social work*. 7de uitgawe. Belmont: Brooks/Cole.

Ruhland, S. 2001. Factors influencing the turnover and retention of Minnesota's secondary career and technical education teachers.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED463414&site=ehost-live> (15 Julie 2012 geraadpleeg).

Salley, C.M. 2010. Leave the light on when you go. An inquiry into the factors that contribute to persistent teacher attrition. *ERIC Institute of Education Sciences*.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509925.pdf> (30 Julie 2011 geraadpleeg).

Sari, H. 2004. An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school head teachers and teachers, and the factors affecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30(3):291–6.

Scheepers, D. 1995. Faktore wat werksbevreiding en moreel in sekondêre skole in die Bloemfontein-distrik beïnvloed. Ongepubliseerde MEd-verhandeling. Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Bloemfontein.

Schmitt, N. 1996. Uses and abuses of Coefficient Alpha. *Psychological Assessment*, 8(4):350–3.

Schreuder, J.H., P.J. du Toit, N.C. Roesch en C.G. Shah. 1993 *Professionele ontwikkeling. Praktiese aktiwiteite vir die skoolhoof en onderwyser*. Kaapstad: Maskew Miller Longman.

Schumann, T. 2016. Persoonlike onderhoud, 14 Junie.

September, W.J. 2007. Die verbetering van dissipline as 'n sleutelbestuurstaak in 'n skool. Ongepubliseerde MEd-verhandeling. Nelson Mandela Metropolitaanse Universiteit, Port Elizabeth.

Shachar, H. 1997. Effects of a school change project on teachers' satisfaction with their work and their perceptions of teaching difficulties. *Teacher and Teacher Education*, 10(8):799–813.

Smith, J.M. 2011. Aspirations to and perceptions of secondary headship: Contrasting female teachers' and headteachers' perspectives. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(5):516–35.

- Stahl, M.J., D.W. Grigsby en A. Gulati. 1985. Comparing the job choice exercise and the multiple choice version of the Miner Sentence Completion Scale. *Journal of Applied Psychology*, 70(1):228–32.
- Stedt, J.D. en H.W. Fraser. 1984. A checklist for improving teacher morale. *NASSP Bulletin*, 68(470):70–81.
- Stenlund, K.V. 1995. Teacher perceptions across cultures: The impact of students on teacher enthusiasm and discouragement in a cross-cultural context. *The Alberta Journal of Educational Research*, 41:145–61.
- Steyn, G.M. 2002. A theoretical analysis of educator motivation and morale. <http://hdl.handle.net/10500/237> (17 Januarie 2011 geraadpleeg).
- Strasser, D. 2014. An open letter on teacher morale. *Educational Leadership*, 71(4):10–3.
- Strauss, E. 2008. Die emosionele welsyn van die hoëskoolopvoeders in die Helderberg-area. Ongepubliseerde MEd-verhandeling, Universiteit Stellenbosch.
- Taft, R. 1988. Ethnographic research methods. In Keeves (red.) 1988.
- Terre Blanche, M. en K. Durrheim (reds.). 1999. *Research in practice: Applied methods for the social sciences*. Kaapstad: UCT Press.
- Tesch, R. 1990. *Qualitative research: Analysis types and software tools*. New York: Falmer Press.
- Thomas, J.R. and J.K. Nelson. 1985. *Introduction to research in health, physical education, recreation and dance*. Champaign, III: Human Kinetics.
- Vandenberghe, R. en A.M. Huberman. 1999. *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van der Vyver, C. 1998. Levels of job satisfaction among teachers on the Free State Goldfields. Ongepubliseerde MEd-verhandeling. Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Bloemfontein.
- Van der Westhuizen, P. en S.C. du Toit. 1994. Werksbevreëdiging by die swart onderwysers. *South African Journal of Education*, 14(3):145–9.
- Van Tonder, C.L. en C. Williams. 2009. Exploring the origins of burnout among secondary educators. *South African Journal of Industrial Psychology*, 35(1):1–15.
- Van Wyk, D. 2012. Suid-Afrikaanse onderwys in krisis. Universiteit Stellenbosch. <http://www.litnet.co.za/Article/suid-afrikaanse-onderwys-in-krisis> (16 Oktober 2014 geraadpleeg).
- Weber, M.R. 2008. Fighting the consequences of negativity. *Education Digest*, 74(4):23–5.
-

Wes-Kaap Onderwysdepartement. 2007. Leerderdisipline en skoolbestuur: 'n Praktiese handleiding om leerdergedrag te verstaan en te bestuur binne die skoolkonteks. Kaapstad. https://wcedonline.westerncape.gov.za/documents/LearnerDiscipline/Leerder_Dissipline_en_Skoolbestuur.pdf (24 Augustus 2016 geraadpleeg).

—. 2016. Voorsiening van 2017 onderwysdiensstate aan gewone openbare skole. Omsendbrief 30/2016. Kaapstad. https://wcedonline.westerncape.gov.za/circulars/circulars16/a30_16.html (23 Augustus 2016 geraadpleeg).

Wevers, N.E.J. 2000. Opvoedermotivering in die Oos-Kaap. Ongepubliseerde MEd-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika.

Wevers, N.E.J. en G.M. Steyn. 2002. Opvoeders se persepsies van hulle werkmotivering – 'n kwalitatiewe studie. *South African Journal of Education*, 22(3):205–12.

Wiersma, W. en S.G. Jurs. 2009. *Research methods in education: An introduction*. Boston: Pearson Education.

Wilkinson, S. 2004. *Focus group research*. Londen: Sage Publishing.

Winter, J.S. en J. Sweeney. 1994. Improving school climate: Administrators are key. *NASSP Bulletin*, 78:65–9.

Wisniewski, L. en R.M. Gargiulo. 1997. Occupational stress and burnout among special educators: A review of the literature. *Journal of Special Education*, 31(3):325–46.

Wright, M. and W. Custer. 1998. Why they enjoy teaching: The motivation of outstanding technology teachers. *Journal of Technology Education*, 9(1):60–77.

Xanthopoulou, D., A.B. Bakker, M.F. Dollard, E. Demerouti, W.B. Schaufeli, T.W. Taris en P.J.G. Scheurs. 2007. When do job demands particularly predict burnout? *Journal of Managerial Psychology*, 22(8):766–86.

Yong, B.C. 1999. The career commitment of primary teachers in Brunei Darussalam. *Research in Education*, 62:1–9.

Yong, Z. en Y. Yue. 2007. Causes for burnout among secondary and elementary school teachers and preventive strategies. *Chinese Education and Society*, 40(5):78–85.

Zembylas, M. en E. Papanastasiou. 2006. Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 36(2):229–47.

Eindnotas

¹ Met dank word erkenning gegee aan die hulp en ondersteuning van my studieleier, dr. Chris Hattingh, CPUT, Wellingtonkampus.

² Voortaan sal slegs na “aspekte” verwys word in hierdie artikel.

³ Jaarlikse befondsing en subsidie aan skole (volgens kwintielindeling 1–5) deur die Onderwysdepartement in Suid-Afrika word bereken volgens die Nasionale Norme en Standaarde, soos gewysig in Staatskoerant No. 29179 van 31 Augustus 2006. Gedurende 2006 is alle skole herrangskik ingevolge paragraaf 101 van Nasionale Norme en Standaarde vir Skoolbefondsing. Die armoede van die skole is gebaseer op die relatiewe armoede van die gemeenskap rondom die skool, wat op sy beurt afhang van ’n individuele of huishoudelike bevoordeling of benadeling met betrekking tot inkomste, welvaart en/of vlak van opleiding. Daarvolgens is alle skole in kwintiele 1, 2 en 3 geenskoolgeldeskole, wat dus nie verpligte skoolgeld mag hef nie, terwyl skole in kwintiele 4 en 5 betalende skole is.