

**PROFESSIONELE AANSPREEKLIKHEID
EN ONDERWYSERSTAKINGS**

HENRY PETER HORNE



'n Mini-Tesis voorgelê ter

gedeeltelike vervulling van die

vereistes vir die graad M.Ed. in die

Departement Filosofie van die

Opvoeding, Universiteit van Wes-

Kaapland

MAART 1996

(ii)

ABSTRAK

PROFESSIONELE AANSPREEKLIKHEID EN ONDERWYSERSTAKINGS

H.P. HORNE

**M.ED MINI-THESIS, DEPARTEMENT FILOSOFIE VAN DIE OPVOEDING,
UNIVERSITEIT VAN WES-KAAPLAND**

In hierdie mini-tesis probeer ek bepaal of onderwyserstakinge in die Suid-Afrikaanse konteks moreel regverdigbaar is.

In hoofstuk 1 stel ek kortliks ondersoek in na die historiese verloop van stakings in Suid-Afrika en in Brittanje. Aangesien onderwyserstakinge 'n relatief onbekende fenomeen in Suid-Afrika is, ondersoek ek die periode vanaf 1990 tot die hede. Alhoewel die eerste onderwyserstaking reeds in 1896 in Brittanje plaasgevind het, verwys ek slegs na enkele van die onderwyserstakinge wat in Brittanje plaasgevind het. Omdat die onderwyser in Suid-Afrika voor 1 Oktober 1993 nie kollektiewe bedingingsmag gehad het nie, probeer ek ook in hierdie hoofstuk helderheid kry oor die wettigheid van onderwyserstakinge in Suid-Afrika.

In hoofstuk 2 probeer ek ondersoek in stel na die konsep onderwysprofessie. Deur sterk te leun op die benadering van J. Kovesi en met verwysing na die wyse waarop hy die oorsprong en betekenis van konsepte probeer interpreteer, argumenteer ek dat professies en ook die onderwysprofessie 'n morele grondslag het. Die morele grondslag van die onderwysprofessie

(iii)

hou verband met die Onderwyser se professionele aanspreeklikheid en behoort dus die optrede van die onderwyser te bepaal.

Daar heers huidiglik in onderwysgeledere 'n debat ten opsigte van die status van die onderwyser. Na aanleiding van hierdie debat poog ek om in hoofstuk 3 te onderskei tussen die onderwyser as professionele werker en ander (nie-professionele) werkers. Ek argumenteer in hierdie hoofstuk dat die onderwyser as professionele werker se benadering tot protesaksies en stakings anders behoort te wees as dié van ander werkers.

In hoofstuk 4 argumenteer ek dat die onderwyser as professionele wel die reg behoort te hê om as laaste uitweg te protesteer of te staak, indien toestande in die onderwys van 'n immorele aard is. Ek argumenteer egter dat die onderwyser in die huidige konteks in Suid-Afrika, moontlik die herstel van 'n kultuur van leer en onderrig as prioriteit behoort te sien en hulle daarom hoort te weerhou van stakingsaksies.

Ek kom tot die slotsom dat onderwyser-stakings in die huidige Suid-Afrikaanse konteks nie moreel regverdigbaar is nie.

Junie 1995

ABSTRACT

PROFESSIONELE AANSPREEKLIKHEID EN ONDERWYSERSTAKINGS

H.P. HORNE

**M.ED MINITHESIS, DEPARTMENT OF PHILOSOPHY OF EDUCATION,
UNIVERSITY OF THE WESTERN CAPE**

In this mini-thesis, I attempt to establish whether teacher strikes are morally justifiable in the South-African context.

In Chapter 1, I briefly investigate the historical course of strikes in South Africa and in Britain. Since teacher strikes are a relatively unknown phenomenon in South-Africa, I investigate the period from 1990 to the present. Even though the first teacher strikes took place in Britain in 1896, I refer only to certain (specific) teacher strikes which occurred in Britain. Since teachers did not have collective negotiating power before 1 October 1993, I attempt, in this chapter, to obtain clarity with regard to the legality of teacher strikes in South Africa.

In Chapter 2, I attempt to investigate the concept teaching profession. By leaning heavily on the approach of J. Kovesi and with reference to the manner in which he interprets the origin and meaning of concepts, I argue that professions and also the teaching profession have a

moral basis. The moral basis of the teaching profession stands in close connection with a teacher's professional accountability and should thus determine the actions of the teacher.

Since a debate is in progress (prevailing) involving the various teacher organizations with regard to the status of the teacher, viz whether the teacher is a professional worker (employer) or an ordinary worker (employer), I attempt to highlight the difference between these two concepts in Chapter 3.

I argue in this chapter that the teachers's approach, as a professional worker (employer), towards protest actions or strikes, has to differ from that of the ordinary worker (employer).

In Chapter 4, I argue that the teacher, as a professional, should have the right to protest or strike as a last resort, if the (circumstances) conditions in the teaching profession are of an immoral nature. I, therefore, argue that the teacher should, in the current South-African context, regard the reconstruction of a culture of learning and teaching as a priority and therefore refrain from protest actions.

In this chapter I also argue that teacher strikes in the current S.A. context are not morally justifiable.

June 1995

(vi)

VERKLARING

Ek verklaar hiermee dat Professionele Aanspreeklikheid en Onderwyserstakings my eie werk is, dat dit nie voorheen vir enige graad of eksamen aan enige ander universiteit voorgelê is nie, en dat al die bronne wat ek geraadpleeg of aangehaal het, aangedui en erken is deur volledige verwysings.

HENRY PETER HORNE


.....
HANDTEKENING


.....
DATUM

**UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE**

DANKBETUIGINGS

Ek bedank hiermee almal wat my gedurende die twee jaar van studie ondersteun het.

My dank en waardering aan Mev Rosalie Small, my promotor, vir haar waardevolle leiding en ondersteuning wat die skryf van hierdie mini-tesis moontlik gemaak het.

'n Spesiale dank aan my vriendin Inez Solomons, met wie ek die inhoud van hierdie mini-tesis kon bespreek en wie se ondersteuning baie vir my beteken het.

My dank ook aan Mev Margy Hambides vir die tegniese versorging van hierdie mini-tesis. Ek het veral waardering vir haar hulp aangesien sy soms onder moeilike omstandighede moes werk.

Ek wil in besonder my vrou Debra bedank vir haar ondersteuning. Sy het ook aan my die ruimte gebied om te kan studeer. Sy moes ook tydens my studie jare omsien na Jordan, Hagan en Keenan.

Dank ook aan my moeder, broer en susters vir hul aanmoediging en ondersteuning. Ek dra hierdie mini-tesis op aan my vrou, kinders moeder, broers en susters asook aan my oorlede pa wat die waarde van opvoeding so hoog aangeslaan het.

Eer ook aan my Hemelse Vader wat aan my die vermoëns geskenk het om my potensiaal te kan uitleef.

INHOUDSOPGAWE

	bladsy
Abstrak	(ii)
Abstract	(iv)
Verklaring	(vi)
Dankbetuigings	(vii)
VOORWOORD	1
<u>HOOFSTUK EEN: ONDERWYSERSTAKINGS</u>	2
1.1 Omskrywing van die konsep staking	2
1.2 Ontstaan en verloop van onderwyserstakings in Suid-Afrika	5
1.3 Ontstaan en verloop van onderwyserstakings in Brittanje	16
1.4 Die wettigheid van onderwyserstakings in Suid-Afrika	19
<u>HOOFSTUK TWEE: PROFESSIONALITEIT</u>	27
2.1 Verheldering van die konsep <u>professie</u>	27
2.2 Onderwys-professionaliteit	35
<u>HOOFSTUK DRIE: PROFESSIONELE AANSPREEKLIKHEID</u>	43
3.1 Die onderwyser: 'n Professionele of 'n werker	43
3.2 Professionele aanspreeklikheid as morele aanspreeklikheid	51

<u>HOOFSTUK VIER:</u>	PROFESSIONELE AANSPREEKLIKHEID EN ONDERWYSERSTAKINGS	58
4.1	Ter opsomming	58
4.2	Onderwyserstakings: moreel regverdigbaar?	60
4.3	Onderwyserstakings: moreel regverdigbaar in die Suid-Afrikaanse konteks?	69
4.4	Ter afsluiting	80
NOTAS		82
BIBLIOGRAFIE		85



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

VOORWOORD

Die onderwys in Suid-Afrika word toenemend deur protes-aksies soos onderwyserstakinge gekonfronteer. Genoemde aksies wat deur onderwysers van stapel gestuur word om griewe en probleme in die onderwys aan te spreek, word nie geredelik deur alle belangegroepes in die onderwys aanvaar nie.

Die groot onderwyserstaking van 1993 wat onder die vaandel van die Suid-Afrikaanse Demokratiese Onderwysersunie plaasgevind het, het groot kritiek van alle belangegroepes uitgelok. Genoemde staking deur onderwysers het nie net groot ongelukkigheid in baie gemeenskappe tot gevolg gehad nie, maar ook gelei tot die skeuring van personele by baie skole. Baie ouers het hul kommer en ontevredenheid onomwonde uitgespreek en oor die algemeen het genoemde staking die onderwys in 'n krisis gedompel.

As gevolg van die invloed wat onderwyserstakinge op die onderwys het, poeg ek om in hierdie mini-tesis vas te stel tot hoe 'n mate dit moreel regverdigbaar is vir onderwysers om te staak. Om duidelikheid te kry oor laasgenoemde aangeleentheid argumenteer ek dat die onderwys as onderwysprofessie 'n professie, dus moreel gefundeer is. Die morele grondslag waarop die onderwys berus, behoort na my mening die optrede van onderwysers te bepaal. Ek hoop dat hierdie mini-tesis daartoe sal bydra om die konsep professie asook die konsep morele aanspreeklikheid te verhelder. Die verheldering van genoemde konsepte behoort die onderwyser duidelikheid te gee ten opsigte van sy of haar optrede.

HOOFSTUK EEN

ONDERWYSERSTAKINGS

Wat betref hierdie minitesis, is dit van kardinale belang om kortliks die verloop van onderwyserstakings hier en elders te bespreek. Ek sal eerstens 'n omskrywing van die konsep staking probeer gee. Tweedens ondersoek ek onderwyserstakings en die verloop daarvan in Suid-Afrika, insluitende voorafgaande protesaksie. Ek sal derdens na enkele voorbeelde van stakings in Brittanje kyk ten einde die konsep stakings verder te verhelder. (Onderwyserstakings het ook in ander lande, afgesien van Britanje, voorgekom, maar dit sal nie moontlik wees om binne die omvang van hierdie minitesis na stakings in ander lande te verwys nie.) Ek sal laastens die wettigheid van onderwyserstakings in Suid-Afrika bespreek.

1.1 OMSKRYWING VAN DIE KONSEP STAKING

Alvorens ek die historiese verloop van stakings in die Suid-Afrikaanse konteks en elders bespreek is dit noodsaaklik om 'n omskrywing van die konsep stakings te probeer gee. Sonia Bendix voorsien die volgende definisies van 'n staking:

A strike may be defined as a temporary, collective withholding of labour, its objectives being to stop production and hereby to oblige the employer to take cognizance of the demands of employees.¹

Indien bestaande omskrywing van die konsep staking op die onderwys van toepassing gemaak sou word, kan die afleiding gemaak word dat die onderwyser tydens 'n onderwysstaking nie

sy/haar onderrig verpligtinge sal nakom nie. Die kind wat onderrig behoort te ontvang sal ten tye van so 'n staking aan sy of haar lot oorgelaat word.

Judith Parfitt voorsien verskeie ander definisies van stakings:

- * the sympathy strike: If other Unions who are not party to the original strike consent to strike in sympathy with the initiating Union, this is termed a sympathy strike. It is an attempt to exert indirect pressure on the employer.
- * the solidarity strike: This is a stoppage of work by employees in sympathy with one or more of their colleagues, for a reason that is perceived by the strikers as being unfair.
- * the intermittent strike: An intermittent strike occurs where employees introduce short stoppages of work each day or during each shift. It is also known as an irritation strike.
- * the strategic strike: Only a few employees in key positions or strategic sections strike. This disrupts or even cripples the entire production process.
- * the rotating strike: Strikes occur in only one or in certain sections of the organization at a given time, before moving to another or other sections.
- * the sit-in strike: A (usually larger) group of employees meet either in a central place or at their work location, refusing to work and demanding to discuss their grievances.²

Genoemde voorbeelde van hoe stakings kan voorkom, sal moontlik nie in alle gevalle deur onderwysers uitgevoer word nie, maar gee 'n voorbeeld van hoe stakings op verskeie wyses uitgevoer kan word.

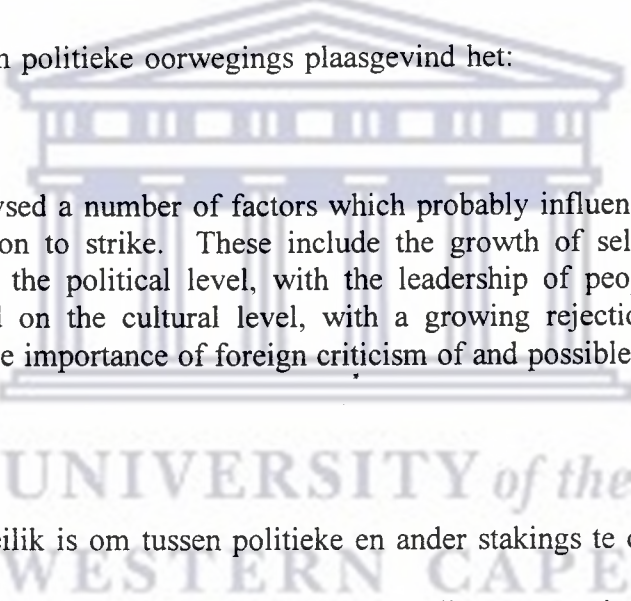
Dit is ook so dat stakings om verskeie redes voorkom. Die meeste arbeidsgeskille het ekonomiese motiewe onderliggend daaraan.

Katz som dit soos volg op:

The primary goal of the worker relates to economic advancement and economic security for himself and his family ... Since income remains the all important means for satisfying human wants and needs, wages will continue to be a major consideration in industrial conflict.³

Dit is nie altyd moontlik om tussen ekonomiese en ander motiewe te onderskei nie. Die redes waarom gestaak word is nie altyd suiwer ekonomies van aard nie. Stakings het ook soms met politieke oorwegings te doen.

Die "Institute of Industrial Education" verwys soos volg na die stakings in Durban in 1873 wat ook as gevolg van politieke oorwegings plaasgevind het:



We have analysed a number of factors which probably influenced the strikes and the reaction to strike. These include the growth of self-assertiveness associated, on the political level, with the leadership of people like Chief Buthelezi, and on the cultural level, with a growing rejection of "White" models, and the importance of foreign criticism of and possible action against apartheid.⁴

Hoewel dit soms moeilik is om tussen politieke en ander stakings te onderskei en politieke stakings ook kommersiële motiewe kan hê, kan dit in die gewone sin van die woord nie as nywerheidskonflik gesien word nie. Stakings met politieke oogmerke word eerder gesien as optrede om politieke oogmerke te bevorder. As gevolg van die ongelykheid tussen die wit en swart werkers in Suid Afrika, het baie stakings wat deur swart werkers uitgevoer is, sterk politieke oorweging gehad.

Die stakings en ander protesaksies deur onderwysers in Suid-Afrika geloods is in baie gevalle uitgevoer juis as gevolg van die gebrek aan politieke regte wat die Swart, sogenaamde

Kleurling en Indiër onderwysers nie gehad het nie. Dit is dus belangrik om daarop te let dat die situasie rondom onderwyserstakings in Suid-Afrika 'n komplekse aangeleentheid is. Terwyl daar dikwels ekonomiese oorwegings ter sprake is, en terwyl die verloop van onderwyserstakings by tye sommige van die kenmerke van stakings soos deur Parfitt toegelig, openbaar, is dit myns insiens kenmerkend van onderwyserstakings in Suid-Afrika dat die aandrang op beter salarisse en werksomstandighede gepaard gegaan het met 'n geregverdigde aandrang op politieke regte. Dus, wat onderwyserstakings in Suid-Afrika betref, kan ons omtrent nie "suiwer" ekonomiese beweegredes losmaak van politieke beweegredes nie - die diskriminerende sosio-politieke omstandighede het, oor lang jare, 'n onvermydelike invloed uitgeoefen op ekonomiese lewensomstandighede.

Ek sal in hoofstuk 3 meer duidelikheid gee oor die posisie van die onderwysers in Suid-Afrika ten opsigte van stakings.

1.2 ONTSTAAN EN VERLOOP VAN ONDERWYSERSTAKINGS IN SUID-AFRIKA

Onderwyserstakings in Suid-Afrika is, in teenstelling met onderwyserstakings in ander lande soos bv. Brittanje, 'n relatief nuwe verskynsel. Daar het wel oor die jare heen op 'n gereelde basis protesaksies aan die kant van onderwysers voorgekom omrede ontevredenheid met bv. karige salarisse, groot leerling getalle per onderwyser, onvoldoende klaskamer-geriewe en onderrigbronne asook die ontoeganklikheid tot die onderwys vir baie (veral Swart) kinders en jong mense.

Die onderwysorganisasies wat vanaf die veertigerjare sterk standpunt teen regeringsbeheer ingeneem het, was die Teachers' League of South Africa (T.L.S.A.). Die rol wat hierdie onderwysliggaam gespeel het in die bevegting van ongelykhede in die onderwys, kon nie onderskat word nie. R.E. van der Ross vermeld soos volg oor die standpunt wat die jonger T.L.S.A. lede ingeneem het teen die Coloured Advisory Council.

In 1943 the Smuts Government established the Coloured Advisory Council (C.A.C.). The young men in the T.L.S.A. seized the opportunity and organized intensive opposition to it, forming the Anti-CAD (Anti-Coloured Affairs Department). Their timing was superb, their energy unlimited, and their following grew.⁵

Dit is juis bovermelde standpunt ingeneem deur die jonger T.L.S.A. lede wat ook tot die skeuring in die T.L.S.A. gelei het. Die jonger lede wou duidelik nie meer die tipe diskriminasie aanvaar waaraan gekleurdes onderwerp moes word nie. Waar die ouer garde in die T.L.S.A. voortgegaan het om op kommissies te dien, en met die destydse departement saam te werk, het die jonger geslag 'n beleid van geen samewerking voorgestaan. Die gevoel onder die jonger geslag was so sterk dat die T.L.S.A. soos deur van der Ross vermeld, in 1944 geskeur het.

Die T.L.S.A. se invloed het sterk toegeneem gedurende die vyftiger- en sestiger jare. Die onderwysliggaam se protes het 'n sterk politieke inslag gekry.

V.A. February som die T.L.S.A. se protes teen diskriminerende regeringsmaatreëls soos volg op:

The Separate Universities Bill became law in 1959. Various "Bush Colleges" as those separate institutions for "Coloureds", Blacks and Indians were called, came into being in the remote areas. The League together with the Anti-Cad and the N.E.U.M. (Non-European Unity Movement) rightly advocated a boycott of these apartheid institutions.⁶

Die boikot van apartheids-instellings gee ons 'n idee van die sterk standpunt wat die T.L.S.A. ingeneem het teen die owerhede. Die skeiding op grond van ras, soos deur die wet bepaal, is nie gelate deur die onderwyskorps aanvaar nie. Die deurvoer van die "Separate Universities Bill" was 'n baie sensitiewe saak en vir baie jare daarna is die etniese universiteite nie ten volle deur die gekleurde gemeenskappe (Swart, sogenaamde Kleurlinge en Indiërs) aanvaar nie.

V.A. February vermeld ook dat die protes nie net teen die Apartheid Onderwys was nie, maar teen die meganismes wat aangewend is om die sogenaamde Kleurlinge en Swartes totaal onder verslawing te plaas.

Van die eerste noemenswaardige protesaksies wat deur 'n georganiseerde onderwys-organisasie geloods is, het in Transvaal sy oorsprong gehad. Ken Hartshorne som die protes-aksie van onderwysers teen swak salarisse soos volg op:

In 1943 the financial position of teachers had been so desperate that the TATA (Transvaal African Teachers' Association), again with the support of the TATA Federation, launched what has come to be known as the 'Blanket Campaign'. Teachers began to wear Basotho-style blankets to work, to signify that they were unable to buy themselves suits or dresses.⁷

Wat hier van belang is, is dat alhoewel die Swart onderwyser se finansiële posisie haglik was, daar nie op daardie stadium tot stakingsaksies oorgegaan is, om hul saak te bevleg nie. Ek moet ook vermeld dat genoemde protesaksie wel positiewe reaksie by die onderwysowerhede ontlok het. Die onderwysowerhede het toe wel ná die protesaksie 'n salarisverhoging aan die ontevrede onderwysers toegestaan.

Myns insiens het protesaksies, as gevolg van geweldige frustrasies in die Swart onderwysopset, asook die realiteit dat Swartes gemarginaliseer is, toenemend militant geword. Die frustrasie van die Swartes het toegeneem, deur die deurvoer van die Bantoe-Onderwyswet van 1953. Harold Wolpe verduidelik dié omstrede wet soos volg:

Although the Bantu Education Act of 1953 was explicitly intended to instil compliance and passivity into the African youth together with a restricted form of elementary education, the schools provided the site for a quite different result.⁸

Die afleiding wat gemaak kan word, is dat die Bantoe Onderwyswet van 1953 tot verdere protes gelei het. Die Wet, soos Wolpe dit verduidelik, het uiteindelik tot gevolg gehad die protesaksies wat die jeugdige van stapel gestuur het om hul totale verwerping van die wet te demonstreer. Die onderwyser was, myns insiens, in die netelige situasie geplaas om ook sterk standpunt teen die ongelykhede in die onderwys in te neem. Die moontlikheid bestaan ook dat onderwysers uit vrees vir vervreemding van die ouergemeenskappe en radikale studente, toenemend betrokke geraak het by Anti-Apartheid bedrywighede. Onderwysers het, myns insiens, nooit werklik die ongelykhede in die onderwys aanvaar nie. Die beeld van die onderwyser as uiters konserwatief is, myns insiens, taamlik misleidend.

Die onderwysliggaam wat moontlik in baie gevalle deur sy optrede skokgolwe deur die onderwys gestuur het, was die Western Cape Teachers Union. Hierdie onderwysunie wat deur baie as 'n krisis organisasie beskou is, het op 'n baie radikale wyse die ongelykhede in die onderwys probeer aanspreek.

Paul Kihn skryf soos volg oor die stigting van WECTU:

On Friday 9 August 1985, teachers and lecturers met at the University of the Western Cape out of concern for the recently begun Western Cape Schools boycott. WECTU was duly launched nine (9) months later in Athlone, on 29 September, after "a hell of a turbulent period" with lots of crises.⁹

'n Onderwysliggaam het nou sy beslag gekry wat 'n onmiddellike krisis moes hanteer, naamlik die 1985 skole-boikot in die Wes-Kaap. Hierdie klasse-boikot deur leerlinge aan hoërskole sowel as studente aan tersiëre inrigtings het so 'n groot invloed op die leerlinge se akademiese jaar gehad, dat daar by baie die gevoel ontstaan het dat leerlinge nie gereed was om 'n eind-eksamen te skryf nie.

WECTU se teenkanting teen die eksamen was 'n tipiese voorbeeld van die sterk optrede van die onderwys-unie.

WECTU's call for the cancellation of year-end examinations in 1985 illustrated its unprofessional (sic) antagonism towards the education department. As early as 24 October the Argus reported that WECTU has asked teachers not to administer the year-end examination. The issue was contentious, but at a meeting held at the University of Cape Town on 25 November at which 300 teachers from most WECTU regions were present, the vote went against invigilation; perceived in the context of ongoing boycotts and political action, external and internal examinations were considered harmful and anti-educational.

A 27 October WECTU statement supported the vote, requesting teachers not to participate in either internal or external examinations. WECTU even threatened court actions to get the examination declared invalid.¹⁰

Die onversetlike houding wat WECTU teen die skryf van eksamens deur leerlinge aangeneem het, dui op die vasberadenheid van die onderwys-unie om die onderwysdepartement teen te staan in die onreëlmatigheid in die onderwys. Die weiering om eksamens te administreer (toesighouding, nasien van skrifte), is slegs een van die baie gevalle waar WECTU 'n onverbiddelelike houding teen die onderwysdepartement, (Administrasie: Raad van Verteenwoordigers) ingeneem het.

Alhoewel WECTU deur baie as 'n krisis onderwys-unie gesien is, kan WECTU se rol nie onderskat word nie.

Nog 'n noemenswaardige staking waaraan onderwysers deelgeneem het, was 'n staking wat onder die banier van Nehawu in Natal uitgevoer is. In die South African Labour Bulletin, Volume 14, Number 8, word daar soos volg melding gemaak hiervan.

The only other significant action of this kind took place early in 1989 by (sic) in Natal among teachers, who were organised under the banner of Nehawu. The strike involved all teachers from approximately 350 primary and senior (lower and higher) schools in Soweto, Alexandra and Tembisa.¹¹

Ons moet daarop let dat hierdie staking onder die vaandel van die werkersunie Nehawu plaasgevind het, en nie onder die vaandel van 'n onderwysorganisasie nie, en dit is dus te betwyfel of ons dit as 'n volwaardige onderwyserstaking kan beskou.

Die onderwyserstaking in Suid-Afrika wat onder leiding van die National Education Union of South Africa (NEUSA) plaasgevind het, was moontlik die eerste werklike staking. Dié staking het op 5 Maart 1990 in Transvaal begin en op 18 April 1990 geëindig. Die frustrasie a.g.v. die ongelykhede in die onderwys asook die ongelykhede in ander sektore van die samelewing, het moontlik die onderwysers se frustrasie op die spits gedryf.

The strike started on 5 March. More than 6000 teachers come out on strike to demand amongst other things: the reinstatement of teachers who had previously been dismissed; the employment of more teachers; a reduction of the amount (sic) of teaching periods; a living wage - R500 increase across the board and after deduction; recognition of the National Education Union of South Africa (NEUSA); the repairing of schools; the building of more schools.¹²

Na aanleiding van die getal onderwysers wat meegedoen het aan die staking, is dit duidelik dat dit 'n klein persentasie is van die totale onderwyserskorps. Desondanks die klein persentasie wat aan die staking deelgeneem het, was dit moontlik die eerste werklike staking deur onderwysers. Die beweegredes vir die staking lewer weereens bewys van die knelpunte in Swart onderwys. Aspekte soos onvoldoende akkomodasie, karige besoldiging asook die erkenning van die National Education Union van Suid-Afrika het tot dié radikale aksie van onderwysers gelei.

Na aanleiding van die inligting wat Mandla Nkomfe en Ian Mall¹³ verstrek van die staking, kom dit voor asof die staking nie deeglik georganiseer was nie. Oproepe deur die Soweto Students' Congress (SASCO) aan leerlinge om tydens die staking vir klasse aan te meld, is nie aan gehoor gegee nie. Leerlinge het op hulle beurt klasse geboikot. Laasgenoemde probleem dui op swak organisasie van die staking. Mandla Nkomfe beklemtoon ook dat 'n

verdere leemte van die staking was dat die beweegredes vir die staking nie aan die ouergemeenskappe verduidelik is nie. Gemeenskapsorganisasies se uitgangspunt t.o.v. die staking was dat die onderwysers moet terugkeer na die skool, alhoewel hul reg om te kan staak nie daardeur ondermyn behoort te word nie.

Die staking wat in Soweto ontstaan het, het na ander dele van Transvaal versprei. Ten einde die situasie te ontloot, het 'n ontmoeting tussen die destydse minister van onderwys, Stoffel van der Merwe, en 'n nasionale delegasie van onderwysers plaasgevind. Die positiewe resultaat van die ontmoeting was dat die minister die griewe van die onderwysers as wettig beskou het. Die delegasie van onderwysers het die minister drie maande grasia gegee om op die eise te reageer. Aan die korttermyn eise moes hy onmiddellik aandag gee. Die stakingsaksie is op daardie stadium deur die onderwysers opgeskort en hulle het op 18 April weer by skole vir diens aangemeld.

Die grootste onderwyserstaking tot dusver in Suid-Afrika, is die staking van 1993 wat deur die South African Democratic Teachers Union (SADTU) uitgeroep is. Genoemde onderwyserstaking sou die grootste staking nog deur onderwysers wees, wat oor rasse-grense heen sou strek.

On 15 May 1993, the South African Democratic Teachers' Union (SADTU) called for an indefinite teachers' strike, which was to begin nine days later.¹⁴

Die afleiding wat gemaak kan word, is dat die beweegredes vir die onderwyserstaking so lewensbelangrik is, dat dit dringende aandag moes geniet. Die woord 'indefinite' gee ook 'n aanduiding dat die doel van die staking is om positiewe resultate te verkry. Ismail Vardi¹⁵

benadruk egter dat die onderwyserstaking gedeeltelik afgeweer is toe die regering ingestem het om met die onderwysers te onderhandel oor hul griewe. Die regering het ook ingestem om 'n Nasionale Onderwysforum te stig om die krisis in die onderwys aan te spreek.

Dié onderwyserstaking was as gevolg van 'n misverstand nie in alle streke afgeweer nie. In die Wes-Kaap en Suid-Transvaal was die oorwoë mening van die onderwysers dat alle streke nie oor die ooreenkoms tussen die regering en SADTU geraadpleeg is nie. Die media is ook ten opsigte van die ooreenkoms ingelig voordat die ooreenkoms deurgewerk het na grondvlak. Die staking het gevolglik in die Wes-Kaap en Suid-Transvaal voortgegaan. Op 'n latere stadium is by 'n spesiale vergadering waarvan die SADTU-uitvoerende bestuur en verteenwoordigers van die streke teenwoordig was, besluit om die staking op te skort.

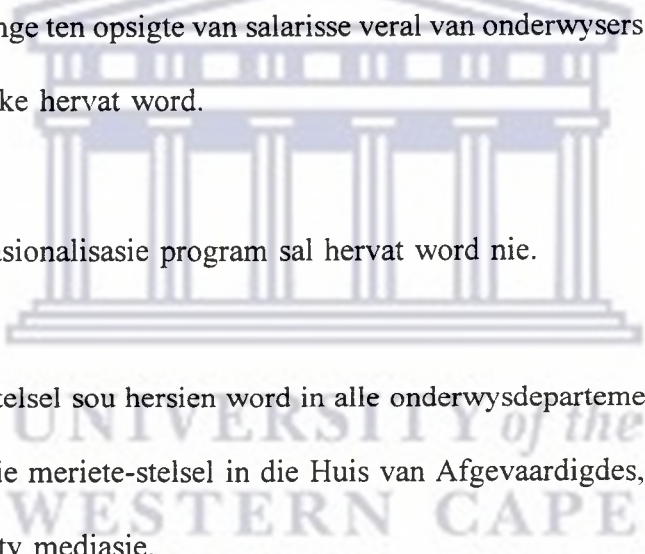
Genoemde staking het allermins nie verloop sonder dat die ouers hul kommer hieroor uitgespreek het nie. Ismail Vardi som die ouers se kritiek soos volg op:

The teachers' strike call was not without its problems. Black parents in townships who have witnessed the repeated disruption of their children's schooling for almost two decades were naturally concerned about the prospect of a prolonged teachers' strike. More fundamentally, their criticisms stemmed from the fact that there was little or no consultation with school-based parents and broader community structures.¹⁶

Die afleiding wat gemaak kan word is dat die stakingsaksie wat deur SADTU geloods was, nie goed beplan en deurgetrap is nie. Die baie belangrike belangegroep n.l. die ouers is blykbaar nie geraadpleeg nie, toe die besluit geneem is om wel te staak. Die gebrek aan raadpleging kan moontlik tot spanning lei tussen die belangegroep. As gevolg van die geskiedenis van ontoereikende onderwys, sal dit noodwendig so wees dat ouers oortuig moet

word om begrip te toon vir die onderwysers se aksies. Aangesien onderwyserstakinge 'n taamlike nuwe verskynsel is, kan ouers hulle dalk nog nie vereenselwig met stakings nie. Een van die groot beweegredes vir die staking nl. rasionalisasie is moontlik nie goed deur die ouers verstaan nie.

Ismail Vardi beklemtoon dat daar wel positiewe uitvloeiings was van die onderwyserstaking.¹⁷ Belangrik aspekte waaraan daadwerklike aandag gegee sou word is die volgende:

- 
- a) Onderhandelinge ten opsigte van salarisse veral van onderwysers in laer kategorieë sou binne vier weke hervat word.
 - b) Geen nuwe rasionalisasie program sal hervat word nie.
 - c) Die meriete-stelsel sou hersien word in alle onderwysdepartemente en die dispuut ten opsigte van die meriete-stelsel in die Huis van Afgevaardigdes, sou onderwerp word aan derde party mediasie.
 - d) Die aanstelling van 'n tegniese komitee om te verseker dat pariteit in salarisse, terugwerkend vir vroulike leerkrigte in Transkei, verseker sou word.
 - e) Die Arbeidswetgewing vir onderwysers, wat die reg tot stakingsaksies mag insluit, sou op parlementêre vlak in oënskou geneem word.

- f) Die Departement Onderwys en Opleiding het ook die aansoek vir 'n interdik uitgestel, afhangende van die resultaat van die onderhandelings.

Die afleiding wat gemaak kan word is dat die onderwyserstaking wel positiewe resultate opgelewer het. Die ooreenkoms wat gesluit is tussen die onderwysowerhede en die Onderwysers-unies lewer bewys dat daar aan knelpunte aandag gegee sou word. Die positiewe reaksie van die onderwysowerhede het moontlik die onderwyser se vermoede versterk dat 'n stakingsaksies deur onderwysers 'n effektiewe wapen is om onderwysowerhede mee af te dreig. 'n Groot deurbraak wat die onderwyserstaking bewerkstellig het, is dat onderwysers vanaf 1 Oktober 1993 volgens Wet nr. 146 vir Arbeidsverhoudings kollektiewe bedingingsmag verkry het. Die implikasie van kollektiewe bedingingsmag is ook dat onderwysers in Suid-Afrika op 'n wettige wyse stakings kon uitvoer.

As 'n vergelyking getref kan word, kan met vertroue gesê word dat onderwyserstakings in Suid-Afrika van dié in Brittanje verskil het.

Eerstens, het stakings baie meer algemeen in Brittanje voorgekom. In Suid-Afrika was stakings 'n minder bekende verskynsel.

Tweedens, in Brittanje het stakings hoofsaaklik die verhoging van salarisse ten doel gehad. Alhoewel protes en later stakings in Suid-Afrika ook salarisverhogings ten doel gehad het, het onderwysprotes en stakings 'n diep politieke inslag gehad. Soos reeds deur my aangevoer, is stakings en protesaksies in Suid-Afrika juis deur die sogenaamde Kleurlinge, Swartes en Indiërs geloods as gevolg van bogenoemde groepe se gebrek aan politieke regte. Apartheid

wat grootskaalse ongelykheid tot gevolg gehad het, is met mening deur die minder bevoorregte groepe beveg. Dit het vir die onderwyser uiteindelik nie net oor die ongelykhede in die onderwys gegaan nie, maar wel oor die aftakeling van 'n baie wrede en onregverdige stelsel. Die onderwysers in Suid-Afrika se optrede (protes-aksies en stakings), kom na my mening nie heeltemal ooreen met die protesaksies en stakings van hul Britse eweknieë nie.

Die groot ooreenkoms tussen die onderwysers in Suid-Afrika en hul eweknieë in Brittanje is naamlik dat eersgenoemde ook nou kollektiewe bedingingsmag verkry het. Onderwysers in Suid-Afrika sal hul moontlik in die toekoms makliker tot stakings wend as gevolg van die nuutverkreë regte.

1.3 ONTSTAAN EN VERLOOP VAN ONDERWYSERSTAKINGS IN BRITTANJE

In Brittanje, het daar oor die jare heen sedert 1896 verskeie onderwyserstakings plaasgevind. Onderwyserstakings wat 'n relatief onbekende fenomeen in die Suid-Afrikaanse konteks is, het gereeld in Brittanje voorgekom.

The first recorded strike by English schoolteachers occurred in Portsmouth in 1896.¹⁸

Ons sien dus dat die eerste staking deur Britse onderwysers net minder as 'n eeu vóór die eerste onderwyserstaking in Suid-Afrika voorgekom het. Hierdie staking het onder leiding van die Portsmouth and District Teachers' Association (PDTA) plaasgevind en is beperk tot onderwysers in Portsmouth.

Die redes vir die Portsmouth dispuut was die volgende:¹⁹

- a) Daar is geëis dat gesertifiseerde assistent onderwysers se salarisskaal gelyk gestel word met dié van assistent onderwysers in skole in ander dele van Engeland.
- b) Twee manlike assistente verbonde aan Highlands Hoërskool is ontslaan omdat hulle nie betyds opgedaag het vir die aanvang van die eerste skooldag nie. Drie ander onderwysers wat gestuur is om die ontslane onderwysers se plek in te neem, het geweier om aan die opdrag te voldoen. Laasgenoemde onderwysers wou die skool waar hulle oorspronklik aangestel is, bywoon, maar is daarvan uitgesluit.

Die National Union of Teachers het aanvaar dat die skoolraad binne hulle reg opgetree het. Robert Seifert²⁰ benadruk egter dat die standpunt van die N.U.T nie deur ander onderwysorganisasies gesteun is nie. Die Portsmouth onderwysers het wel van ander onderwysorganisasies, soos die London Assistants' Federation Committee en die National Federation of Assistant Teachers steun ontvang. Steun vir die onderwysers se aksie het ook gekom van die plaaslike gemeenskap wat opgewonde en bekommerd was oor die hele aangeleentheid.

In Junie 1896 is die tyd vir die begin van die skooldag aangepas en dié salarisskale vir assistent onderwysers is aangepas met die van hul eweknieë in ander dele van Engeland. Die aksie wat geneem is deur die onderwysers van Portsmouth, het positiewe resultate opgelewer.

In teenstelling met die enkele stakings wat in Suid-Afrika voorgekom het, het daar sedert die Portsmouth staking in Brittanje verskeie ander stakings voorgekom. Die Westham staking het in 1907 gevolg en daarna die Herefordshire staking in 1913 en 1914. In laasgenoemde twee gevalle was die rede vir die staking, swak salarisse.

Die Burston skoolstaking het in 1914 gevolg. Die staking het om ander redes plaasgevind as die Herefordshire- en die Westham staking. Na die Burston staking in 1914 het verskeie ander stakings gevolg. In 1984, 1985 en 1986 het nasionale onderwyserstakings in Brittanje plaasgevind. Laasgenoemde onderwyserstakings het soos in vorige gevalle as gevolg van ontevredenheid oor salarisse plaasgevind.

Die afleiding wat gemaak kan word is dat onderwyserstakings 'n algemene verskynsel in Brittanje geword het. Robert Seifert beklemtoon ook dat die onderwys-unies reeds in 1919 volgens die Burnham stelsel kollektiewe bedingingsmag verkry het. Dit kan dalk die rede wees waarom onderwyserstakings so 'n algemene verskynsel geword het. Die kultuur van onderwyserstakings wat in Brittanje ontwikkel het kan dalk toegeskryf word aan die kollektiewe bedingingsmag wat die Britse onderwys-unies reeds in 1919 verkry het.

Onderwyserstakings is in Suid-Afrika 'n minder bekende verskynsel. Wat wel opvallend is, is dat daar parallelle te trek is tussen onderwyserstakings in Brittanje met dié in Suid-Afrika. In Brittanje sowel as in Suid-Afrika se geval, het stakings hoofsaaklik plaasgevind omdat daar ontevredenheid was oor swak salarisse van onderwysers. Vanaf die vroegste onderwyserstaking in Portsmouth in 1896 tot die nasionale onderwyserstaking in Januarie 1985 en Mei 1986 kan die salariskwessie as rede vir die stakings aangevoer word.

Ek wil die argument aanvoer dat aangesien onderwysers ook in Suid-Afrika kollektiewe bedingingsmag verkry het, kan verwag word dat hulle net soos onderwysers in Brittanje, hul makliker tot stakings sal wend. Ons kan aanvaar dat onderwyserstakinge in die toekoms sal sentreer rondom salarisse en diensvoorwaardes.

1.4 DIE WETTIGHEID VAN ONDERWYSERSTAKINGS IN SUID-AFRIKA

Alhoewel onderwyserstakinge wel in Suid-Afrika plaasgevind het, het die onderwysers in Suid-Afrika nie volgens wet die reg gehad om te staak nie. Intendeel, stakings deur onderwysers as staatsamptenare is vir die eerste keer op 1 Oktober 1993 gewettig. Ek het onder 1.2 hierbo vermeld dat die kollektiewe bedingingsmag wat die onderwysers in Suid-Afrika verkry het, 'n positiewe uitvloeisel was van die 1993 Onderwyserstaking.

Die posisie van die onderwyser voor 1993, kan moontlik slegs verstaan word teen die agtergrond van die reg om kollektief te kan beding. In die Republiek van Suid-Afrika word die reg om kollektief te beding deur die Wet op Arbeidsverhoudings, 1956, gereël.

Ingevolge dié wet mag persone in die staatsdiens by 'n werknemersvereniging aansluit en by die betrokke werkgewer registreer. Alhoewel persone kan registreer as 'n vereniging, is die Wet op Arbeidsverhoudings nie van toepassing op sodanige werknemersverenigings nie. Dit beteken ook dat die meganismes waarvoor die wet voorsiening maak, nie vir staatsamptenare en onderwysers toeganklik was nie. J.G. Prinloo²¹ vermeld ook die volgende implikasies wat die wet vir 'n vakvereniging van onderwysers inhou, nl. so 'n vereniging:

- a) kon nie met onderwysdepartemente beding oor besoldiging en diensvoorwaardes nie,
- b) kon nie wettiglik staak nie, en
- c) kon nie van onderhandelingsmeganismes in die wet gebruik maak nie.

Daar kan tot die gevolgtrekking gekom word dat die wet op Arbeidsverhouding van 1956 nie voorsiening gemaak het vir mense in die openbare sektor nie.

Wat die openbare sektor of te wel die staatsdiens betref, was Suid-Afrika in die konsultasie stadium. Daar was met ander woorde nie voorsiening gemaak vir onderhandelings of bedinging nie.

Die staatsdienswet nr. 111 van 1984 en die Kommissie vir Administrasiewet het voorsiening gemaak vir konsultasie tussen staatsamptenare en die Kommissie vir Administrasie.

Die Openbare-Sektor Werkgewers-organisasies mag ingevolge die Staatsdienswet nr. 111 van 1984 aanbevelings maak aan die Kommissie van Administrasie ten opsigte van aangeleenthede wat hul diensvoorwaardes en werksomstandighede betref. Die nadeel verbonde aan die konsultasie metode was dat die regering eensydig besluit het watter diensvoorwaardes in die finale ooreenkoms ingesluit sou word. Dit is belangrik om daarop te let dat die blanke staatsdiens werknemers moontlik oor die algemeen tevrede was met die konsultasie metode. Genoemde tevredenheid van die blanke staatsdiens werknemers ten opsigte van die konsultasie metode moet gesien word teen die agtergrond van die politieke situasie soos dit gemanifesteer

is tydens die Apartheids-era. Die politieke mag was gesetel in 'n wit minderheids-regering. Die Blanke staatsdiens werknemer het gevolglik direkte toegang tot die betrokke verantwoordelike minister gehad. Ek wil die argument aanvoer dat die Blanke onderwyser se Swart, Kleurling en Indiër eweknieë nie oor die voordeel beskik het om aan die formele politiek proses in Suid-Afrika deel te neem nie.

Die afleiding wat gemaak kan word is dat die konsultasie metode wat die werknemersvereniging met die Kommissie vir Administrasie moes volg, nie aan die onderwyser as lid van die Werknemersvereniging, kollektiewe bedingingsmag verleen het nie. Die konsultasie metode wat met die kommissie vir administrasie gevolg is, het myns insiens as meganisme misluk om werklik die onderwyser se diensvoorwaardes aan te spreek.

Die posisie van die onderwyser ten opsigte van sy reg om kollektief te kan beding het drasties verander met die deurvoer van die Wet op Arbeidsverhoudinge nr. 146, van 1 Oktober 1993. Die betekenis van die wet is dat die onderwyser net soos sy eweknie in die privaatsektor, kollektiewe bedingingsmag verkry het.

Vir die doeleindes van hierdie mini-tesis sal ek die belangrikste aspekte van Wet nr. 146 bespreek. Ingevolge subartikel 5 van Wet nr. 146, 1993 het werknemers behoudens die bepalinge van hierdie Wet en enige ander Wet, die volgende fundamentele regte:²²

- a) Die reg om werknemersorganisasies van hulle eie keuse te stig, of behoudens die reëls van die betrokke organisasie, daarby aan te sluit, of om te verkies om nie 'n werknemersorganisasie te stig of daarby aan te sluit nie;

- b) die reg om kollektief met die werkgewer te onderhandel oor aangeleenthede wat mag ontstaan uit die normale werksverhouding tussen werkgewer en werknemers in hul hoedanigheid as werknemers;
- c) die reg om kollektiewe ooreenkomste met die werkgewer aan te gaan;
- d) die reg om die belange van die werknemer te beskerm deur gepaste wettige stappe te doen;
- e) die reg om toegang te hê tot geskilbeslegtingsprosedures betreffende regte geskille asook belange geskille; en
- f) die reg om teen onbillike arbeidspraktyke beskerm te word.

'n Werkgewer het, behoudens die bepalings van hierdie Wet en enige ander Wet, die volgende fundamentele regte.²³

- a) die reg om 'n werkgewersorganisasie van sy eie keuse te stig of behoudens die reëls van die betrokke organisasie, daarby aan te sluit, of om te verkies om nie 'n werkgewersorganisasie te stig of daarby aan te sluit nie.
- b) Die reg om kollektief met werknemers te onderhandel oor aangeleenthede wat mag ontstaan uit die normale werksverhouding tussen die werkgewer en werknemer in sy hoedanigheid van werkgewer;

- c) die reg om kollektiewe ooreenkomste met werknemers aan te gaan;
- d) die reg om die belange van die werkgewer te beskerm deur gepaste wettige stappe te doen;
- e) die reg om toegang te hê tot geskilbeslegtings-prosedures betreffende regte geskille asook belange geskille;
- f) die reg om teen onbillike arbeidspraktyke beskerm te word, en
- g) die reg om werknemers ooreenkomstig sy behoeftes te gebruik en in diens te neem, met behoorlike inagneming van die geskiktheid, kwalifikasies, vlak van opleiding en bevoegdheid van die werknemers, en om van die werknemer toereikende verrigting van sy pligte as werknemer te vereis.

Genoemde fundamentele regte waaroor die onderwyser as lid van 'n onderwysvereniging nou beskik, maak dit vir die onderwyser moontlik om kollektief te onderhandel oor diensvoorwaardes en probleme in die onderwys. Die nuutverkreë regte van die onderwyser het myns insiens ook radikaal verskil van die konsultasie-metode waarvan die onderwysverenigings moes gebruik maak om hul ontevredenheid te kenne te gee ten opsigte van onderwysaangeleenthede en hul diensvoorwaardes. Die georganiseerde onderwysliggame kan nou van die kollektiewe onderhandelings-meganismes gebruik maak om probleme en geskille in die onderwys aan te spreek.

Dit is belangrik om op hierdie stadium te kyk hoe hierdie kollektiewe onderhandelings beskryf word. Wet nr. 146, 1993 maak voorsiening vir die instelling van 'n Raad vir Arbeidsverhoudings in die Onderwys, wat as meganisme dien deur middel waarvan kollektiewe ooreenkomste gesluit word. Daar word hierby 'n regs persoon met die naam Raad vir Arbeidsverhoudinge in die Onderwys ingestel. Die partye in die raad bestaan uit werkgewersorganisasies en werknemersorganisasies. Die partye in die raad word ook deur hul gemagtigde verteenwoordigers verteenwoordig. Volgens Wet Nr. 146 van 1993 vind kollektiewe ooreenkomste binne die raad vir Arbeidsverhoudinge plaas. Genoemde wet bepaal voorts dat die raad wat 'n geskilbeslegtings-meganisme is, dien nie net om geskille te besleg nie, maar ook om die ontstaan van geskille te voorkom. Wet nr. 146, 1993 bepaal voorts dat indien 'n geskil in die Raad nie binne 14 dae vanaf die datum waarop die geskil ontstaan het, deur die raad besleg kan word nie, kan enige van die betrokke partye die geskil vir beslegting verwys na die nywerheidshof of na arbitrasie in gevolge 'n bepaling (indien daar is) van die konstitusie van die Raad.

'n Belangrike aspek van die Raad vir Arbeidsverhoudinge is dat die Raad oor 'n konstitusie beskik. Die konstitusie maak vir die volgende voorsiening:

Die aanstelling van die verteenwoordigers van die partye in die Raad, en wel op so 'n wyse dat die helfte van hulle aangestel word deur die werkersorganisasies (hieronder die verteenwoordigers van die werkgewers genoem), en die ander helfte deur werknemersorganisasies (hieronder die verteenwoordigers van die werknemers genoem), en die aanstelling deur die betrokke werkgewersorganisasies en werknemersorganisasies van plaasvervaarders vir elk of enige van die verteenwoordigers deur hulle aangestel is.²⁴

ike aspek ten opsigte van die toelating tot die Raad wat in Wet 146, 1993 vermeld
ut die werkgewersorganisasie of werknemersorganisasie tot die Raad toegelaat word
volgens die konstitusie voldoende verteenwoordigend is van werkgewers of
rs binne 'n bepaalde gebied en wel 'n geregistreerde organisasie is.

wat ook in Wet 146 beklemtoon word, is dat een van die aspekte om kollektief te
el of kollektief ooreenkomste aan te kan gaan, is die reg van die werknemers om
'k en die reg van die werkgewer om uit te sluit. Die Wet op Arbeidsverhoudinge
ook dat die reg om te kan staak onderworpe is aan sekere voorwaardes. Die
id van die lede van 'n werknemersorganisasie moet deur middel van geheime
aandui dat hulle ten gunste van sodanige optrede gestem het.

epaal voorts dat skriftelike kennis van die uitslag van stemming ten minste sewe
e stemming aan die werkgewer gegee word, asook die begindatum van sodanige
Die werkgewer mag nie behoudens bepalings van subartikel (6) vir 'n tydperk van
maf die aanvang van 'n staking, 'n werknemer penaliseer of ontslaan vanweë sy
aan 'n staking nie, indien die bepalings van hierdie artikel ten opsigte daarvan
is en indien die staking nie op 'n onbillike wyse uitgevoer word nie. 'n Werkgewer
die werknemer wat by 'n staking betrokke is ontslaan indien die staking op 'n
wyse uitgevoer word.

nemer is nie al party wat sekere meganismes tot sy beskikking het nie. Die
er kan ook van sy reg gebruik maak om uitsluiting uit te roep. Skriftelike kennis van
g moet aan die werknemer gegee word.

HOOFSTUK 2

PROFESSIONALITEIT

Aangesien ek in hierdie mini-tesis die verband tussen professionele aanspreeklikheid en onderwyserstakings ondersoek, is dit van kardinale belang om duidelikheid te kry oor die konsep onderwysprofessionaliteit.

Ek sal in hierdie hoofstuk eerstens die konsep professie verhelder en na aanleiding van die konsep professie, die konsep onderwysprofessionaliteit probeer verduidelik.

2.1. VERHELDERING VAN DIE KONSEP PROFESSIE

Ten einde helderheid te kry oor die konsep professionaliteit, sal ek eerstens vasstel hoe R.S. Downie die konsep professie benader. Daarna sal ek Downie se benadering opweeg teen die argument wat J. Kovesi voer oor die ontstaan van konsepte.

In sy artikel "Professions and Professionalism" probeer Downie dié konsep professie verhelder. Downie se benadering om helderheid oor genoemde konsep te verkry, word soos volg deur hom opgesom:

Sociologists are interested in the characteristics which professions in fact display, but my philosophical concern, while it overlaps with and draws from sociological analyses, is directed more towards the evaluative question of what enables professions to perform a unique and socially valuable function, distinct from business or commerce.²⁵

Die afleiding wat gemaak kan word is dat Downie die standpunt huldig dat professies 'n unieke en sosiaal waardevolle funksie moet verrig. Die sosiaal waardevolle funksie wat professies behoort te verrig sal, volgens Downie, die verskil aandui tussen professies en ander soorte beroepe of ambagte.

Downie identifiseer sekere kriteria of kenmerke wat 'n profesie sosiale belangrikheid gee, nl.²⁶

1. 'n Profesie moet 'n kennisbasis hê.
2. Dit lewer 'n diens deur middel van 'n bepaalde etiese verhouding.
3. Dit bestaan op grond van die vermoë om uitsprake te maak wat in belang van die gemeenskap is.
4. Dit moet onafhanklik wees om verskeie rolle in die gemeenskap te kan vervul.
5. Dit moet verteenwoordig word deur opgevoede en nie bloot opgeleide mense nie.
6. Dit moet oor wetlike sowel as morele legitimiteit beskik.

Myns insiens het Downie se benadering sekere leemtes. Ander werke of ambagte mag moontlik ook aan bogenoemde kenmerke of kriteria voldoen. Downie voer ook nie, myns insiens, goeie redes aan waarom juis bogenoemde kriteria as die enigste, of die belangrikste

of mees voldoende kriteria beskou moet word nie. Bogenoemde kriteria kan byvoorbeeld ook verder uitgebrei word. Ek is van mening dat Downie nie fouteer met die identifisering van kriteria wat moontlik eie kan wees aan 'n professie nie. Dit is myns insiens van kardinale belang dat daar tog maatstawwe behoort te wees waaraan professies moet voldoen.

Waar Downie egter fouteer is wanneer hy helderheid oor die konsep professie probeer verkry deur 'n beskrywing te gee van die kriteria of kenmerke waaraan 'n professie hoort te voldoen. So 'n beskrywing soos hierbo genoem, kan nooit volledig wees nie. Belangriker nog, so 'n beskrywing onderskei nie noodwendig dit wat eie aan 'n professie is van dit wat eie aan ander soort beroepe of ambagte is nie. Om die konsep professie te kan verhelder moet ons juis dit wat professies van ander beroepe of ambagte onderskei, kan identifiseer. Ek is dus van mening dat 'n verheldering van die konsep professie nie baie vêr gebring word deur bloot 'n beskrywing van kriteria of kenmerke van 'n professie nie.

Volgens Kovesi het elke konsep 'n Formele element en Materiële elemente. Deur die voorbeeld van die konsep "tafel" te gebruik demonstreer Kovesi dat 'n bepaalde menslike behoefte, maar ook 'n begrip van sodanige behoefte, vir ons 'n aanduiding behoort te gee waar die konsep vandaan kom en hoe die konsep sy betekenis kry.

Historically, without a need for tables we would not have these pieces of furniture. Logically we cannot understand the notion of table without understanding that need.²⁷

Kovesi argumenteer dat 'n tafel 'n spesifieke menslike behoefte bevredig. Alhoewel sekere kwaliteite of eienskappe teenwoordig moet wees alvorens ons 'n objek 'n "tafel" sal noem,

bepaal die kwaliteite of eienskappe nie die maatstaf vir wat bekend sal staan as 'n "tafel" en wat nie as 'n "tafel" bekend sal staan nie. 'n Tafel kan byvoorbeeld van hout of staal gemaak word en kan meer as een of vier pote hê. Hierdie kwaliteite of eienskappe van 'n tafel mag verskil van tafel tot tafel maar nogtans kan sodanige objekte as "tafels" beskou word. Die kwaliteite as sodanig kan dus nie vir ons 'n maatstaf gee om alle tafels te herken nie. 'n Tafel is dus nie 'n tafel op grond van die eendersheid van sy eienskappe met 'n ander objek wat ook as 'n tafel bekend staan nie. Hierdie kwaliteite of eienskappe van 'n "tafel" verwys Kovesi na as die materiële elemente van die konsep tafel, en dié kan verkil van mekaar.

Die bepalende maatstaf of die identifiserende beginsel van dit wat bekend sal staan as 'n tafel, is die rede wat aangevoer word op die vraag: "Waarom het ons 'n tafel"? Die antwoord op dié vraag noem Kovesi die Formele element van die objek. Die maatstaf (formele element) en die kwaliteite (materiële elemente) is nie net van toepassing op die konsep tafel nie. Kovesi benadruk dat dieselfde onderskeid ook van toepassing is op menslike handeling.

What we need to understand about the notion of a game or the notion of murder is what I call the formal element.²⁸

Indien ek aangeval word en my verdedig en in die proses my aanvaller dood maak, beteken dit nie noodwendig dat moord gepleeg is nie. Van my kant was daar byvoorbeeld nie die intensie of rede om die persoon te vermoor nie. Die formele element van moord, en nie die materiële elemente, sal bepaal of my aanvaller doelbewus vermoor is. Op dieselfde wyse is die identifiserende beginsel in wat bekend sal staan as "moord", die rede wat aangevoer word op die vraag: Waarom word gesê die persoon is vermoor? Die antwoord lê opgesluit in die

formele element van die handeling. Dus, wanneer ons 'n objek of handeling wil identifiseer moet ons na die formele element daarvan soek.

Die konsep professie se formele element sal gevolglik bepaal kan word deur die vraag te vra: Hoekom het ons 'n professie? Die antwoord op die vraag sal die formele element van 'n professie wees.

Kovesi benadruk ook dat dié formele element van 'n konsep of handeling sy betekenis kry binne 'n bepaalde historiese konteks met 'n sosiale behoefte vir sodanige konsep. Die konsepte wat ontstaan word gevorm deur 'n bepaalde historiese behoefte en redes vir sodanige konsepte. Konsepte ontstaan nie per toeval nie. Dit beteken dat wanneer ons behoeftes en sosiale gebruike verander, sal die redes waarom ons bv. tafels het, ook verander. Die verandering in behoeftes en sosiale gebruike lei dan tot 'n verandering in konsepte.

Kovesi se verbinding van die formele element van 'n konsep aan 'n bepaalde historiese ontwikkeling of tradisie met sy eie konvensies is 'n aanduiding dat ons konsepte binne 'n bepaalde historiese konteks en sosiale groep tot volle betekenis kan kom. Konsepte sowel as menslike praktyke is die "produk" van 'n sosiale verskynsel met 'n lang historiese verloop.

Indien die historiese konteks verander en so ook ons behoeftes, dan verander ons konsepte wat nie meer tred hou met die omstandighede en behoeftes nie.

Ek wil die argument aanvoer dat Downie, in sy benadering nie 'n maatstaf of identifiseringsbeginsel voorsien waarvolgens die konsep professie verduidelik word nie.

Downie probeer die konsep professie verduidelik deur middel van sekere eienskappe of kriteria. Die kriteria wat Downie identifiseer om die konsep professie te verduidelik, kan ons, na aanleiding van Kovesi, as die materiële elemente beskou. Aangesien Kovesi argumenteer dat dit nie die materiële elemente van 'n konsep is wat betekenis gee aan 'n konsep nie, wil ek die argument aanvoer dat Downie, in sy benadering, nie vir ons helderheid gee oor die konsep professie nie.

Omdat Downie nie 'n maatstaf (formele element) voorsien in sy verduideliking van die konsep professie nie, sal ek deur gebruik te maak van Kovesi se benadering die konsep professie probeer verduidelik deur middel van 'n maatstaf of formele element. Om laasgenoemde doel te bereik, moet die vraag gevra word hoekom ons professies het. Die antwoord op die vraag kan wees dat professies ontstaan het as gevolg van 'n behoefte in die mens se lewe. Die mediese professie het bv. ontstaan op grond van die behoefte om siekes gesond te maak. Die mediese praktisyn moet in 'n bepaalde behoefte voorsien. Indien die essensiële diens nie deur die mediese praktisyn gelewer word nie, word daar nie in die gemeenskap se behoeftes voorsien nie.

Vrae wat oor die diens gevra kan word is:

- a) Strek die diens tot voordeel van die gemeenskap?
- b) Voorsien die diens in die gemeenskap se behoeftes?

Na aanleiding van genoemde vrae, wil ek argumenteer dat die diens wat deur die mediese professie gelewer moet word, kwaliteit diens moet wees. Indien die diens nie van 'n hoë gehalte en van goeie kwaliteit is nie, is die diens nie tot voordeel van die gemeenskap nie, en voorsien dit ook nie in die gemeenskap se behoeftes nie. Die lewering van die mediese diens wat 'n menslike handeling is word op spesifieke wyse in die praktyk gemanifesteer. Daarbenewens raak die mediese professie sowel as ander professies die mens se lewe direk en het 'n direkte invloed op die mens se lewe. Op grond van die invloed wat professies op die mens se lewe het, verskil dit van ander soorte werke soos bv. dié van 'n skryfwerker of motorwerktuigkundige. Die professionele wat die diens lewer, hetsy dit 'n mediese praktisyn of 'n regsgeleerde is, het 'n aanspreeklikheid teenoor die pasiënt of kliënt respektiewelik. As aanspreeklikheid ter sprake kom, beteken dit die diens moet goed wees. Swak of slegte diens sal nie tot voordeel van die kliënt of pasiënt wees nie.

In 'n professie sal daar altyd in belang van die persoon opgetree word, aan wie die diens gelewer word. Daar sal nooit in eie belang opgetree word nie. Dit is duidelik dat die mens 'n besondere waarde sal heg aan die diens wat deur professies gelewer word. Professies sal deurgaans in belang van die gemeenskap of individu optree. Ek wil my argument verder voer deur te sê dat indien professies in belang van die individu of gemeenskap optree, die professionele altyd sal doen wat reg of goed is. Die konsepte reg en goed is morele konsepte. Dit beteken dat die besondere handeling deur die professionele 'n behoefte skep vir 'n morele sisteem waarop die diens gefundeer word.

Putnam stel dit soos volg:

We need stable-moral-legal-political structures to regulate our conduct and make life livable.²⁹

Ek stem saam met wat Putnam sê, aangesien die professionele slegs die belange van die individu of gemeenskap tot sy reg kan laat kom indien 'n morele sisteem of morele waardes sy optrede bepaal. 'n Morele sisteem of morele waardes sal ook beperkings plaas op willekeurige optrede of handeling van 'n professionele persoon wat 'n diens lewer.

Aangesien 'n professie in 'n gemeenskap ontstaan as gevolg van 'n behoefte sal immorele optrede, wat onaanvaarbare optrede of handeling is, nie in 'n gemeenskap se behoeftes voorsien nie. Immorele optrede of onaanvaarbare optrede sal ook die besondere diens wat gelewer word verswak. Indien die mediese praktisyn hom skuldig maak aan immorele en onetiese optrede kan hy van die mediese rol geskrap word. So 'n strafmaatreël gee ons 'n aanduiding van hoe belangrik dit is dat persone verbonde aan die mediese professie sekere morele kodes moet handhaaf.

Kovesi argumenteer soos volg oor morele konsepte ("moral notions"):

They provide not only the rules for our thinking about the world but also the rules for our behaviour, while other notions are not the same time rules for the behaviour of their subject matter.³⁰

Beide Putnam en Kovesi beklemtoon norme of riglyne wat deur morele waardes of sisteme neergelê word. 'n Professionele moet uit die aard van die behoefte waaraan voldoen moet word, so optree dat die persoon aan wie die diens gelewer word, nie benadeel word nie. Om my argument deur te voer wil ek die vraag vra: Hoekom het ons professies? My antwoord

op die vraag sal wees: Ons het professions om 'n essensiële menslike diens te verrig wat moreel gefundeer is. Professions sal wat my betref altyd vanuit 'n morele oogpunt gesien moet word. Moraliteit sal die maatstaf of (formele element) van professions wees.

2.2 ONDERWYS-PROFESSIONALITEIT

Professions, soos in afdeling een van hierdie hoofstuk verduidelik, voorsien, wat my betref, 'n goeie basis om helderheid te kry oor die konsep onderwys-professionaliteit.

Deur gebruik te maak van Kovesi se benadering, argumenteer ek dat die konsep professie moreel gefundeer is. Deur laasgenoemde argument as basis te gebruik wil ek vasstel hoe moraliteit as konsep die vertrekpunt word indien ons die konsep onderwys-professionaliteit bespreek. Om die konsep onderwys-professionaliteit deur middel van moraliteit te kan verduidelik is dit belangrik om vas te stel wat in die onderwyspraktyk gebeur. Kovesi argumenteer dat aktiwiteite van mense en menslike handeling sal bepaal hoe die konsep in die praktyk gemanifesteer sal word. Kovesi benadruk ook dat 'n konsep ontstaan as gevolg van 'n behoefte in die gemeenskap en daarom glo ek sal die konsep onderwys-professionaliteit ook ontstaan as gevolg van 'n sekere behoefte. In die geval van die opvoeding kan die behoefte wees, die oordra van waardes, norme, kennis en die opvoeding van die leerling tot 'n gebalanseerde landsburger.

Du Plooy spreek hom soos volg uit oor die rol van die opvoeding:

Om dit te stel dat die skool se taak daarin geleë is om meer bewustelik op onderrig tot taak aanvaarding in 'n ingewikkelde gemeenskap af te stuur, kom daarop neer dat die taak van die skool daarin bestaan om die insig en die funksionering van die gemeenskap te versterk, maar bo alles om die leerlinge daarvan bewus te maak dat hulle die verantwoordelikheid op hulle moet neem om aan die eise van die tyd te voldoen.³¹

Du Plooy spreek hom sterk uit oor die rol wat die skool moet speel in die voorbereiding van die leerling om as volwassene 'n bydrae in die gemeenskap te kan lewer. Dit is dan ook die taak van die skool om die kind sekere vaardighede aan te leer om hom aanpasbaar te maak vir die eise wat aan hom as volwassene gestel kan word. Op grond van wat Du Plooy sê is dit my mening dat indien die voorbereiding en ontwikkeling van die kind nie plaasvind nie, sal die kind nie as volwassene in die gemeenskap 'n beduidende bydrae kan lewer om sodoende in die behoefte van die gemeenskap te kan voorsien nie. Die bereiking van die doel is net moontlik indien sekere waardes en norme deur die opvoeders aan die leerling oorgedra word. Die waarde van verantwoordelikheid moet by die kind ingeskerp word. Dit is voor die handliggend dat die opvoeding se taak verder strek as die uitsluitlike ontwikkeling van die kind se intellektuele vermoëns. Die kind moet in sy totaliteit opgevoed word.

Die verwagting is dat die kind in 'n goed gebalanseerde persoon opgevoed moet word wat sy rol in die gemeenskap tot die beste van sy vermoë kan uitvoer. Die taak van die skool of opvoedings-instansies mag nie gering geskat word nie. Wat Du Plooy ook na my mening beklemtoon, is dat die gemeenskap sekere verwagtinge koester van die onderwysprofessie. Hierdie verwagting is in lyn met wat Kovesi sê, nl. dat konsepte ontstaan as gevolg van 'n behoefte in die samelewing.

Om verder helderheid te kry oor die onderwyspraktyk, met ander woorde oor dit waarmee die onderwysprofessie hom besig hou, is dit belangrik dat daar onderskei moet word tussen onderrig en opvoeding. In die onderwyspraktyk word die kind sekere vaardighede aangeleer byvoorbeeld hoe om 'n vak soos wiskunde te bemeester. Die kind se taalvermoë word ook ontwikkel. Die onderrig van die kind sal ook hoofsaaklik daarop ingestel wees om kennis oor te dra. Die opvoeding van die kind speel weer 'n ewe belangrike rol aangesien die kind geleer word dat hy waarde moet heg aan kennis wat aan hom oorgedra word. Hy moet ook opgevoed word om dit wat hy geleer het tot sy voordeel en tot voordeel van die gemeenskap aan te wend. In die opvoedingsproses moet die kind se rasionaliteit, sy rede en goeie oordeel ontwikkel word. Die kind kan nie opgevoed word om sy kennis tot nadeel van homself of die gemeenskap aan te wend nie. In die opvoedingsproses, soos Du Plooy dit beklemtoon, sal die norme en waardes van 'n gemeenskap ingeskerp word om te verseker dat 'n goed opgevoede en aanpasbare individu die volwasse wêreld betree. Belangriker nog - en dit is myns insiens waar Du Plooy in ten minste die bostaande uittreksel te kort skiet - opvoeding moet daarop gerig wees om individue krities in te stel ook wat betref die norme en waardes van hul eie gemeenskappe en samelewings. Ek kan hier kortliks noem dat die norme en waardes van 'n apartheidsgerigte sektor van die Suid-Afrikaanse samelewing met doeltreffendheid verwerp is deur ander sektore van daardie samelewing.

Kovesi se argument oor die ontstaan van konsepte kom weer hier ter sprake. Die konsep onderwys-professionaliteit het dan ook ontstaan op grond van 'n bepaalde behoefte in die samelewing, die behoefte nl. dat daar instellings en persone moet wees wat, afgesien van bv. die gesinsverband of die religieuse verband, verantwoordelikheid moet aanvaar vir die opvoeding van die jong mense in 'n samelewing.

Omdat die onderwysprofessie ontstaan het as gevolg van 'n behoefte in die gemeenskap, wil ek die argument voer dat op grond van wat in die onderwyspraktyk gebeur of hoort te gebeur, die onderwysprofessie soos ander professies 'n essensiële diens verrig. Ek sê "hoort te gebeur" omrede dit wat al te dikwels in werklikheid in die onderwyspraktyk gebeur voldoen nie myns insiens aan die eise wat aan die onderwysprofessie gestel word nie.

In haar boek Walking the Tightrope, beskryf Elizabeth de Villiers die volgende scenario wat myns insiens beskrywend is van die soort optrede in die onderwyspraktyk wat nié aan die vereistes van die onderwysprofessie voldoen nie:

I discover that the teachers, almost without exception, attend courses, as explained by Mr. Pila, at Vista University. These apparently commence at 2p.m. At 1.15 each day they are collected by a specially hired taxi and whisked away for higher education. I have my suspicions regarding the diligence of a few of these staff members. No check is made as to whether they are indeed enrolled at Vista, so this is a perfect opportunity for a little playing of the traditional hookey by numbers of non bona fide students.

"Ta ta, Liz, baby!" Livingstone waves to me cheerfully one afternoon, as the taxi revs impatiently outside the staffroom door. "I know you will keep the home fires burning!"

"Livingstone!" I call after him. "You have forgotten your briefcase with your Vista books. It is still here on the chair!"

"Thanks Liz", he says, leaning out of the taxi window with a wicked expression, "but I don't think I shall need them today. My lessons are to be of an oral kind". He frames his mouth into a huge kiss and winks as the roaring taxi does a wheelspin on the gravel. "Give the case to Jabulani and ask him to..." His words fade as the taxi disappears through the gate.³²

Dit is heel moontlik na bogenoemde soort situasie waarna Morrow verwys as hy soos volg skryf oor die aftakeling van opvoedingsinstellings "the decay of institutions of learning":

The decay of institutions of learning has been accompanied by many teachers losing a sense of the distinctive kind of service they should be offering to the community, to a serious impoverishment of the understanding of the constituting responsibilities of teachers.³³

Van belang hier is Morrow se gedagtes in verband met die eiesoortige aard van die diens wat onderwysers hoort te lewer ("the distinctive kind of service they should be offering") en die konstituerende verantwoordelikheid van onderwysers ("the constituting responsibilities of teachers").

Ons kan laasgenoemde gedagte (nl. dié in verband met die konstituerende verantwoordelikheid van onderwysers) in verband bring met Kovesi se argument ten opsigte van die ontstaan van konsepte. Ek het in dié verband reeds die aanspraak gemaak dat onderwyspraktyke en die onderwysprofessie tot stand gekom het op grond van 'n bepaalde behoefte wat in die samelewing ontstaan het, die behoefte nl. aan bepaalde instellings wat gedeeltelik of in die geheel verantwoordelikheid sal aanvaar vir die opvoeding van kinders in die samelewing. Onderwyspraktyke moet gesien word as konstituerende praktyke. Die regmatige beoefening van onderwyspraktyke (en ook van die onderwysprofessie) dra by tot die totstandkoming en instandhouding van 'n bepaalde soort samelewing. Dit is vanselfsprekend dat, sou die regmatige beoefening van onderwyspraktyke en die onderwysprofessie ontbreek, die instandhouding en voortbestaan van 'n bepaalde soort samelewing in die gedrang kom.

Morrow se gedagte oor die eiesoortige aard van die diens wat die onderwyser behoort te lewer sluit aan met die argument wat ek in die eerste gedeelte van hierdie hoofstuk voer oor die essensiële diens wat professies verrig. Aangesien die diens hom besig hou met die opvoeding van die kind nl. die sosialisering van die kind in die norme en waardes van die gemeenskap,

asook die oordra van kennis en die opvoeding van die kind in sy totaliteit, moet die professionele opvoed in belang van die kind. Waardes soos reg en verkeerd, goed of sleg sal by die kind ingeskerp moet word. Die opvoeder het as sy groot taak die karaktervorming van die kind. Indien die opvoeder in gebreke bly om so op te voed, stuur hy 'n onopgevoede individu in die gemeenskap uit wat nie in die gemeenskap sal kan aanpas en aan die eise van die gemeenskap kan voldoen nie. Dit is tans so dat daar van individue verwag word om baie meer krities te dink, om sodoende 'n positiewe rol in die gemeenskap te kan speel. Gemeenskappe is dinamies en verandering vind voortdurend plaas. 'n Kritiese en ingeligte persoon sal moontlik kan tred hou met genoemde veranderinge. Aangesien die opvoedingsverhouding 'n menslike verhouding is, en die opvoeder aanspreeklik gehou word vir die opvoeding van die kind, moet die opvoedingsproses konsekwent uitgevoer word. Die verhouding tussen opvoeder en opvoedeling moet op 'n morele sisteem berus.

Die opvoeder sal hom aan immorele gedrag skuldig maak indien hy nie die kind sosialiseer in die waardes en norme van die gemeenskap en ook die kennis oordra wat tot voordeel van die kind strek nie. Die opvoeder mag bv. nie die verkeerde aan die kind oordra nie. Lg. benadering sal nie opbouend wees vir die kind se karakter nie. Aangesien die opvoeding van die kind op 'n morele sisteem berus, is ek van mening dat die opvoeder se optrede ook deur 'n morele sisteem bepaal word.

R.A. Putnam beklemtoon die belangrikheid van 'n morele sisteem soos volg:

I might point out that when we come to deep moral commitments (whether of a social/political or of an individual sort) we are already adults, we are already involved in an ongoing moral structure.³⁴

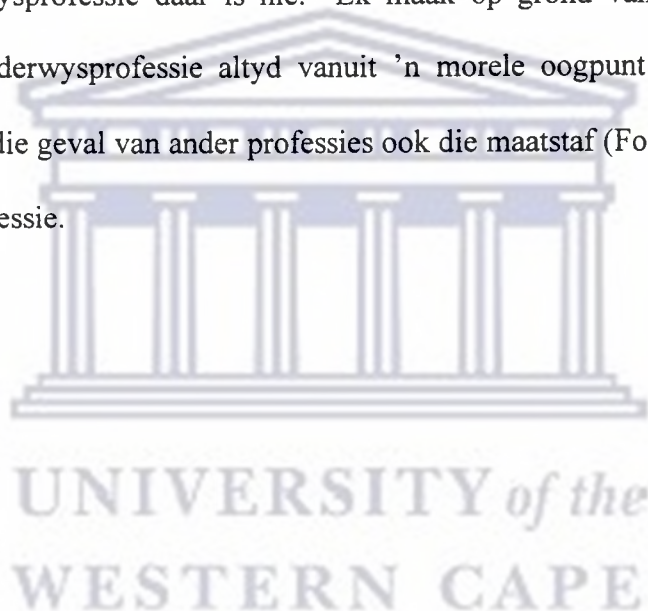
Ek stem saam met wat Putnam sê en wil die aanspraak maak dat aangesien die opvoeder 'n aanspreeklikheid het teenoor die gemeenskap, sy optrede gebaseer moet word op 'n morele sisteem. Die opvoeder sal ook as volwassene met die nodige lewenservaring, die kind tot die beste van sy vermoë moet opvoed. Daar mag by die opvoeder geen twyfel bestaan oor sy rol in presies hoe hy die kind moet opvoed nie. Die morele sisteem wat die opvoeder as volwassene, as vertrekpunt moet gebruik in die opvoeding van die kind, sal noodwendig sy optrede en benadering tot sy groot taak bepaal.

Die morele sisteem vereis dat die opvoeder standvastig moet wees en konsekwent moet wees in die opvoeding van die kind.

In die scenario soos deur die Villiers beskryf word, kom dit duidelik na vore dat van die onderwysers beslis nie aan hierdie eise voldoen nie. Hulle verlaat die skool terrein 'n paar uur voor die amptelike sluiting van die skool. Die klasse waarvoor hulle verantwoordelik is sal sonder toesig wees en geen opvoedende onderrig kan in so 'n situasie plaasvind nie. Die onderwysers is ook nie op hul pos om die belangrike essensiële diens te verrig nie. Dit is ook moeilik om aspekte soos verantwoordelikheid, toegewydheid en hardwerkendheid by die kind in te skerp indien die onderwyser nie die regte voorbeeld stel nie. Die optrede van die onderwysers is ook gewetenloos aangesien hulle hulself verbeter ten koste van die kind. Dit is moreel nie reg dat onderwysers hul eie belange bevorder ten koste van die kind nie. Die onderwysers behoort uit die aard van die krisis waarin swart onderwys gedompel is, baie meer verantwoordelik op te tree. Die konteks waarin die swart onderwyser hom/haar bevind, behoort hom/haar ook te laat besin oor die kardinale rol wat hy/sy moet speel in die opvoeding van die kind. Kovesi benadruk hoe konsepte betekenis kry binne 'n spesifieke

historiese konteks. Dit is uiters belangrik dat die konsep wat die onderwysers tans in Suid-Afrika van die onderwysprofessie het, behoort te verander. In ons spesifieke konteks word groter eise aan die onderwyser gestel met baie meer verantwoordelike optrede.

Ek het van genoemde scenario gebruik gemaak om te beklemtoon hoe belangrik morele aanspreeklikheid in die onderwysprofessie is. Die onderwyser se eerste plig is teenoor sy leerling. Indien die plig nie so uitgevoer word nie voorsien die opvoeder nie in die behoefte waarvoor die onderwysprofessie daar is nie. Ek maak op grond van my argumente die aanspraak dat die onderwysprofessie altyd vanuit 'n morele oogpunt gesien moet word. Moraliteit sal soos in die geval van ander professies ook die maatstaf (Formele element) wees van die onderwysprofessie.



HOOFSTUK 3

PROFESSIONELE AANSPREEKLIKHEID

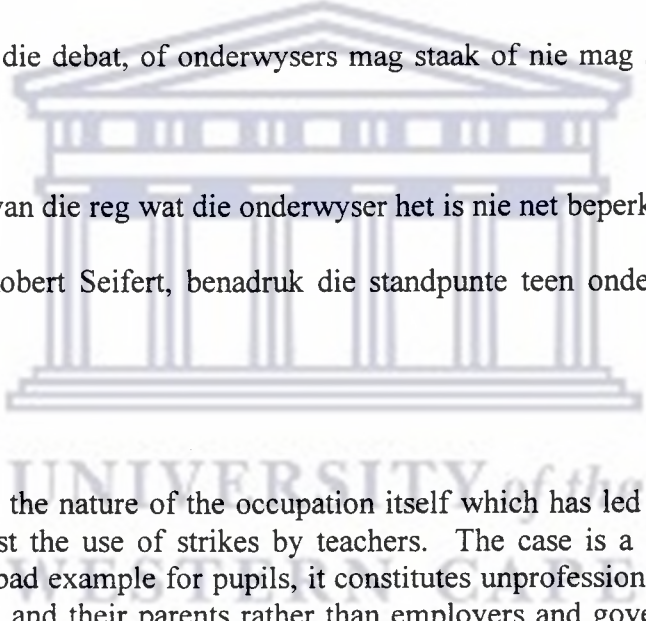
In hoofstuk 1 het ek onderwyserstakinge in Suid Afrika en elders bespreek asook die nuutverkreë regte wat aan die onderwyser in Suid-Afrika toegeken is. Ek wil op hierdie stadium kortliks weer kyk watter betekenis die deurvoer van wet no. 146 vir die onderwyser in Suid-Afrika inhou. Wet No. 146 van 1993 het aan die onderwyser in Suid-Afrika die reg verleen om kollektief te kan beding. Die wet het ook voorsiening gemaak vir die instelling van die Raad vir Arbeidsverhouding in die onderwys. Die instel van so 'n raad maak dit vir die onderwyserskorps sowel as vir die onderwysowerhede moontlik om kollektiewe besluite te neem. Die raad se taak is ook nie net om geskille te besleg nie, maar ook om geskille te voorkom. 'n Belangrike aspek van die reg om kollektief te kan beding is die reg wat onderwysers het, om te kan staak, met dien verstande dat die prosedure ten opsigte van geskilbeslegting gevolg is. Op dieselfe wyse hou die Raad vir Arbeidsverhoudings sekere voordele vir die onderwysowerhede in. Ten tye van 'n staking het die owerhede die reg op uitstluiting asook die reg om salarisse van stakende onderwysers te weerhou. Ek sal in hierdie hoofstuk probeer vastel of genoemde regte van die onderwyser versoen kan word met onderwys-professionaliteit.

3.1 DIE ONDERWYSER: 'N PROFESSIONELE OF 'N WERKER

Alhoewel die onderwyserskorps hier in Suid-Afrika en ook op internasionale vlak die reg het om 'n staking uit te roep, nadat alle ander prosedures van bedinging gevolg is, beteken dit nie

dat onderwyserstakings goed gepraat of geredelik aanvaar word nie. Die reg wat die onderwyser het om te kan staak is, en bly, 'n baie sensitiewe aangeleentheid. Aangesien onderwyserstakings sensitief is en die belange groepe in die onderwys baie krities daarteenoor staan, het die aangeleentheid hier plaaslik 'n baie groot debat ontlok. Daar is 'n skool van denke wat die onderwyser sien as 'n professionele en om daardie rede nie die reg het om te kan staak nie. Daar is ook die persepsie dat die onderwyser 'n professionele is, maar ook as 'n werker beskou kan word. Omdat hy as 'n werker beskou kan word het hy wel die reg om te kan staak. Die blote deurvoer van wet 146 van 1993 wat onderwyserstakings in Suid Afrika wettig, het nie die debat, of onderwysers mag staak of nie mag staak, besweer nie.

Die debat ten opsigte van die reg wat die onderwyser het is nie net beperk tot Suid Afrika nie. Intendeel die Brit, Robert Seifert, benadruk die standpunte teen onderwyserstakings soos volg:

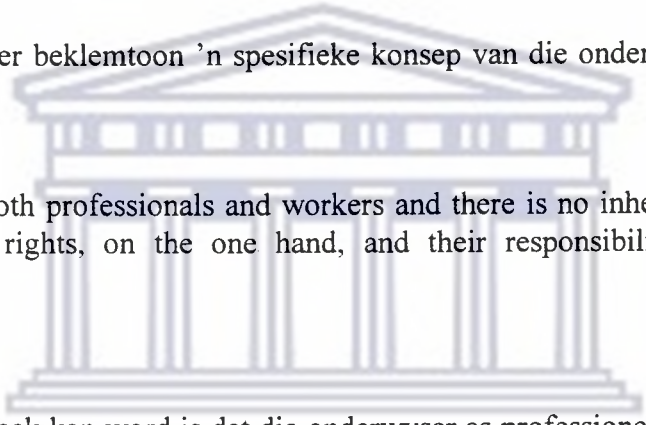


It is, therefore, the nature of the occupation itself which has led some people to argue against the use of strikes by teachers. The case is a familiar one: striking sets a bad example for pupils, it constitutes unprofessional behaviour, it harms pupils and their parents rather than employers and governments.³⁵

Die argument wat Seifert wil uitlig is dat die aard van die onderwysprofessie sodanig is, dat daar sterk argumente teen onderwyserstakings is. Met ander woorde diegene wat teen stakings argumenteer, het 'n sekere persepsie van die onderwysprofessie. Die persepsie wat mense ook het van die konsep onderwysprofessie sal bepaal watter optrede of handeling aan die kant van die onderwyser aanvaarbaar is al dan nie.

Ek sal graag wil vasstel hoe die groot debat ten opsigte van onderwyserstakinge in die Suid-Afrikaanse konteks gemanifesteer word. My mening is dat die konsep wat ons van die onderwysprofessie het, sal bepaal watter optrede van die onderwyser aanvaarbaar is al dan nie. In Suid-Afrika is daar ook sekere denkpatrone wat na vore kom, as onderwyserstakinge onder die soeklig geplaas word. Daar is 'n skool van denke wat die onderwyser as 'n professionele sien. Andersyds bestaan daar ook die persepsie dat die onderwyser 'n werker is en as sodanig die reg moet hê om te kan staak.

Randall van den Heever beklemtoon 'n spesifieke konsep van die onderwyser:



Teachers are both professionals and workers and there is no inherent conflict between their rights, on the one hand, and their responsibilities, on the other.³⁶

Die afleiding wat gemaak kan word is dat die onderwyser as professionele gelyk gestel word met 'n werker. Van den Heever argumenteer ook dat daar nie 'n verskil is tussen die regte en verantwoordelikhede van die onderwyser en die regte en verantwoordelikhede van die werker nie. Die onderwyser sal ook omdat hy die reg het om kollektief te kan beding en te kan staak gelyk gestel kan word met die werker, wat op dieselfde regte aanspraak maak. Van den Heever beklemtoon ook die regte wat die onderwyser moet hê om van sekere aksies en strategieë te kan gebruik maak om hul diensvoorwaardes te kan verbeter. Hy argumenteer sterk ten gunste van die voordele wat sekere aksies vir die onderwyser inhou. Die aanwending van die reg om te kan staak het volgens van den Heever daartoe gelei dat die onderwysers in 1993 'n salarisverhoging gekry het. Die sukses van die staking deur sekere

onderwysers is ook volgens hom te danke aan die verbintenis wat die georganiseerde onderwysersunie, Sadtu, met werkersunies het.

Die standpunt wat hy huldig is dat werkers-aksies groot voordeel vir onderwys-professionaliteit inhou. Die argumente wat van den Heever in sy artikel aanvoer stem ek nie mee saam nie. Sy persepsie van die konsep onderwyser wil ek sterk bevraagteken. Deur sy argumente word die indruk geskep dat die onderwyser tipeer kan word as 'n werker op grond van sy/haar lidmaatskap aan 'n onderwysersunie, wat sterk bande het met die werkersunies. Andersyds word die onderwyser as werker tipeer omdat hy die reg het om kollektief te kan beding ten einde sy diensvoorwaardes asook ander knelpunte in die onderwys te, kan aanspreek. Sy argument dat daar ooreenkomste is in die verantwoordelikhede van die werker en onderwyser wil ek ook bevraagteken. Die afleiding wat gemaak kan word is dat Van den Heever se konsep van die onderwyser as professionele sterk beïnvloed word deur die historiese konteks waarin ons ons bevind. My volledige kommentaar oor Van den Heever se standpunt sal ek later in die hoofstuk gee.

'n Baie interessante bydrae tot die groot debat of die onderwyser 'n werker of professionele is word deur A.C. Vergotine gemaak. Die konsep wat hy huldig van die onderwyser, bepaal ook hoe die onderwyser moet optree.

We cannot deny the fact that teachers, as citizens and workers, possess rights, including the right to fight for the protection of their interests. However, teachers are not ordinary workers. Protest action by teachers does not adversely affect production or the employer; rather it has a damaging effect on their pupils.³⁷

Die persepsie wat Vergotine van die onderwyser het, blyk dubbelsinnig te wees. Hy sien die onderwyser enersyds as 'n werker, maar andersyds poog hy om die onderwyser as 'n ander tipe werker te sien wie se protesaksie nie produksie, of die werkgewer benadeel nie, maar die leerling nadelig beïnvloed. Andersyds sal protesaksies deur die werker produksie nadelig beïnvloed. Hy argumenteer voorts in sy artikel dat die onderwyser as professionele die kind se belange moet beskerm. Die kind moet volgens hom nie net as 'n produk gesien word nie, maar as 'n lewende wese in wie se belang opgetree moet word.

Die uitspraak wat Vergotine maak dat die onderwyser nie 'n gewone werker is nie, dui daarop dat hy die twee konsepte nl. professionele en werker met mekaar wil versoen. Die indruk word ook geskep dat hy nie duidelikheid het oor enige twee van die konsepte nie. Ek sal later in die hoofstuk volledig kritiek teenoor sy standpunt uitspreek.

J.F. Haley verskil fundamenteel van R. van den Heever en A. Vergotine. Hy argumenteer konsekwent dat die onderwyser 'n professionele is en nie 'n werker nie. Hy maak in sy artikel "Teaching - A Profession" 'n duidelike onderskeid tussen die konsepte professionele en werker.

Teaching is a highly skilled profession in that the demands made on it in understanding of the child, the patience and drill required to help this child expand morally, mentally and physically are far greater and more responsible than that of any trade.³⁸

Die afleiding wat gemaak kan word is dat Haley oortuig is dat ander vereistes aan die onderwyser as professionele gestel word, as aan diegene wat ambagte beoefen. Op grond van die onderwyser se intensiewe opleiding en vaardighede waaroor hy beskik, moet die kind in

sy totaliteit opgevoed word. Haley argumenteer ook in sy artikel dat die onderwyser 'n goed opgevoede persoon is, en dat die taak van die onderwyser 'n intellektuele taak is. Die aard van sy werk is sodanig dat die onderwyser as professionele hom/haar nie besig hou met hande-arbeid nie. Haley argumenteer voorts dat die onderwyser nie beperkte ure sal werk nie, maar tot beskikking van sy leerlinge sal wees.

In sy artikel poog Haley om die sensitiewe aangeleentheid nl. die verskil tussen die werker en die onderwyser as professionele aan te spreek. Hy argumenteer dat die werker hom sal besig hou met hande-arbeid, wat vereis dat die werker oor sekere vaardighede beskik. Die werker sal ook volgens Haley verenig in 'n werkersunie om op 'n georganiseerde wyse te veg vir beter werksgeleenthede en beter lone. Hierdie reg wat die werker het om te verenig in werkersunies bied aan hulle die geleentheid om wettige stakings te kan uitroep om hul doel te bereik. Daar word ook dikwels van stakings as 'n vorm van protesaksie gebruik gemaak om doelstellings te bereik.

Haley maak 'n belangrike aanspraak, nl. dat daar in sekere onderwysgeleedere die wanopvatting bestaan dat onderwys 'n ambag is. Die rede wat aangevoer word, is dat die onderwysersunies by werkersunies affilieër om sodoende druk op die owerhede uit te oefen om die onderwyser se werksomstandighede en voordele te verbeter. Omdat die onderwyser van dieselfde metodes as die werker gebruik maak, en ook op grond van die affiliasie met die werkersunies, word die onderwyser as 'n werker geklassifiseer. Hy maak ook die aanname dat die affilierung van onderwysersunies met werkersunies, deur die onderwyser gebruik mag word om druk op die owerhede uit te oefen. Hy benadruk dat so 'n situasie daartoe mag lei dat die onderwyser sy professionele en politieke vryheid mag verloor. Haley voer aan dat

daar 'n duidelike verskil tussen werker en onderwyser as professionele is. Hy verskil dus wat dit betref van Van den Heever.

As gevolg van die uiteenlopende persepsies wat bestaan oor presies wat die onderwyser is, sal daar ook onduidelikheid wees oor hoe onderwysers as professioneles mag optree. Diegene wat die onderwyser as werker tipeer sal ook aanvaar dat sy optrede en handeling in lyn mag wees met dié van 'n werker. Daardie skool van denke wat glo die onderwyser is 'n professionele sal die idee verwerp dat die onderwyser na willekeur mag optree. Die onderwyser se gedrag sal te alle tye so wees dat die primêre taak van die onderwyser nl. die opvoeding van die kind nie skade lei nie.

Ek wil op hierdie stadium 'n bydrae lewer tot die debat ten opsigte van die status van die onderwyser nl. of die onderwyser 'n professionele of 'n werker is. Deur duidelikheid te gee oor genoemde konsepte, sal ek ook bepaal hoe die optrede van die onderwyser mag indruis teenoor sy morele aanspreeklikheid. In my tweede hoofstuk, het ek deur gebruik te maak van Kovesi se benadering geargumenteer dat die onderwyser as 'n professionele beskou moet word. Ek het ook geargumenteer dat die onderwyser se taak as professionele moreel gefundeer is. Die konsep wat ons van die onderwyser het, sal bepaal presies hoe sy optrede moet wees. Ek is oortuig dat indien argumente in verband met die reg van die onderwysers om te staak getoets word teen die konsep professie soos ek dit sien, leemtes in sulke argumente duidelik uitgelig sal word. In sulke argumente word daar nie duidelik 'n saak uitgemaak oor hoe die onderwyser as professionele gesien word nie. Die argument wat deur Vergotine en Van den Heever gevoer word, nl. dat die onderwyser 'n werker is, oortuig ook nie heeltemal nie.

In sy artikel probeer Van den Heever 'n sterk saak uitmaak ten gunste van die onderwyser se affiliasie aan die werkersunies. Hierdie affiliasie voorsien volgens hom aan die onderwyser die meganisme om gebruik te maak van die werker se metodes en strategieë om die knelpunte in die onderwys aan te spreek. Op grond van sy bande met die werkersunies en die metodes waarvan die onderwyser gebruik maak, word die onderwyser as 'n werker gesien. Ek wil hier verskil van Van den Heever aangesien dit voorkom of hy nie duidelikheid het oor die konsep onderwys-professionaliteit en ook nie duidelikheid het oor die konsep werker nie. Die onderwyser kan nie enersyds professioneel wees as hy met die opvoedingstaak besig is, en andersyds die rol van 'n werker aanneem indien hy die knelpunte in die onderwys wil aanspreek nie. Die konsep wat Van den Heever huldig oor die onderwysprofessie word vereenvoudig en te maklik versoen met die konsep werker.

In my eerste hoofstuk het ek geargumenteer dat die onderwyser 'n professionele is, wat 'n essensiële diens vanuit 'n morele oogpunt verrig. Hierdie diens, soos ek dit beredeneer het, het ontstaan as gevolg van 'n behoefte in die gemeenskap. Indien die onderwyser as professionele die rol van die werker aanneem en die knelpunte in die onderwys op dieselfe wyse aanspreek, sal die essensiële diens sy waarde verloor. Die leemte in Van den Heever se argument, is dat hy nie die konsep onderwys-professionaliteit duidelik uitspel nie. Deur van Kovesi se benadering gebruik te maak het ek bepaal hoe ek die formele element van professie en ook onderwys-professionaliteit sien. Die formele element wat ek as moraliteit geïdentifiseer het, gee ook 'n aanduiding van hoe die onderwyser as professionele moet optree. Van den Heever het nie die sensitiewe aangeleentheid so benader nie.

3.2 PROFESSIONELE AANSPREEKLIKHEID AS MORELE AANSPREEKLIKHEID

Om 'n duidelike onderskeid te maak tussen die konsepte professionele en werker moet daar vasgestel word hoe die professionele se optrede andersyds en die werker se optrede andersyds hul taak in die praktyk beïnvloed. Uit die aard van die onderwyser as professionele se taak in die onderwyspraktyk wat ek in die tweede hoofstuk duidelik uitgespel het, mag 'n protesaksie soos bv. 'n staking die kind wat opgevoed moet word, nadelig beïnvloed en die kind sal, meer as enige ander party, benadeel word. Die belangrike essensiële diens wat moreel gefundeer is sal ook nie tot sy reg kom nie. Stakings as 'n vorm van protesaksie kan wel die aandag van die onderwysowerhede op die onderwyser se situasie rig, maar die onderwysowerhede sal nie deur so 'n aksie op dieselfde wyse beïnvloed word, as die kind nie. 'n Belangrike aspek, wat ook gering geskat mag word, is die morele basis waarop die verhouding van die onderwyser en kind berus. Aan die diep persoonlike en morele verhouding mag groot skade berokken word, indien die onderwyser aan protesaksies soos byvoorbeeld stakings sou deelneem.

Die werker se situasie verskil myns insiens hemelsbreed van dié van die onderwyser, aangesien die werker nie te make het met 'n opvoedingsproses nie. Ek wil argumenteer dat die werker hoofsaaklik met objekte werk en produksie moet lewer. Die taak van die werker sal in die praktyk verskil van dié van die onderwyser as professionele. Indien die werker sekere aksies loods, sal die produktiwiteit beïnvloed word. Stakings deur werkers sal inteenstelling met die stakings deur onderwysers as professioneles, 'n nadelige invloed op die ekonomie van die land hê. Stakings as 'n vorm van protesaksie is ook daarop gerig om die

werkgewers van maatskappye te dwing om aan die eise van die werker te voldoen. Die nadelige invloed wat 'n werkersstaking op die landseconomie mag hê, kan verstaan word as daar na die volgende kommentaar oor stakings in Rapport gekyk word.

Geen land ter wêreld het hom nog ooit tot welvaart gestaak nie. Maar platgeslane lande het al uit die as opgestaan wanneer hulle volgens beproefde vrye markbeginsels die fabrieksrate aan die loop gekry en gehou het.³⁹

Die kommentaar soos dié van Rapport verskyn, gee 'n aanduiding van hoe stakings deur werkers die landseconomie nadelig mag beïnvloed. Die arbeidsverenigings gebruik stakings as 'n wapen om die werkgever te dwing om aan hul eise te voldoen. Terwyl so 'n staking uitgevoer word, word produksie gestaak en die werkgever is die party wat finansiële verliese sal ly. Die stakers mag in so 'n situasie geen gevoel van aanspreeklikheid teenoor hul taak hê nie. In Suid-Afrika het die huidige staking deur Pick 'n Pay werkers verreikende gevolge gehad en selfs die regering van nasionale eenheid is in die dispuut betrek.

My argument is dat die effek wat die werkers se protes-aksie op die produksie het, verskil van die effek wat die onderwysersstaking op die kind mag hê. In die geval van die onderwyser is daar nie produksie wat geaffekteer word nie, maar die leerling wie hy opvoed mag nadelig beïnvloed word. Die onderwyser as professionele het op grond van sy taak 'n morele aanspreeklikheid teenoor die kind wat aan hom toevertrou is. Die Burger van 13 Augustus 1994 beklemtoon die werker se begrip van sy taak soos volg:

Die produktiwiteitsbegrip is blykbaar geheel en al onverstaanbaar vir baie Suid-Afrikaanse werkers, vandaar die uitgerekte stakings wat die land nou letterlik miljoene per dag kos.⁴⁰

Ek wil verskil met dit wat in Die Burger vermeld word. Die werker is na my mening wel bewus van die skade wat 'n staking kan aanrig.

Dit is moontlik die doel van die werker om deur middel van 'n staking produksie te staak om sodoende die werkgewer te dwing om aan hul eise te voldoen. Die werker het moontlik, omdat hy sy doel ten alle koste wil bereik, nie dieselfde morele aanspreeklikheid teenoor sy werk as wat die onderwyser behoort te hê nie. In die Suid-Afrikaanse konteks sal die werker moontlik ook munt probeer slaan uit die politieke verandering wat in die land plaasgevind het. Die persepsie mag ook by hulle bestaan dat die nuwe politieke klimaat die werker sal bevoordeel, vandaar die onverbiddelike standpunt wat werkers soms inneem ten opsigte van onderhandeling met werkgewers tydens 'n staking. Stakings as 'n vorm van protesaksie mag makliker deur die werker uitgevoer word. Die onderwyser as professionele sal altyd met die dilemma gekonfronteer word, nl. dat die aard van sy werk verskil van dié van die werker, en om daardie rede sal protesaksies deur die onderwyser met die grootste omsigtigheid benader moet word.

Die verskil tussen die werker en die onderwyser as professionele wil ek verder belig deur te kyk na die verhouding wat die werker met die werkgewer het. Sonia Bendix vermeld die verhouding tussen werker en werkgewer soos volg:

The major distinguishing feature of this relationship is that it arises from the need for economic activity within society and from man's need to work and to earn a living, but its uniqueness is to be found in the societal and individual importance of the relationship, the often negative attitude of the parties involved and in the depersonalised and collective nature of the relationship itself.⁴¹

Volgens Bendix se sienswyse oor hoe die verhouding tussen die werkgewer en die werker in die arbeidsituasie gemanifesteer word, is ek van mening dat die arbeidsverhouding in kontras is met die verhouding wat die onderwyser as professionele met sy leerling het. Bendix beklemtoon veral ook die negatiewe gesindheid wat tussen die betrokke partye bestaan. Die verhouding wat in die arbeidsituasie voorkom, word ook gesien as 'n onpersoonlike verhouding. Die afleiding wat gemaak kan word, is dat daar baie moeilik 'n vertrouensverhouding kan ontwikkel. Op grond van die sienswyse wat Bendix ten opsigte van die arbeidsverhouding huldig, mag morele aanspreeklikheid ontbreek in genoemde verhouding. Die verskil tussen die arbeidsverhouding en die verhouding in die opvoedingsituasie kom myns insiens na vore, aangesien ek geargumenteer het dat die onderwysprofessie moreel gefundeer is. Aangesien die verhouding tussen die werker en werkgewer as onpersoonlik getipeer word, wil ek die argument aanvoer dat die benadering van die werker tot stakings mag verskil van hoe die onderwyser 'n protesaksie soos 'n staking sal benader.

Ek wil die argument aanvoer dat die fundamentele verskil tussen die werker en die onderwyser as professionele berus op die moraliteitsbeginsel. Moraliteit is, soos ek ook in Hoofstuk 2 geargumenteer het, konseptueel verbind met die onderwysprofessie. Op grond van die verskille wat bestaan tussen die arbeidsverhouding en die verhouding in die onderwysprofessie, wil ek my argument handhaaf dat die onderwyser 'n professionele, en nie 'n werker is nie.

Stakings as 'n vorm van protesaksie sal in die lig van lg. argument makliker deur 'n werker as deur die onderwyser as profesionele uitgevoer word. Die standpunt wat van den Heever in sy artikel huldig dat die onderwyser 'n professionele asook 'n werker is oortuig nie. Ek

is ook oortuig dat van den Heever in sy argument beïnvloed is deur 'n bepaalde historiese konteks waarin ons ons bevind het. In die gegewe konteks was daar nie politieke vryheid nie en die politieke onderdrukking van die swart bevolking het ook in die onderwys inslag gevind. Ek is van mening dat ons konsepte in die nuwe historiese konteks van groter politieke vryheid, dienooreenkomstig behoort te verander. Hierdie argument sal ek in my laaste hoofstuk meer breedvoerig beredeneer.

Die argument wat Vergotine in sy artikel aanvoer, nl. dat die onderwyser beide 'n professionele asook 'n besondere werker is, hou verband met Van den Heever se argument. As Vergotine se konsepte van professionaliteit en van werker teen my konsep van onderwys-professionaliteit opgeweeg word, is dit duidelik dat hy nie helderheid het oor die konsepte onderwys-professionaliteit en werker nie. Hy dui wat my betref wel die kontras tussen die onderwyser as professionele en werker aan, as hy na hul protes-aksies verwys. Hy bevind hom myns insiens andersyds in die verknorsing dat hy die aanspraak maak dat die onderwyser 'n werker is sonder om die standpunt te motiveer.

Die sienswyse van Vergotine is na my mening ondeurdag, aangesien hy aansprake maak wat hy nie kan motiveer nie. Die geskilpunt of die onderwyser 'n professionele of werker is het ek reeds aangespreek toe ek van den Heever se standpunt bespreek het. Dit mag moontlik, soos in die geval van van den Heever, vir Vergotine nuttig wees om eerstens helderheid te kry oor die konsep professionaliteit alvorens hy die aanname maak dat die onderwyser ook 'n werker is.

Haley probeer wat my betref tot 'n baie verantwoordelike wyse tot die debat toetree. Hy poog om 'n duidelike onderskeid te maak tussen die onderwyser as professionele en die werker. Ek is van mening dat daar 'n leemte is in Haley se argument, aangesien hy net soos Downie die professionele deur middel van eienskappe wil beskryf. Met ander woorde as sy konsep professionaliteit getoets word aan Kovesi se benadering, mag dit beteken dat hy nie 'n formele element vir die konsep professie het nie. Die formele element van die konsep onderwys-professionaliteit, wat ek as moraliteit geïdentifiseer het, het dit vir my moontlik gemaak om duidelik die kontras tussen werker en professionele aan te toon. Haley sal, alvorens hy die konsepte werker en professionele wil kontrasteer, eerstens helderheid moet kry oor die konsep professie.

Haley maak in sy artikel die aanspraak dat daar 'n persepsie bestaan dat die onderwyser, op grond van die onderwysunies se affiliasie aan die werkersunies, as 'n werker beskou word. Die kritiek wat ek teen so 'n argument wil uitspreek, is dat die deelname van die onderwyser aan sekere protesaksies soos byvoorbeeld 'n staking, nie van die onderwyser 'n werker maak nie. Ek het reeds toe ek van den Heever se aansprake bespreek het, die argument gevoer dat die onderwyser se optrede op grond van sy morele aanspreeklikheid anders behoort te wees as die optrede van die werker. As gevolg van my aanspraak dat die onderwysprofessie moreel gefundeer is, mag die optrede en handeling van die onderwyser nie in stryd wees met die moraliteitsbeginsel nie.

Ek is ook van mening dat die onderwyser nie sy professionaliteit behoort te verloor as hy wel van toelaatbare en wettige meganismes gebruik maak om die probleme in die onderwys aan te spreek nie. Intendeel, die professionele moet juis na my mening uit die aard van die

opvoedingstaak waarmee hy hom in die praktyk besig hou, op 'n georganiseerde en professionele wyse die knelpunte in die onderwysprofessie kan aanspreek.

Die onderwyser sal wel uit die aard van sy morele aanspreeklikheid teenoor die kind wat hy opvoed enige protesaksie met die grootste omsigtigheid moet benader. Ten spyte van die nuutverkreë regte, wat die onderwyser die reg gee om kollektief te kan beding en te staak, sal die onderwyser in Suid- Afrika, myns insiens genoop word om vanuit 'n morele oogpunt protesaksies te benader.

Die uiteenlopende standpunte ten opsigte van hoe die onderwyser gesien moet word is wat my betref 'n aanduiding van die verwarring en onsekerheid wat bestaan ten opsigte van die konsep onderwys-professionaliteit. Ek het ook in hierdie hoofstuk 'n poging aangewend om die persepsie dat die onderwyser 'n werker is, te weerlê. Ek wil argumenteer dat die morele aanspreeklikheid van die onderwyser, soos in hoofstuk 2 verduidelik, die handeling en optrede van die onderwyser hoort te bepaal.

Die debat ten opsigte van 'n protes-aksie soos bv. staking sal voortduur solank daar nie by die onderwyser en ander belange groepe helderheid oor die konsep onderwys-professionaliteit is nie.

HOOFSTUK 4

PROFESSIONELE AANSPREEKLIKHEID EN ONDERWYSERSTAKINGS

4.1 TER OPSOMMING

In Hoofstuk 2 het ek na aanleiding van Kovesi se benadering geargumenteer dat die onderwys 'n professie is en dat die onderwyser 'n professionele persoon is. Ek het voorts geargumenteer dat professies asook die onderwysprofessie op 'n morele grondslag gebaseer is. Die onderwyser, het ek geargumenteer, sal in die lig van laasgenoemde argument sy opvoedingstaak vanuit 'n morele oogpunt moet benader. Met ander woorde die onderwyser as professionele sal 'n morele aanspreeklikheid hê teenoor die kind wat hy opvoed.

Aangesien ek in hierdie tesis 'n ondersoek probeer loods oor professionele aanspreeklikheid en onderwyserstakings, het ek in Hoofstuk 1 die historiese verloop van stakings hier en elders onder die soeklig geplaas. Ek het veral 'n uiteensetting gegee van die onderwyserstakings in 1993 in Suid-Afrika en ook onderwyserstaking in Brittanje bespreek. Aangesien die onderwysers in Suid-Afrika in Oktober 1993 kollektiewe bedingingsmag verkry het, het ek ook die nuutverkreë regte van die onderwysers bespreek. In genoemde bespreking het ek kortliks verwys na die posisie van die onderwyser ten opsigte van sy regte voor Oktober 1993. Ek het dit in my bespreking duidelik gemaak dat die onderwyser voor 1 Oktober 1993 beperk was tot aanbevelings wat onderwysorganisasies ten opsigte van onderwysaangeleenthede aan die Kommissie vir Administrasie kan maak. Wet No. 146 wat kollektiewe bedingingsmag aan

die onderwyser in Suid-Afrika verleen, het die geleentheid vir georganiseerde onderwysliggame geskep om die diensvoorwaardes van die onderwyser, asook probleme of knelpunte wat in die onderwys mag bestaan, kollektief te kan beding. 'n Belangrike aspek van kollektiewe bedingingsmag wat die onderwyser verkry het, is ook sy reg om te kon staak, nadat die bedingingsprosedures gevolg is.

Aangesien daar tans 'n debat heers of die onderwyser 'n professionele of 'n werker is, het ek in Hoofstuk 3 die uiteenlopende standpunte bespreek, om sodoende helderheid te kry oor genoemde konsepte. Gerugsteun deur my argument in Hoofstuk 2 het ek die argument gehandhaaf dat die onderwyser 'n professionele en nie 'n werker is nie. Op grond van laasgenoemde argument, het ek weereens die aanspraak benadruk dat die onderwyser as professionele se handeling en optredes op 'n morele grondslag behoort te berus. Dit sou dan ook beteken dat die onderwyser op grond van die morele aanspreeklikheid wat hy teenoor die leerlinge het, wat hy of sy behoort op te voed, protes aksies soos onderwyserstaking moontlik anders behoort te benader soos wat die werker dit sou benader. Ek het in dié hoofstuk so ver moontlik ook helderheid probeer kry oor die konsep werker en tot die slotsom gekom dat die werker, uit die aard van sy werk, protesaksies moontlik anders as die onderwyser sal benader.

Alhoewel ek die aspekte morele aanspreeklikheid en onderwyserstaking in Hoofstuk 3 bespreek het, het ek nie die vraag: Is dit moreel regverdigbaar om te staak? beantwoord nie. Ek sal poog om in hierdie hoofstuk, die groot geskilpunt of onderwysers mag of nie mag staak, op die spits probeer dryf. Die vraag of onderwyserstaking moreel regverdigbaar is, sal ek probeer beantwoord.

In hierdie hoofstuk sal ek eerstens poog om helderheid te kry oor die onderwyser se reg om protesaksies te kan loods of om betrokke te kan raak in algemene onderwysaangeleenthede.

In laasgenoemde bespreking sal ek veral verwys na 'n algemene Britse persepsie van onderwyserstakinge soos deur Robert Seifert aan ons voorgehou. Tweedens sal ek die probleem aanspreek of onderwyserstakinge in ons huidige Suid-Afrikaanse konteks moreel regverdigbaar is.

4.2 ONDERWYSERSTAKINGS: MOREEL REGVERDIGBAAR?

In Hoofstuk 3 het ek op grond van bestaande persepsies die afleiding gemaak dat die onderwyser as werker beskou word, omdat die onderwysunies waarvan die onderwyser lid is, sterk bande het met arbeidsunies. 'n Verdere afleiding wat ek kan maak is dat die persepsie bestaan dat die onderwyser se reg op kollektiewe bedinging regverdig word omdat die onderwyser deur sekere persone in onderwysgeledere as 'n werker beskou word.

Die aansprake dat die onderwyser 'n werker is, omdat hy kollektiewe bedingingsmag het, en moontlik van dieselfde meganismes as die werker gebruik maak, stem ek nie mee saam nie.

In Hoofstuk 3 het ek reeds kortliks na die aangeleentheid verwys nl. dat die onderwyser as professionele die reg behoort te hê om onderwysaangeleenthede te kan spreek. P.J. Crittenden som die onderwyser se betrokkenheid ten opsigte van onderwysaangeleenthede soos volg op:

Neutrality in regard to matters central to the practice of education is not possible and would in any case be undesirable.⁴²

Die afleiding wat gemaak kan word is dat Crittenden argumenteer dat die onderwyser, wat betrokke is in die onderwyspraktik, nie neutraal kan wees ten opsigte van onderwys sake nie. Crittenden argumenteer in dieselfde artikel dat indien onderwys nie reg bedryf word nie, mense nie toegang tot opvoeding het nie of opvoeding van mense weerhou word, die opvoeder wel standpunt ten opsigte van genoemde wanpraktyke moet inneem. Met ander woorde die aanspraak wat ek gemaak het, dat die onderwyser as professionele wel in die posisie behoort te wees om onderwys aangeleenthede aan te spreek is in lyn met die argument van Crittenden. Die argument van Crittenden dra myns insiens veral gewig omdat die onderwyser op grond van sy betrokkenheid, een van die belange groepe in die onderwys is, wat moontlik in die beste posisie is om wanpraktyke en knelpunte in die onderwys te kan aanspreek.

Die afleiding wat gemaak kan word is dat die onderwyser as professionele wel die reg behoort te hê om sy stem uit te bring indien die behoefte bestaan om knelpunte in die onderwys aan te spreek. Ek wil die argument aanvoer dat die status van die onderwyser nie van professionele na werker behoort te verander as hy/sy wel probleme in die onderwys aanspreek nie. Die persepsie dat die onderwyser 'n werker is omdat hy kollektiewe bedingingsmag het, is myns insiens weerlegbaar.

'n Belangrike aspek wat Crittenden in sy artikel uitspel is dat opvoedkundige inrigtings nie totaal behoort in te skakel met die beleide en standpunte van enige politieke groep nie. Hy beklemtoon ook dat wat sekere sake van politieke aard betref, behoort opvoedkundige inrigtings nie standpunt in te neem nie. Hy is ook van mening dat 'n outoritêre staat die resultaat mag wees indien opvoeding polities gerig is. Volgens hom mag die outonomie van opvoeding in laasgenoemde situasie bedreig word.

Ek wil op grond van Crittenden se argument die aanspraak maak dat die individuele onderwyser ook politiek met omsigtigheid behoort te bedryf. Indien die individuele onderwyser sy neutraliteit na willekeur inboet, en sy opvoedkundige taak vanuit 'n ideologie of beleid van 'n spesifieke party benader, mag die onderwyser gemanipuleer word deur so 'n party of groep. Ek wil die argument aanvoer dat die onderwyser as professionele persoon sy outonomie mag verloor.

Om die konsep outonomie vir die doel van die argument wat gevoer word te verhelder, is dit belangrik om te kyk hoe Charles Bailey hom oor outonomie uitspreek:

An autonomous teacher is not anomic, not ungoverned. To claim to be autonomous is to claim to be governed in a special kind of way. An autonomous teacher does not ignore the wishes and interests of others - parents, pupils, governments, employers - but such a teacher does reserve the right to consider such wishes and interests in the light of appropriate criteria. The wants and wishes cannot simply be taken as given starting points.⁴³

Outonomie soos deur Charles Bailey aan ons voorgehou, beteken myns insiens nie dat die onderwyser nie onder beheer van 'n onderwysdepartement of onderwysowerhede behoort te staan nie. Intendeel die outonome onderwyser behoort desondanks sy ondergeskiktheid aan 'n onderwysdepartement, die ruimte te hê om betrokke te raak en uitsprake te kan maak oor onderwysaangeleenthede.

In Hoofstuk 2 het ek geargumenteer dat die onderwysprofessie op 'n morele grondslag berus. Die onderwysprofessie se morele aanspreeklikheid hou ook na my mening verband met sy outonomie. Ek wil die argument aanvoer dat die onderwysprofessie juis vanweë sy outonomie reg behoort te laat geskied aan sy morele aanspreeklikheid. Indien die

onderwysprofessie na willekeur gemanipuleer word, mag die morele grondslag waarop dit berus nie ten volle uitgeleef word nie. Juis vanweë my argument dat die onderwys 'n professie is en 'n morele aanspreeklikheid het, moet die onderwyser as gevolg van die essensiële diens wat hy lewer in belang van die onderwysprofessie optree. Ek wil die argument aanvoer dat die onderwyser op grond van sy morele aanspreeklikheid, moreel verplig is om sy stem uit te bring ten opsigte van onderwysaangeleenthede. Die outonomieit van die onderwyser behoort na my mening nie net die reg tot protes te beteken nie, maar behoort ook die onderwyser te noop om die onderwysprofessie uit te bou, sy/haar eie professionaliteit te ontwikkel en op hoogte te wees met nuwe tendense en verwickelinge in die onderwysprofessie. Op grond van laasgenoemde argument behoort die onderwyser sterk standpunt te kan inneem ten opsigte van onderwysaangeleenthede. Die onderwyser sal na my mening sy eie outonomieit ondermyn indien hulle toelaat dat politieke groepe hul manipuleer. Die outonome onderwyser se morele aanspreeklikheid mag ook in gedrang kom indien genoemde manipulasie plaasvind. Ek wil in die lig van Crittenden se argument, argumenteer dat die onderwyser as professionele tog sy neutraliteit in 'n mate behoort in te boet as onderwysaangeleenthede aangespreek moet word. Die onderwysbetrokkenheid sluit na my mening nie protesaksies uit nie. Ek wil ook die argument aanvoer dat protesaksies deur onderwysers vanuit 'n morele oogpunt benader behoort te word, aangesien die onderwysprofessie soos ek reeds geargumenteer het, 'n morele grondslag behoort te hê.

Ek het deur gebruik te maak van Crittenden se argument, ten opsigte van neutraliteit, die argument probeer aanvoer dat die onderwyser as professionele wel standpunt ten opsigte van onderwysaangeleenthede behoort in te neem. Wat protesaksies deur onderwysers betref, is ek van mening dat dit wel deurdag behoort te wees, en ook op 'n morele basis moet berus.

Om op hierdie stadium die aspek van protesaksies in die onderwys te belig, is dit belangrik om te kyk hoe die reg om standpunt in te neem ten opsigte van onderwysaangeleenthede deur die onderwyser uitgeoefen word in die Britse konteks. In die Britse konteks word die onderwyser se standpunt ten opsigte van protes-aksies soos bv. stakings soos volg deur Robert Seifert opgesom:

Firstly that employers have a right in a democratic society to take strike action in order to defend their standard of living, conditions of employment, and trade union organizations when they are under attack.⁴⁴

Die afleiding wat gemaak kan word is dat die onderwyser in Brittanje moontlik op grond van die feit dat hy/sy in 'n demokratiese land woon, na willekeur op sekere demokratiese regte mag aanspraak maak. Deur so 'n aanspraak te maak mag die indruk geskep word dat demokrasie in die onderwys slegs een belangegroep nl. die onderwyser bevoordeel. Indien laasgenoemde persepsie wel bestaan, blyk dit asof die onderwyser in Brittanje 'n verarmde konsep van demokrasie het. Dit is myns insiens van kardinale belang dat die onderwyser eerstens duidelikheid oor die konsep demokrasie behoort te verkry. 'n Verheldering van die konsep demokrasie behoort die onderwyser attent te maak op die regte van die kind waarop inbreuk gemaak mag word, indien stakingsaksies ondeurdag uitgevoer word.

Ek wil ook die argument aanvoer dat die onderwyser in die Britse konteks moontlik ook nie duidelikheid het oor die konsep onderwys-professionaliteit nie. Ek het in die tweede hoofstuk geargumenteer dat die onderwyser as professionele 'n morele aanspreeklikheid behoort te hê teenoor die kind, en dit mag spanning veroorsaak indien die onderwyser ondeurdag regte waarop hy op aanspraak maak uitoefen. Dit is na my mening van kardinale belang dat die

onderwyser in die Britse konteks duidelikheid moet kry oor die konsep onderwys-professionaliteit.

Ten opsigte van die onderwyser in die Britse konteks se demokratiese reg waarop hy aanspraak maak om te kan staak, is dit belangrik om te kyk wat Isaiah Berlin se konsep van demokrasie is.

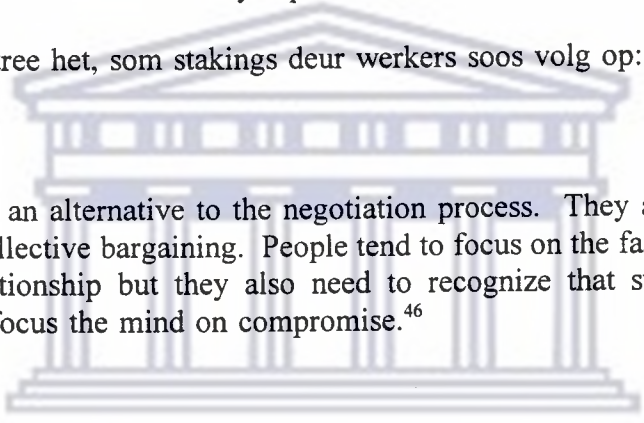
The extent of a man's, or a people's, liberty to choose to live as they desire, must be weighed against the claim of many other values, of which equality, or justice, or happiness, or security, or public order are perhaps the most obvious examples. For this reason, it cannot be unlimited.⁴⁵

Die afleiding wat gemaak kan word is dat die vryheid van die individu nie inbreuk behoort te maak op andere se vryheid nie. Berlin benadruk dat vryheid nie onbeperk behoort te wees nie. In die lig van wat Berlin sê mag dit beteken dat die vryheid om te kan staak, asook die reg wat die Britse onderwyser hom/haar toeëien, nie as vanselfsprekend aanvaar kan word nie. Deur die Britse onderwyser se reg waarop hy/sy aanspraak maak te toets aan Berlin se konsep van vryheid, kan die gevolgtrekking gemaak word dat die onderwyser sy regte moet opweeg teenoor die regte van die kind, asook die regte van die ander belange groepe in die onderwys. Ek wil die argument aanvoer dat die onderwyser nie in 'n vakuum werk nie, maar dat hy/sy uit die aard van die essensiële diens wat verrig word, 'n morele aanspreeklikheid het teenoor die kind. Ek wil die argument aanvoer dat die onderwyser se regte deurlopend getoets behoort te word teenoor die reg van die kind om opvoeding te kan ontvang.

Die konsep van vryheid, soos uitgespel deur Isaiah Berlin, rig ook myns insiens 'n waarkuwing aan die onderwyser dat helderheid oor die konsep demokrasie essensieel is.

Helderheid oor lg. konsep behoort die onderwyser in die Britse konteks te noop om protesaksies soos stakings met groter omsigtigheid te benader. Ek wil ook volstaan by die argument dat die konsep wat ons het van onderwys-professionaliteit, behoort te bepaal hoe die onderwysers in verskillende situasies behoort op te tree.

Ek wil op hierdie stadium die verhouding wat in die opvoedingsituasie bestaan verder toelig deur te kyk na verhoudings in die arbeidsituasie ten tye van stakings. Charles Nupen wat onlangs as bemiddelaar tussen Pick 'n Pay supermark en die Commercial Catering and Allied Workers' Union opgetree het, som stakings deur werkers soos volg op:



Strikes are not an alternative to the negotiation process. They are a feature, an aspect of collective bargaining. People tend to focus on the fact that strikes damage a relationship but they also need to recognize that strikes are an instrument to focus the mind on compromise.⁴⁶

Die argument wat Charles Nupen voorhou is myns insiens makliker toepasbaar in die arbeidsonrus-situasie. Ek wil ook die argument aanvoer dat die verhoudings in die arbeidsituasie, moontlik soos Bendix dit uitdruk, 'n negatiewe verhouding is. Met ander woorde reeds voor 'n staking is daar 'n mate van konflik tussen werkgewer en werknemer omdat die werknemer glo dat hy/sy slegs daar is om in produksie te voorsien. Die persepsie bestaan moontlik ook by die werknemer dat hy/sy slegs uitgebuit word deur die werkgewer. Stakingsaksies soos deur Charles Nupen opgesom, mag moontlik nie op dieselfde wyse van toepassing wees op die onderwysituasie nie. In die onderwys is daar verskeie belangegroepes wat deur die onderwys beïnvloed sal word. Benewens die onderwysowerhede en die ouers wat deur so 'n staking geraak word, mag die onderwyser-kind-verhouding tydens 'n staking

op 'n totaal ander wyse beïnvloed word, as die verhouding tussen die werker en die werkgewer in die arbeidsituasie.

Soos ek reeds in Hoofstuk 2 geargumenteer het, is die verhouding van die onderwyser en kind, op grond van die essensiële diens wat die onderwyser, verrig 'n etiese verhouding. As gevolg van die ingryping van die onderwyser in die opvoeding van die kind, bestaan daar ook 'n vertrouens-verhouding. Op grond van die argument wat ek in Hoofstuk 2 handhaaf, nl. dat die onderwysprofessie op 'n morele grondslag berus, behoort die onderwyser moreel aanspreeklik te wees teenoor die kind wat hy opvoed. In kontras met die onderwysprofessie is die verhouding tussen werker en werkgewer, soos ek in Hoofstuk 3 kon aflei van Benedix se argument, 'n onpersoonlike verhouding. In die lig van die morele grondslag waarop die onderwysprofessie volgens my berus, behoort protesaksies in die onderwysprofessie anders benader te word as protesaksies in die arbeidsveld.

Ek wil hierdie afdeling van die hoofstuk opsom deur die argument te handhaaf dat die onderwyser in die lig van Crittenden se argument, wel die reg behoort te hê, om insette te lewer asook om knelpunte in die onderwys te kan aanspreek. Die posisie wat die onderwyser as professionele behoort in te neem, is dat neutraliteit ingeboet behoort te word, as dit om onderwysaangeleenthede gaan. Die protesaksies van onderwysers behoort myns insiens aanvaarbaar te wees, mits dit aangewend word om 'n positiewe bydrae tot die onderwys gemaak kan word.

Deur van Seifert se argument gebruik te maak, kon ek aandui dat in kontras met hoe Seifert argumenteer, die onderwyser nie protesaksies as 'n ongekompliseerde handeling behoort te

sien nie. Inteendeel, alhoewel die onderwyser die reg behoort te hê om betrokke te raak in onderwysaangeleenthede, moet dit teen die agtergrond van sy morele aanspreeklikheid teenoor die kind en die gemeenskap gesien word. Om die argument te versterk, het ek verwys na hoe protesaksies in die Britse-konteks gesien word. Deur van Isaiah Berlin se konsep van vryheid gebruik te maak, het ek geïllustreer hoe protesaksies nie as 'n demokratiese reg beskou kan word nie. Die vryheid om te kan staak mag inbreuk maak op die kind se reg tot opvoeding.

Om die gekompliseerdheid van protesaksies in die onderwysprofessie verder toe te lig het ek geargumenteer dat die besondere vertrouensverhouding tussen die opvoeder en kind behoort te bepaal hoe die opvoeder protesaksies behoort te benader. In die lig van die aanspraak wat ek gemaak het dat die onderwyser nie neutraal kan wees ten opsigte van onderwysaangeleenthede nie, behoort die onderwyser die reg te kan hê om aan stakingsaksies te kan deelneem. Omdat die onderwysprofessie myns insiens op 'n morele grondslag berus, behoort enige onderwyserstaking slegs uitgevoer word indien die rede waaroor gestaak word 'n diep morele grondslag het. Onderwyserstakings sal na my mening in lg. geval moreel regverdigbaar wees.

Dit is van kardinale belang om te kyk hoe die reg om te mag staak in die Suid-Afrikaanse konteks hanteer moet word. Ek sal poog om in die volgende afdeling van die hoofstuk te bepaal of onderwyserstakings moreel regverdigbaar is in die Suid-Afrikaanse konteks.

4.3 ONDERWYSERSTAKINGS: MOREEL REGVERDIGBAAR IN DIE SUID-AFRIKAANSE KONTEKS?

Die vraag of stakings in die Suid-Afrikaanse konteks moreel-regverdigbaar is, sal teen die agtergrond van die Apartheids-era gesien moet word. Ek wil argumenteer dat die onderwysprofessie in Suid-Afrika, soos in baie ander instellings in die Suid-Afrikaanse samelewing, die nuwe era in Suid-Afrika betree het, met die agterstande en die nalatenskap van die Apartheid-era. Een van die stremende faktore in die onderwys is die 19 onderwysdepartemente in Suid-Afrika wat vele probleme tot gevolg gehad het. Die onderwys in Suid-Afrika is ook op 'n grondwetlike wyse gefragmenteer. Aangesien die onderwys net soos baie ander sektore in die Suid-Afrikaanse samelewing gebuk gegaan het onder die apartheidsbeleid, het daar vanuit die onderwyserskorps sterk protes gekom. Die beleid van Apartheid wat ongelykhede in die onderwys tot gevolg gehad het, het onderwysers aangespoor om genoemde beleid ten alle koste af te breek. Voor ons die nuwe era betree het, is daar ook in Oktober 1993 'n staking deur die Suid-Afrikaanse Demokratiese Onderwysersunie van stapel gestuur, waarna ek reeds verwys het. Die onderwyser het, na my mening, vir alle praktiese doeleindes 'n agent geword wat hom beywer het vir die transformasie van die onderwys en in baie gevalle van die Suid-Afrikaanse samelewing.

Ek wil argumenteer dat dit van kardinale belang is dat die onderwyser in die nuwe era wat ons in ons land se geskiedenis betree het, hom/haar ten alle koste behoort los te maak van protes-politiek, en die primêre onderwystaak anders as voorheen behoort te benader. Njabulo Ndebele som 'n nuwe benadering soos volg op:

What is at issue now is not longer the moral condemnation of Bantu Education, rather, it is the creation of a new kind of education.⁴⁷

Die afleiding wat gemaak kan word is dat Ndebele ons waarsku dat ons nie moet vasgevang word in 'n denkpatroon oor opvoeding soos dit bestaan het gedurende die Apartheids-era nie.

Hy argumenteer dat Bantoe-opvoeding wat ten doel gestel het, die inprenting van onderwerping en passiwiteit by die swart kind, vergeet moet word. Dit is duidelik dat Ndebele argumenteer vir die skepping van 'n nuwe tipe opvoeding, en dat daar met 'n nuwe visie na opvoeding gekyk word. Ek wil die argument aanvoer dat die gevaar mag bestaan dat die onderwyser moontlik so vasgevang is in 'n kultuur van protes, dat die geleentheid nie aangegryp mag word om daadwerklik die agterstande in die onderwys aan te spreek nie. Die onderwyser behoort instrumenteel te wees in die vestiging van 'n nuwe opvoedingstelsel. Veral probleme in swart onderwys sal nie daadwerklik aangespreek kan word indien die onderwyser asook die georganiseerde onderwysunies, stakingsaksies as strategie gebruik om probleme aan te spreek nie. 'n Nuwe verantwoordelikheid word voor die onderwyser se deur gelê, nl. dat die onderwyser op 'n konstruktiewe wyse die onderwys probleme moet aanspreek.

Die Heropbou en Ontwikkelingsplan wat die regering van Nasionale Eenheid poog om te implementeer, wil dit ook toespits op die onderwys.

The challenge that we face at the dawning of a democratic society is to create an education and training system that ensures people are able to realise their full potential in our society, as a basis and a prerequisite for the successful achievement of all other goals in this Reconstruction and Development Program.⁴⁸

Andersyds kan die afleiding gemaak word dat die opvoeding volgens die Heropbou en die Ontwikkelingsdokument van die A.N.C., toonaangewend behoort te wees ten opsigte van heropbou en ontwikkeling. Die groot taak waarmee die onderwys gekonfronteer word, word onomwonde deur die H.O.P. -dokument uitgespel. Ek wil argumenteer dat met so 'n verantwoordelikheid wat rus op die onderwys, daar nouliks ruimte behoort te wees vir protes-aksies deur die onderwyser. Inteendeel, konstruktiewe bydrae en positiewe inisiatiewe deur die onderwyser tot die onderwys, is 'n voorvereiste om reg te laat geskied aan die verwagting wat van die onderwys gekoester word. Die onderwyser word, uit die aad van die ontwikkeling en heropbou, tot verantwoordelikheid ten opsigte van die onderwys opgeroep. Ek wil die argument aanvoer dat die kind wat opgevoed word, heroriënteer moet word om die essensie van opvoeding in ons nuwe konteks te kan begryp. Die negatiewe gesindheid teenoor die opvoeding het 'n lang historiese verloop in swart geleedere gehad. John Samuel som die gesindheid en radikalisme van studente gedurende die Apartheidsera soos volg op:

The mood of a large part of the student population at this time was captured by the slogan, Liberation now-Education later. Pupils were prepared to sacrifice their schooling for the broader political struggle.⁴⁹

Die gemoedstoestand van studente en leerlinge soos uitgespel deur John Samuels gee 'n aanduiding van die ingesteldheid van leerlinge gedurende die harde Apartheidsjare. Die stigma wat gekleef het aan Bantoe-opvoeding asook die Apartheidsbeleid, het sekere leerlinge moontlik genoop om alles in die stryd te werp om die politieke orde omvêr te werp. In die proses het sekere leerlinge totaal formele opvoeding verbeur. Die slagspreuk 'Liberation now - Education later' het verreikende gevolge vir swart onderwys gehad. Nie net leerlinge, maar ook sekere onderwysers het hierdie slagspreuk slaafs nagevolg. Teen die agtergrond van die

onderwyssituasie is dit van kardinale belang dat die onderwyser se benadering tot die onderwys behoort te verander. As een van die belangrikste opvoedingskomponente behoort die onderwyser te waak teen onverantwoordelike optrede, of optrede wat die kultuur van leer mag ondermyn. Die herstel van die kultuur van leer is in ons gegewe historiese konteks so belangrik, dat daar in die Sunday Times van 29 Mei 1994 soos volg daarna verwys is:

Orlando High School principal George Mchunu said a conference held by the Congress of South African Students at Nasrec near Johannesburg earlier this month encouraged a strong culture of learning in students.⁵⁰

Die afleiding wat gemaak kan word is dat die besef om opvoedingsgeleenthede aan te gryp tot swart leerlinge deurgedring het. Die politieke veranderinge wat in Suid-Afrika plaasgevind het, het, so kom dit voor, 'n positiewe gees tot in die onderwysgeleedere laat deurwerk. Die nuwe era wat ons in die land betree het, het moontlik ook leerlinge tot die besef laat kom om ten spyte van agterstande in swart onderwys tog tot die skoolbanke terug te keer. Ek wil die mening uitspreek dat die onderwyser tog die wens van leerlinge behoort te respekteer en op sy/haar beurt nie dié poging van leerlinge behoort te strem nie, maar eerder momentum gee aan die kultuur van leer. Onderwysersaksies behoort in die lig van laasgenoemde argument beperk te word. 'n Kultuur van leer kan myns insiens nie gevestig of uitgebou word as die onderwyser nie in sy/haar klaskamer is nie. Die kultureelgedepriveerde kind sal moontlik ook nie sy optimum potensiaal bereik as die onderwyser nie daar is om die essensiële leiding aan die kind te gee nie. Dit is ook so dat die onderwysers nie alleen verantwoordelikheid kan aanvaar vir die regstel van groot agterstande sowel as die vestiging van 'n kultuur van leer en onderrig nie. Die politieke veranderinge wat sedert 1993 aangebring is, behoort tot 'n groot mate die taak van die onderwyser te vergemaklik. Die sosio-ekonomiese agterstande

is nog daar en behoort mettertyd reggestel te word. Ook die wete dat sosio-ekonomiese toestande in die toekoms kan verbeter, behoort 'n positiewe uitwerking te hê op die vestiging en herstel van 'n kultuur van leer.

Die totstandkoming van positiewe politieke veranderings en die verbetering van sosio-ekonomiese toestande kan grootliks bydra tot die onderwyser se sukses in die vestiging van 'n kultuur van leer.

Die morele aanspreeklikheid wat die onderwyser behoort te hê teenoor die kind behoort die onderwyser se aksies te temper en te beperk. Ek wil argumenteer dat 'n radikale benadering in die aanspreek van knelpunte in die onderwys afbrekend en kontra-produktief mag wees.

Ek wil die argument aanvoer dat die konteks waarin ons ons as Suid-Afrikaners bevind tot 'n groot mate behoort te bepaal hoe die opvoeders as professionele hul taak behoort te sien.

Solomon Makosana spreek sy kommer oor die ingesteldheid en moontlike gebrek aan professionaliteit van onderwysers soos volg uit:

Teacher organisations might be persuaded to enforce their codes of conduct by acting against those teachers who discredit their organisation by not teaching.⁵¹

Solomon Makosana som die vervlakking en gebrek aan professionele verantwoordelikheid op wat by sekere onderwysers in swart onderwys ingetree het. Die afleiding wat gemaak kan word is dat sekere opvoeders verbonde aan swart onderwys nie hul onderrig verpligtinge

Franklin Sonn se opsomming van die stand van sake in swartonderwys is na my mening moontlik 'n raak beskrywing van die persepsie wat bestaan ten opsigte van swart onderwys. Die opvoeders is tans onder geweldige druk om die onderwys in Suid-Afrika op te bou en die swart onderwys se geloofwaardigheid te herstel. Ek wil argumenteer dat die onderwyser behoort as professionele nie die omstandighede wat in die swart onderwys heers gering te skat nie. As gevolg van die beleid van Apartheid, is die swart onderwys in Suid-Afrika tot so 'n mate afgebreek dat daarna verwys is as 'gutter education'. Die begrip 'gutter-education' waarna ek reeds as 'n vae begrip verwys het, dui moontlik op die kwaliteit van die swart onderwys. Die gebrek aan fasiliteite, 'n onaanvaarbare onderwyser-leerling verhouding, gebrek aan gekwalifiseerde leerkragte asook die finansiële druk wat op die ouer geplaas word om moontlik vir sekere skryfbehoeftes te betaal is probleme wat kenmerk is van swart onderwys. Laasgenoemde gee na my mening 'n aanduiding waarom na swart onderwys as 'gutter education' verwys is. Teen die agtergrond van die krisis waarin die swart onderwys vasgevang is, wil ek argumenteer dat onderwysers, en veral die swart onderwyser, met 'n groot taak gekonfronteer word. Die herstel van die kultuur van leer, die opbou van swart onderwys asook die herstel van onderwys-professionaliteit behoort die hoogste prioriteit te geniet. Onderwyserstakings mag moontlik verdere onberekenbare skade aan die reeds krisis besaaide onderwys aanbring.

Franklin Sonn plaas ook sterk klem op die herstel van die kultuur van leer, soos volg:

We have to rebuild a culture of learning as well as a culture of teaching. We have to assert as non-negotiable the core values and structures of education itself as the training ground for democratic politics and society.⁵³

Die oproep tot die herstel van leer uit verskeie oorde is myns insiens nie toevallig nie. Die oproep dui op die mate van verval wat plaasgevind het in swart onderwys. Wat Franklin Sonn sê ten opsigte van die vestiging en heropbou van 'n kultuur van leer en onderrig is in lyn met wat Solomon Makosana sê. Die uitdaging word baie duidelik gerig tot die onderwysprofessie om 'n noemenswaardige bydrae te maak tot die herstel en vestiging van 'n kultuur van leer. Ek wil die afleiding maak dat die oproep tot 'n kultuur van leer, die bevestiging is van die aanname dat die swart onderwys in 'n krisis gedompel is. 'n Bydraende faktor tot die situasie in die onderwys is dat die onderwyser gedurende die Apartheidsjare moontlik nie neutraliteit kon handhaaf ten opsigte van die ondervyskrisis nie. Omdat die politieke situasie in die land die onderliggende probleem was, het die onderwyser moontlik aktief in die politiek betrokke geraak. Probleme soos oorvol klasse, leerlinge met sosio-ekonomiese probleme, die gebrek aan akkomodasie by skole, asook onderwys wat nie kosteloos was vir spesifieke leerlinge nie, het die onderwyser genoop om dit as sy morele plig te ag om probleme in die onderwys aan te spreek.



Sonn beklemtoon ook die rol wat die opvoeding kan speel in die demokratiseringsproses in die politiek en die gemeenskap. Hy beklemtoon ook dat die waarde van opvoeding nie verhandelbaar is nie. Ek wil die argument aanvoer dat die moontlike suksesvolle demokratisering van ons land aangewese is op 'n stabiele en goed georganiseerde onderwysstelsel. Die rol van die onderwyser as professionele is van onskatbare waarde. Die kind sal myns insiens moontlik slegs as volwassene 'n bydrae kan maak tot die demokratiese ideale indien die kind in 'n demokratiese kultuur opgevoed word. Laasgenoemde opvoeding is slegs haalbaar indien die opvoeding in swart onderwys in Suid-Afrika met alle erns aangepak word. Ek wil die argument wat ek in die eerste hoofstuk aangevoer het, handhaaf,

nl. dat die onderwyser as professionele sy taak vanuit 'n morele oogpunt hoort te benader. Alles in ag geneem behoort die onderwysprofessie nie, in die huidige konteks, protesaksies te loods om probleme in die onderwys aan te spreek nie. Ons is in 'n sekere tydvak in ons land se geskiedenis wat alle belanghebbendes in die onderwys oproep tot morele optrede. Die onderwyser wat direk betrokke is met die opvoeding van die kind sal hom/haar op hierdie stadium, in die lig van die krisis in swart onderwys, skuldig maak aan immorele gedrag indien hy/sy sou deelneem aan stakingsaksies.

Leepile Taunyane, President van NAPOSA, beklemtoon anti-stakings aksies soos volg:

In a statement on 24 August 1992, Mr Leepile Taunyane, president of NAPOSA, said that in overseas countries where teachers caused disruption at schools in defiance of the views of the parents they suffered the ignominy of being written off as irresponsible and irrelevant.

Parents could not be expected to condone actions which disadvantaged the progress of their children. Teachers' organisations must use all available means and methods, other than actions such as strikes and "chalkdowns" - which are detrimental to the child - to air legitimate grievances, he said.⁵⁴

WESTERN CAPE

Leepile Taunyane beklemtoon myns insiens die kommer wat 'n baie belangrike belange groepe nl. die ouers, ten opsigte van die opvoeding van hul kinders het. Alhoewel ouers na my mening vir baie jare 'n relatief lae profiel gehandhaaf het ten opsigte van die krisis in die onderwys, kan die afleiding tog gemaak word dat daar uit geledere van die ouers, juis met die veranderende politieke klimaat, groot verwagtinge gekoester word van die formele onderwys. Ek wil in die lig van die stelling wat Taunyane gemaak het, tog argumenteer dat die onderwyser as professionele nie net 'n morele aanspreeklikheid het teenoor die kind wat hy/sy opvoed nie, maar 'n mate van aanspreeklikheid het teenoor die ouer. Die verwysing na

optrede van ouers in oorsese lande deur Leepile Taunyane is moontlik ook van toepassing in ons gegewe historiese konteks. Ek wil die argument aanvoer dat baie ouers in swart geleedere oor die jare heen gemarginaliseer was en moontlik nie in die bevoorregte posisie was om hul skolasities en akademies te verbeter nie. The Argus van Donderdag 8 September 1994 spel die ongeletterdheidsprobleem in Suid-Afrika baie duidelik uit.

Cape Town-based Use Speak and Write English (USWE) conservatively estimates that 15 million South Africans need basic education. Of these, about five million have had some schooling but are functionally illiterate. The other 10 million are unable to read or write.⁵⁵

As gevolg van die groot persentasie mense wat nie oor 'n basiese opvoeding beskik nie, kan die afleiding gemaak word dat die ouers van skoolgaande kinders moontlik in die huidige konteks sal aandrang op voortgesette en konsekwente onderwys vir hul kinders. Die agterstande, soos die gebrek aan basiese opvoeding, soos deur The Argus uitgespel, asook die ongeletterdheidssyfer, is afdoende bewys van die groot taak wat die onderwys moet vervul. Die argument dat onderwysers in Suid-Afrika van ander metodes as stakings en "chalkdowns" moet gebruik maak om griewe aan te spreek word in die lig van die groot agterstande wat my betref versterk. Die onderwyser, so wil ek argumenteer, is moontlik in die beste posisie om van sy kundigheid gebruik te maak om geldige griewe aan te spreek. Te radikale aksies mag nie net tot die totale aftakeling van die onderwys lei nie, maar mag ook tot die polarisering van belange groepe lei. Laasgenoemde resultaat van protesaksies sal tans net nadelige gevolge vir swart onderwys inhou.

Na aanleiding van die statistiek wat oor ongeletterdheid voorsien word, mag dit ook vir ouers van kardinale belang wees dat hul kinders bemagtig moet word met kwaliteit opvoeding, sodat hulle nie soos in die verlede opgeneem word in die goedkoop arbeidsmark nie.

Ek wil afsluit met die gedagte dat onderwysers as professioneles in die lig van die nalatenskap van Apartheid-onderwys dalk nie protes-aksies in die huidige konteks as strategie behoort te gebruik om knelpunte aan te spreek nie. Dit is wel so dat die onderwysers in Suid-Afrika, veral die sogenaamde Bruin en Swart onderwysers, onder baie moeilike omstandighede moes werk. Die swak sosio-ekonomiese toestande, spoel ook oor in die onderwys wat die onderwyser se taak verder bemoeilik. Laasgenoemde toestande asook die gebreke in die onderwys, die geweldige agterstande wat oor die jare opgebou is, mag kritiese besluite ten opsigte van stakings en protesaksies beïnvloed.

As gevolg van die beter politieke vooruitsigte sal protesaksies hopelik in die toekoms nie so gereedelik voorkom in die onderwys nie. Nogtans bly die kwessie of onderwysers in die huidige Suid-Afrikaanse konteks moet staak, al dan nie, 'n netelige en komplekse aangeleentheid. Baie faktore behoort in oorweging geneem te word alvorens daar tot stakings-aksies oorgegaan word. Die onderwyser in die Suid-Afrikaanse konteks het as gevolg van geweldige agterstande moontlik ook 'n groter morele plig teenoor leerlinge as in ander lande. Hierdie morele verpligting wat die onderwysers se optrede bepaal sal myns insiens die onderwysers moet lei in hul besluit of hulle hulle moet wend tot stakingsaksies of nie.

4.4 TER AFSLUITING

Deur die verheldering van die konsep onderwys-professionaliteit, asook die argument wat ek handhaaf dat die onderwysprofessie moreel gefundeer is, het ek lig probeer werp op hoe die onderwyser as professionele behoort op te tree.

Ek het ook in hierdie mini-tesis die persepsie wat bestaan dat die onderwyser 'n gewone werker is probeer weerlê. Die argument wat ek aanvoer dat die onderwyser as 'n professionele beskou moet word, behoort die onderwyser te noop om sy taak anders te sien as die van 'n gewone werker.

Ten einde die sensitiwiteit van die opvoedingstaak by die onderwyser in te skerp behoort 'n konsep soos onderwys-professionaliteit baie meer beklemtoon te word. Laasgenoemde is veral belangrik aangesien die onderwyser, ten spyte van die reg wat hy/sy het om te kan staak, stakings aksies van 'n morele oogpunt benader behoort te word. Stakingsaksies sal ook nou uit pas wees met die pogings wat tans aangewend word om 'n kultuur van onderrig en leer te vestig.

Dit is ongelukkig so dat sekere onderwysunies sterk voorstanders is van onderwyserstakings sonder om die gevolge van sodanige stakings vir die onderwys behoorlik in ag te neem. Aangesien die agterstande as gevolg van die Apartheidsbeleid baie groot is, behoort daar ernstige besinning in onderwys geledere te wees ten opsigte van die uitoefening van die reg om te kan staak.

Ek hoop hierdie mini-tesis sal 'n bydrae lewer tot die debat oor onderwyserstakings en professionele aanspreeklikheid.



NOTAS

1. S. Bendix Industrial Relations in South Africa, Kaapstad, Juta & Kie, p. 240.
2. J.M. Parfitt An Investigation into some Dynamics of Strikes in Port Elizabeth and Uitenhage in 1988 and 1989, Universiteit van Stellenbosch Biblioteekdiens, p5.
3. I.J. van Zyl, Die Rol en Invloed van Stakings in Suid-Afrika en 'n Internasionale Vergelyking daarvan, Universiteit van Stellenbosch, Sept, p47.
4. The Durban Strikes 1973, The Institute for Industrial Education, Ravan Press, p. 114.
5. R. van der Ross, A Coloured View Point, A series of articles in the Cape Times, 1958 - 1965 by R.E. van der Ross, The Western Cape Institute for historical Research (IHR) UWC 1984, Bellville, p.62.
6. V.A. February, Articles from the Teachers' League of South Africa (1913 - 1980) Research Report No. 18/1983, African Studies Centre/Leiden The Netherlands, p16.
7. K. Hartshorne, Crisis and Challenge in Black Education, Kaapstad: Oxford University Press, p293.
8. H. Wolpe, Race Class and the Apartheid State, Parys: Unesco Press, 1988, p72.
9. P. Kihn, Players or Pawns?: "Professionalism" and Teachers Disunity in the Western Cape, 1980 - 1990, MEd Tesis, Univeriteit Kaapstad, 1993, p126.
10. Ibid, p129.
11. Mandla Nkomfe and Ian Moll, "Chalks down! Teachers' strike in the Transvaal in South African Labour Bulletin, Vol 14 No 8, Johannesburg: Umanyano Publications, 1990, p23-24.
12. ibid, p23.
13. ibid, p23.
14. I. Vadi, "Sadtu Teachers strike back" in South African Labour Bulletin, Vol 17, No 3, Johannesburg: Umanyano Publications, 1993, p70.
15. ibid, p70.

16. *ibid*, p74-76.
17. *ibid*, p73.
18. R. Seifert, Teacher Militancy: A History of Teacher Strikes, Sussex: The Falmer Press, 1987, p16.
19. *ibid*, p17.
20. *ibid*, p17.
21. J.G. Prinsloo & J.C. Buckman, Die Onderwys en die Regte en Pligte van Ouers, Onderwysers en Kinders, Johannesburg: Lex Patria Uitgewery, 1987, p199.
22. Wet No. 146, 1993, in Die Staatskoerant, 20 Oktober 1993, p7-9.
23. *ibid*, p9.
24. *ibid*, p11.
25. R.S. Downie, "Professions and professionalism" in Journal of Philosophy of Education of Great Britain, Vol 24, No 2, Carfax Publishing company, p147.
26. *ibid*
27. J. Kovesi, Moral Notions, Londen: Routledge, 1967, p3.
28. *ibid*, p23.
29. R.A. Putnam, "Creating facts and values", in Philosophy, vol 60, 1985.
30. J. Kovesi, *op cit*, p148.
31. J.L. du Plooy, Fundamentele Pedagogiek vir Gevorderde Studente, Pretoria: HAUM Opvoedkundige Uitgewery, 1983, p181.
32. E. de Villiers, Walking the Tightrope, Parklands: Jonathan Ball Publishers, 1990, p71.
33. W. Morrow "A Culture of teaching" in Die Suid-Afrikaan, 1994, Epping: Creda Press, Februarie 1994, p28.
34. *op cit*, p203.
35. R. Seifert, *op cit*, pp1-2.
36. R. Van den Heever, "Teachers want what they need" in Die Suid-Afrikaan, Epping: Creda Press, Februarie 1994, p33.
37. A. Vergotine, "Tricky tensions for teachers", in Die Suid-Afrikaan, Epping: Creda Press, Februarie 1994, pp38-40.

38. J.F. Haley, "Teaching - a profession" in The Educational Forum, Vol 57, Winter 1993, p208.
39. Rapport, 7 Augustus 1994, p20.
40. Die Burger, 13 Augustus 1994, p8.
41. S. Bendix, Industrial Relations in South Africa, Kaapstad: Juta & Co, 1992, p5.
42. P.J. Crittenden, "Neutrality in Education", in Educational Philosophy and Theory, (volledige verwysing onbekend)
43. Charles Bailey aangehaal deur W.E. Morrow, Chains of thought, Johannesburg: Southern Books, 1989.
44. R. Seifert, op cit, p2.
45. I. Berlin, Four Essays on Liberty, Londen: Oxford University Press, 1969, p170.
46. The Argus, 5 Augustus, 1994, p11.
47. N. Ndebele, "Redefining relevance", in Pretext, Vol 1, No 1, Winter 1989, p46.
48. African National Congress, The Reconstruction and Development Programme, A Policy document, Johannesburg, Umanyano Publications, 1994, p59.
49. J. Samuels, "The State of Education in South Africa", in B. Nasson and J. Samuels (reds), Education: From Poverty to Liberty, 1990, p28.
50. The Sunday Times, 29 Mei 1994, p3.
51. S. Makosana, "Restoring the culture of teaching, in Die Suid-Afrikaan, 1994, Epping: Creda Press, Februarie 1994, p41.
52. F. Sonn, "Reconstructing education", in Die Suid-Afrikaan, Epping: Creda Press, Februarie 1994, p4.
53. *ibid*, p4.
54. Education Newsletter, No 2, 1993, p2.
55. The Argus, 8 September 1994, p11.

BIBLIOGRAFIE

1. The Reconstruction and Development Programme, A Policy Document, African National Congress, Johannesburg, Umanyano Publications, 1994.
2. S. Bendix, Industrial Relations in South Africa, Kaapstad: Juta & Company, 1992.
3. I. Berlin, Four Essays on Liberty, Londen: Oxford University Press, 1969.
4. P.J. Crittenden, "Neutrality in education", in Educational Philosophy and Theory (volledige verwysing onbekend).
5. E. de Villiers, Walking the Tightrope, Parklands: Jonathan Ball Publishers, 1990.
6. Die Burger, 13 Augustus 1994.
7. Die Staatskoerant, 20 Oktober 1993.
8. R.S. Downie, Professions and professionalism", in Journal of Philosophy of Education of Great Britain, Vol 24, No 2. 1990 Carfax Publishing Company.
9. J.L. du Plooy, Fundamentele Pedagogiek vir Gevorderde Studente, Pretoria: HAUM Opvoedkundige Uitgewery, 1993.
10. Education Newsletter, No 2, 1993.
11. V.A. February, From the Arsenal, Articles from the Teachers' League of South Africa (1913-1980), Research Report No. 18/1983, African Studies Centre, Leiden, 1983.
12. J.F. Haley, "Teaching - a profession", in The Educational Forum, Vol 57, Winter 1993.
13. Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal, Eerste Uitgawe, Sewende Druk, Johannesburg: Perskor Uitgewery, 1976.
14. P. Kihn, Players or Pawns?: "Professionalism" and Teachers Disunity in the Western Cape, 1980 - 1990, MED Tesis, University of Cape Town, 1993.
15. K. Hartshorne, Crisis and Challenge in Black Education, Kaapstad: Oxford University Press, 1992.
16. J. Kovesi, Moral Notions, Londen: Routledge, 1967.
17. S. Makosana, "Restoring the culture of teaching", in Die Suid-Afrikaan, Epping: Creda Press, Februarie 1994.
18. W. Morrow, Chains of Thought, Johannesburg: Southern Books, 1989.
19. W. Morrow, "A Culture of teaching" in Die Suid-Afrikaan, Epping: Creda Press, 1994.
20. N. Ndebele, "Redefining relevance", in Pretext, Vol 1, No 1, Winter 1989.

21. Mandla Nkomfe & Ian Moll, "chalks down! teachers' strike in the Transvaal" in South African Labour Bulletin, Vol 14, No 8, Johannesburg: Umanyano Publications, 1990.
22. J.M. Parfitt, An Investigation into some Dynamics of Strikes in P.E. and Uitenhage in 1988 & 1989, M.Ed -Tesis, University of Stellenbosch, Oktober, 1992.
23. R.S. Peters, "Education as initiation" in R.D. Archambault (red), Philosophical Analysis and Education, Londen: Routledge & Kegan Paul, 1968.
24. R.A. Putnam, "Creating facts and values", in Philosophy, Vol 60, 1985.
25. J.G. Prinsloo & J.C. Buckman, Die Onderwys en die Regte en Pligte van Ouers, Onderwysers en Kinders, Johannesburg: Lex Patria Uitgewery, 1987.
26. Rapport, 1 Augustus 1994.
27. J. Samuels, "The state of education in South Africa" in B. Nasson & J. Samuels (reds), Education: From Poverty to Liberty, 1990.
28. R. Seifert, Teacher Militancy: A History of Teacher Strikes, Sussex: The Falmer Press, 1987.
29. F. Sonn, "Reconstructing Education" in Die Suid-Afrikaan, Epping, Creda Press, 1994.
30. Sunday Times, 29 Mei 1994.
31. The Argus, 5 Augustus 1994.
32. The Argus, 8 September 1994.
33. The Durban Strikes 1973, The Institute for industrial Education, Ravan Press, 1974.
34. I. Vadi, "Sadtu teachers strike back", in South African Labour Bulletin, Vol 17, No. 3, Johannesburg: Umanyano Publications, 1993.
35. R. van den Heever, "Teachers want what they need" in Die Suid Afrikaan, Epping: Creda Press, Februarie 1994.
36. R.E. van der Ross, Coloured Viewpoint, The Western Cape Institute for Historical Research (IHR), UWC, Bellville 1984.
37. I.J. van Zyl, Die Rol en Inhoud van Stakings in S.A. en 'n Internasionale Vergelyking daarvan, M.Ed Tesis, September 1986.
38. A. Vergotine, "Tricky tensions for teachers", in Die Suid-Afrikaan, Epping, Creda Press, Februarie 1994.
39. H. Wolpe, Race Class and the Apartheid State, Parys: Unesco Press, 1988.

* * * * *