

# Is die akademiese werksbedeling steeds volhoubaar?

*Is the academic work role still sustainable?*

**COBUS PIENAAR**

Departement Bedryfsielkunde, Universiteit van die Vrystaat, Bloemfontein  
pienaar.c.ekw@ufs.ac.za



Cobus Pienaar

**DR COBUS PIENAAR** is sedert 2002 aan die Departement Bedryfsielkunde van die Universiteit van die Vrystaat verbonde. Hy is tans senior lektor en departementele voorsitter van die departement. Hy het die volgende kwalifikasies verwerf: B.Soc.Sc (cum laude), B.Soc.Sc.Hons (Bedryfsielkunde – cum laude), M.Soc.Sc (Bedryfsielkunde – cum laude) en PhD (Bedryfsielkunde en Hoër Onderwys). Hy is 'n geregistreerde sielkundige in die kategorie Bedryfsielkunde. Hy tree ook as konsultant vir verskeie instansies op. Sy spesialis gebiede is Loopbaansielkunde, Organisasiegedrag en Opleiding.

**DR COBUS PIENAAR** has since 2002 been attached to the Department of Industrial Psychology at the University of the Free State. Currently he is a senior lecturer and the departmental chair person. He obtained the following qualifications: B.Soc.Sc (cum laude), B.Soc.Sc.Hons (Industrial Psychology – cum laude), M.Soc.Sc (Industrial Psychology – cum laude) and PhD (Industrial Psychology and Higher Education). He is a registered psychologist in the category Industrial Psychology. He is a consultant for numerous companies. His fields of expertise include Career Psychology, Organisational Behaviour and Training.

## ABSTRACT

### *Is the academic work role still sustainable?*

*Literature indicates that the academic work role and, by implication, academics suffer tremendous pressure and that this role will probably be difficult to maintain and sustain in future. This is the result of numerous external and internal influences within and outside of higher education. The internal and external aspects impacting on higher education should, however, not be regarded in isolation, since there is a systemic interdependence between these aspects which collectively form and dominate the current higher education environment.*

*External aspects which currently influence the academic work role and will continue to do so in future, include globalisation and the increased application of advanced information technology and technology within all aspects of higher education. Literature also indicates a shift in higher education from institutions that were primarily the domain of the elite to institutions that strive to admit a greater variety and larger numbers of students who do not necessarily possess the required academic foundation. The increasing competition among institutions in order to ensure survival and financial sustainability contributes to the fact that – like all other organisations – higher education institutions (and by implication academics) continually have*

to pay attention to the changing needs and requirements of their primary clients, namely the labour sector, students, and governments. Maintaining and ensuring ongoing quality are currently high on the agenda of higher education and most higher education institutions. Implementing and ensuring quality in higher education institutions relate to and address all aspects of higher education, including curriculum development, teaching and research – all of which must be managed by academics.

The academic work role is, however, not only influenced by external realities, but also by various internal realities. One of the primary aims of any higher education institution is making available and establishing high quality teaching and learning experiences for its students. Academic staff members are primarily responsible for establishing and managing these aspects and learning environments. However, the way in which teaching and learning takes place is influenced by numerous aspects, including higher student numbers as a result of, among other things, greater accessibility and the incorporation of technology (as previously mentioned). Literature indicates that research, which is one of the core tasks of any academic, may be under pressure as a result of, among other things, the absence of resources and structures. In addition academics complain about a lack of time to do research because other tasks have to be undertaken concurrently. Yet research is regarded as the most important criterion whereby academics obtain stature and promotion. In addition to teaching and research responsibilities, the work pressure of academics is increased due to further responsibilities in the form of increased community service, and administration and entrepreneurial activities. Although administrative responsibilities form a part of the non-core activities of academics, they require additional time and inputs in an already complex work environment.

In order to address the preceding dilemmas resulting from the internal and external realities, part-time teaching staff members are appointed to decrease the teaching load of full-time appointed academic personnel. Although temporary teaching staff members are utilised, full-time academics still bear the supervisory responsibilities and carry the administrative load associated with this type of appointment by higher education institutions.

Higher education institutions – more so than any other organisation – depend on the intellectual abilities and the commitment of academic staff. The intellectual and creative abilities of this group largely determine the existence and sustainability of higher education institutions. The preceding changes and realities contribute to the academic work role being one of the most stressful careers, while simultaneously also influencing the work satisfaction of academics. There are indications in the literature that this will most probably increase in future and that the work role will escalate and be more demanding in the midst of an already complex task. If the academic work role is not reviewed it may lead to a variety of negative outcomes for a variety of stakeholders. These include the academic profession, academics, higher education institutions, and higher education in general, as well as all the other role-players who directly benefit from higher education, as already mentioned in the literature.

**KEY WORDS:** Higher education institutions, higher education, academics, stress, work pressure, academic career, work satisfaction, academic work role

**TREFWOORDE:** Hoëronderwysinstellings, hoër onderwys, akademiëci, stres, werksdruk, akademiese loopbaan, werkstevredenheid, akademiese werksbedeling

## OPSOMMING

Literatuur dui daarop dat die akademiese werksbedeling en, by implikasie, akademië onder geweldige druk verkeer en dat hierdie toedrag van sake waarskynlik moeilik volhoubaar gaan wees vanweë talle eksterne sowel as interne invloede en veranderinge binne en buite hoër onderwys. Hierdie veranderinge dra daartoe by dat die akademiese werksbedeling tans as een van die mees stresbelaaide beroepe beskou word, wat terselfdertyd ook die werkstevredenheid van akademië dienooreenkomstig gaan beïnvloed. Daar is aanduidings in die literatuur dat dit heel waarskynlik in die toekoms gaan toeneem en dat die werksbedeling toenemend veeleisend gaan word, te midde van 'n reeds komplekse taak. Die gevolg hiervan lei tot 'n verskeidenheid negatiewe uitkomst vir die akademiese profesie, akademië, hoëronderwysinstellings, hoër onderwys in die algemeen, asook al die ander rolspelers wat direk by hoër onderwys baat.

## INLEIDING

Talle navorsers<sup>1</sup> suggereer dat die huidige veranderende hoëronderwyswerksomgewing daartoe bydra dat die akademiese profesie tans as een van die mees stresbelaaide beroepe beskou word. Hierdie toenemende druk sal, volgens Daly en Dee (2006:776), die werkstevredenheid van akademië dienooreenkomstig negatief beïnvloed. Die voorafgaande geskied teen 'n agtergrond waar akademië 'n komplekse taak binne 'n toenemend veeleisende werksomgewing moet verrig (Houston, Meyer & Paewai 2006:17). Die aspekte wat verantwoordelik is vir die veranderinge binne hoëronderwysinstellings, die druk op akademië en die akademiese loopbaan vind hul oorsprong in sowel die eksterne as die interne omgewings van hierdie instellings. Die interne en eksterne aspekte moet egter nie in isolasie beskou word nie, aangesien daar 'n sistemiese interafhanklikheid tussen hierdie aspekte bestaan wat gesamentlik die huidige hoëronderwyswerksomgewing en gepaardgaande akademiese loopbaan vorm. Genoemde aspekte impakteer gesamentlik en afsonderlik op die akademiese werksbedeling. In hierdie artikel word gepoog om eerstens 'n bondige teoretiese oorsig van die mees prominente interne en eksterne kragte, wat direk en/of indirek op die akademiese werksbedeling inwerk, te verskaf. Daarna sal enkele van die gevolge hiervan op die akademiese werksbedeling en/of ook genoem "loopbaan" toegelig word. Laastens sal enkele aanbevelings gemaak word om die volhoubaarheid van die akademiese werksbedeling te verseker.

## DIE INVLOED VAN EKSTERNE REALITEITE OP DIE AKADEMIESE WERKSBEDELING

Volgens Olivier (2005:23) is die eksterne druk waaraan akademië blootgestel word veel meer as in enige ander tydperk die afgelope 50 jaar. Die veranderinge binne hoër onderwys is die gevolg van eksterne realiteite en die meegaande druk wat dit op akademië uitoeven, waaroor hierdie groep min of geen beheer kan uitoeven nie. Waar moontlik, sal die invloed van hierdie eksterne kragte op die interne aspekte en realiteite van die akademiese werksbedeling belig en geïllustreer word.

Dahlberg, Connell en Landrum (1997:359-361) suggereer dat dit wêreldwyd 'n tendens is dat organisasies transformeer ten einde hul kanse op volhoubaarheid te verhoog. Dit impliseer

---

<sup>1</sup> Sien byvoorbeeld, onder meer, Anderson, Richard en Saha (2002:102), Barkhuizen, Rothman en Tytherleigh (2004:3), Becher en Trowler (2001:17-19), Bellamy, Morley en Watty (2003:13-16), Daly en Dee (2006:776), Gillespie, Walsh, Winefield, Dua en Stough (2001:56), Joseph (2000:45) en McLinnis (2000:143).

'n algehele herbesinning met verwysing na hoe organisasies, waaronder ook hoëronderwysinstellings, binne 'n veranderende omgewing behoort te funksioneer.<sup>2</sup> Alhoewel **globalisering** oënskynlik positief bydra tot hoëronderwysinstellings deurdat dit nuwe geleenthede en, volgens Richardson en McKenna (2003:774), meer geleenthede vir akademiëskep om internasionaal te werk, is dit juis die probleme wat met globalisering gepaard gaan wat volgens Van Damme (2001:415-436) negatief mag inwerk op akademiese instellings en, per implikasie, die akademiese werksbedeling. Globalisering dwing akademiese personeel om studente op te lei om binne 'n internasionale werksomgewing te kan funksioneer.<sup>3</sup> Globalisering oefen ook druk op hoëronderwysinstellings uit om internasionaal te kompeteer ten einde oorlewing te verseker. Dit vereis dat hierdie instellings hul dienste nie net plaaslik nie, maar ook internasionaal beskikbaar moet stel. Hierdie aspek oefen noodwendig 'n invloed op die werkslading en rol van akademië uit, wat as gevolg hiervan dienooreenkomstig toeneem.<sup>4</sup> Globalisering is die regstreekse resultaat van die toenemende aanwending van gevorderde inligtings- en kommunikasietegnologie deur instellings en organisasies (Becher & Trowler 2001:3; Bok 2003:86-92).

Hoëronderwysinstellings is geen uitsondering in hierdie verband nie, aangesien **inligtings- en kommunikasietegnologie** en **tegnologie** reeds 'n ongekende impak op die hoëronderwyslandskap gemaak het en dit sal voortgaan om hoëronderwysinstellings in die toekoms te vorm.<sup>5</sup> Volgens Monnapula-Mapesela (2002:108) is tegnologie eger 'n tweesnydende swaard, aangesien dit beide positiewe en negatiewe gevolge vir hoëronderwysinstellings veronderstel. Die toenemende aanwending en beskikbaarheid van tegnologie dra daartoe by dat akademië ongekende hoeveelhede inligting binne hulle spesialisareas moet baasraak, of ten minste daarvan moet kennis neem (CHESD 2004:14-15). Volgens Oshagbemi (1997:358) is inligting in sy wydste betekenisvorm 'n onlosmaaklike komponent van enige akademiese loopbaan. Dit is eger juis die min beskikbare tyd om nuwe inligting aaneenlopend te integreer wat tot werksdruk onder akademiese personeel aanleiding gee en dus negatief inwerk op die akademiese werksbedeling. Tydsdruk is byvoorbeeld onder 40% van akademië aan drie Suid-Afrikaanse hoëronderwysinstellings as bydraende oorsaak tot hul belewenis van werksstres geïdentifiseer (Olivier 2005: 354). Bogenoemde waarneming word deur Anderson et al. (2002:91) bevestig. In 'n studie deur die voorafgaande outeur in Australië uitgevoer, toon 48% van die akademiese personeel wat aan die studie deelgeneem het, dat dit moeilik is om op die hoogte van hulle spesialisareas te bly. Daly en Dee (2006:785) meen dat die voorafgaande situasie daartoe bydra dat akademië toenemend stres en druk ervaar, juis vanweë die onvermoë om op die hoogte te bly van die nuutste tendense binne hulle dissiplines, vanweë 'n toenemende tekort aan tyd. Die addisionele vaardighede wat akademië moet bekom om tegnologie toe te pas en aan te wend, mag inderdaad tot addisionele druk, spanning en ontevredenheid aanleiding gee.<sup>6</sup>

Talle skrywers<sup>7</sup> beklemtoon die klemverskuiwing in hoër onderwys vanaf instellings wat primêr vir die elite beskore was, na instellings wat poog om **groter toeganklikheid** te bewerkstellig. Hierdie klemverskuiwing is deels die resultaat van pogings van regerings wêreldwyd, asook in

<sup>2</sup> Vergelyk Barkhuizen et al. 2004:2; Becher & Trowler 2001:3; Boughey 2004:5.

<sup>3</sup> Soos onder meer aangedui deur Becher & Trowler 2001:7; Cross 2004:406; Martin 1999:12; Monnapula-Mapesela 2002:115).

<sup>4</sup> Vergelyk Becher & Trowler 2001:3-4; Martin 1999:11-12; Monnapula-Mapesela 2002:108).

<sup>5</sup> Sien onder meer (Bok 2003:86-92; Boughey 2004:3; Coaldrake & Stedman 1999:6-8; CHESD 2004:14; The World Bank 2000:72).

<sup>6</sup> Sien Coaldrake & Stedman 1999:7; Monnapula-Mapesela 2002:107.

<sup>7</sup> Vergelyk Becher en Trowler (2001:4), Boughey (2004:20), die CHESD (2004:14), Monnapula-Mapesela (2002:101-103), Shay (1997:8), The World Bank (2000:16, 26) en Trowler (1998:22).

Suid-Afrika, om deur middel van beleidsimperatiewe hoër onderwys aan meer studente, minderheidsgroepe en voorheen benadeelde groepe beskikbaar te stel. Die groter toeganklikheid van voorheen benadeelde en diverse groepe impliseer dat akademiese personeel toenemend met addisionele uitdagings gekonfronteer gaan word. Hierdie groepe beskik oor eiesoortige behoeftes, waardes, houdings, leer- en taalvaardighede, wat noodwendig die aandag en addisionele bystand van akademië sal en gaan vereis – aspekte wat vanselfsprekend verdere druk op akademië veronderstel.<sup>8</sup>

Die groter toeganklikheid van 'n diverse populasie studente sal noodwendig die werkslading van 'n akademiese werksbedeling beïnvloed. So byvoorbeeld kan die betrokke onderrigmedium nie noodwendig die moedertaal van die betrokke studente of akademië reflekteer nie en mag dit tot verhoogde ontevredenheid onder hierdie groepe lei. Hierdie aspek is veral binne die Suid-Afrikaanse konteks met sy 11 amptelike landstale 'n realiteit. Die probleme wat met taal geassosieer word, is veral binne Suid-Afrikaanse hoërondwysinstellings sigbaar, waar studente en akademië nie noodwendig oor dieselfde moedertaal of taalbedreweheid vanweë hul afkoms beskik nie. Ten einde hierdie probleem die hoof te bied, word akademië in sommige hoërondwysinstellings toenemend gedwing om in meer as een amptelike taal te onderrig. Dit dra daartoe by dat hulle werkslading verdubbel deurdat alle studiemateriaal en voorbereiding in ten minste twee van die amptelike landstale moet geskied (Monnapula-Mapesela 2002:185-186, 249). Aangesien studente oor verskillende wêreld- en lewensbeskouinge, ekonomiese, sosiale, kulturele, en skolastiese agtergronde beskik, wat deur groter toeganklikheid teweeggebring word en ander vereistes impliseer, sal dit noodwendig die werkslading van akademiese personeel verhoog, aangesien die groep die verskillende behoeftes van 'n verskeidenheid studente moet aanspreek.

McInnis (2000:150) suggereer voorts dat die toetreding van 'n groot aantal studente 'n negatiewe invloed op die gehalte van hoër onderwys mag hê, aangesien die gehalte van die gemiddelde student oënskynlik aan die afneem is. Dit te midde daarvan dat die werkslading en rolle wat akademiese personeel verrig en vertolk dienooreenkomstig toeneem. Dit mag daartoe aanleiding gee dat hierdie studente nie die nodige ondersteuning gaan ontvang nie, vanweë ander akademiese prioriteite waaraan akademië aandag moet skenk. Die teendeel is ook waar, aangesien die toetreding van meer studente tot hoërondwysinstellings daartoe aanleiding kan gee dat akademiese personeel toenemend meer studieleiding en ondersteuning aan studente sal moet verskaf. Dit sal noodwendig 'n invloed uitoefen op die alreeds hoë werkslading van akademiese personeel. Binne die Suid-Afrikaanse konteks is hierdie aspek egter meer kompleks, aangesien studente met verskillende agtergronde, of diegene wat voorheen benadeel was, addisionele akademiese ondersteuning vereis. Toeganklikheid gaan toenemend 'n probleem vir akademië in Suid-Afrika word. Hierdie situasie mag in die toekoms selfs vererger, aangesien Rademeyer (2007:6) vermeld dat die minister van onderwys in Suid-Afrika, Naledi Pandor, dit noem dat die regering dit ten doel het om 'n verdere 100 000 studente tussen 2010 en 2015 tot hoër onderwys in Suid-Afrika toe te laat.

**Gehalte** en die deurlopende versekering daarvan te midde van die bogenoemde realiteite is tans hoog op die agenda van hoër onderwys en die meeste hoërondwysinstellings (Houston et al. 2006:19; Strydom & Strydom 2004:102-111). Die situasie in Suid-Afrika sien geensins anders daar uit nie, aangesien die meeste beleidsdokumente binne die Suid-Afrikaanse Hoërondwyswet in een of ander mate na gehalte verwys en veral klem lê op die verbetering en volhoubaarheid

<sup>8</sup> Vergelyk Becher & Trowler 2001:5; Boughey 2004:6; CHESD 2004:15, Cross 2004:387; Houston et al. 2006:19; Martin 1999:100; McInnis 2000:150).



daarvan.<sup>9</sup> Die implementering van gehalte en die versekering daarvan binne hoër onderwys word onder meer bemoeilik deur die afwesigheid van aanvaarbare standaarde, asook deur die bepaling van water instansies se standaarde aangewend gaan word (Sahney, Banwet & Karunes 2004:147). Gehalte binne hoëronderwysinstellings verwys na en ondervang noodwendig alle aspekte binne hoër onderwys. Dit sluit in kurrikulumontwikkeling, onderrig en navorsing. Die afwesigheid van algemeen aanvaarbare maatstawwe en definisies soos genoem, sal die verwesenliking van gehalte en die versekering daarvan gevolglik verder bemoeilik (Sahney et al. 2004:155). Dit sal noodwendig bydra tot gevoelens van onsekerheid onder akademië en terselfdertyd die werkslading van hierdie groep verhoog, aangesien instellings en akademië verbonde aan hierdie instellings, verplig word om sisteme en prosesse te implementeer om gehalte te verseker. Die versekering van gehalte binne hoëronderwysinstellings word verder bemoeilik, aangesien studente afkomstig uit verskillende agtergronde heel waarskynlik oor unieke behoeftes beskik en eiesoortige vereistes en akademiese ondersteuning benodig. Dit impliseer dat addisionele sisteme en ondersteuning tydens hierdie veranderinge in plek gestel moet word om sodoende toe te sien dat hoogstaande gehalte steeds te midde van veranderinge verseker word soos gesuggereer deur Martin (1999:12) en Meade (1997:4). Die prosesse aangaande die daarstelling en handhawing van onderriggehalte lei tot addisionele druk en werksladings vir akademiese personeel (McInnis 2000:150). Die addisionele bystand wat sommige studente benodig, sal noodwendig die werkslading van akademië verhoog (Gillespie et al. 2001:62; McInnis 2000:150).

Volgens Bok (2003:199), Martin (1999:9) en Monnapula-Mapesela (2002:110) is die *behoefte van die arbeidsektor*, een van die primêre kliënte van hoër onderwys, besig om dramaties te verander. Volgens Martin (1999:9) en Ruben (2004:5-6) word dit toenemend van hoëronderwysinstellings verwag om studente met die nodige tegniese, professionele, spesialiskennis en generiese vaardighede toe te rus. Hierdie skuif in hoëronderwysinstellings om toenemend aandag te skenk aan die behoeftes van 'n veranderende arbeidsektor, het noodwendig 'n invloed op die werksbedeling van akademië, asook op die funksionering van hierdie instellings wat, volgens Bok (2003:205), meer soos dié van groot organisasies blyk te lyk. Die impak wat die eksterne omgewing, met verwysing na die arbeidsektor, op die werksbedeling van akademië het, is onder meer dat akademië toenemend Tipe 2-kennis as vorm van navorsing moet benut.<sup>10</sup> Gesien in die lig van bogenoemde verwagtinge, sal akademië noodwendig vele aanpassings moet maak ten einde aan hierdie behoeftes te voldoen. Volgens Monnapula-Mapesela (2002:110-113) impliseer hierdie uitdagings dat akademië hulself toenemend met die nodige kennis en vaardighede sal moet bemagtig ten einde die komplekse interaksie tussen spesialiskennis en markbehoefte gelyktydig te verreken. Die dilemma word verder beklemtoon deurdat die skuif in die kortste moontlike tyd moet geskied, sonder die nodige ondersteuning en te midde van al die voorafgaande veranderinge wat akademië moet inkorporeer.

Die volhoubaarheid en funksionering van die hedendaagse hoëronderwysinstelling is nie net van akademiese personeel nie, maar ook van die bydraes van *studente, ouers* en *regerings* afhanklik.<sup>11</sup> Die toenemende wedywing tussen instellings, asook globalisering dra daartoe by dat instellings toenemend net soos organisasies bedryf en bestuur word (Bok 2003:1-4). Dit vereis dat hoëronderwysinstellings, net soos enige ander organisasie, aandag aan die behoeftes van sy primêre kliënte, in hierdie geval studente, sal moet skenk. Daar is baie redes wat hiervoor aangevoer word, maar sommige van die belangrikstes sluit onder meer in oorlewing en finansiële

<sup>9</sup> Vergelyk CHE 2000; NCHE 1996; RSA 1995; RSA DoE 1997; RSA MoE 2002; Strydom & Strydom 2004:102-111.

<sup>10</sup> Vergelyk Becher & Trowler 2001:7; Bok 2003:59; Jacob 2000:22; Ziman 1996:70.

<sup>11</sup> Vergelyk Martin 1999: 10-11; Monnapula-Mapesela 2002:117; Olivier 2005: 23-24.

volhoubaarheid soos gesuggereer deur Martin (1999:10-11). Die voldoening aan en die bevrediging van hierdie rolspeler se addisionele verwagtings en behoeftes ten koste van ander akademiese vereistes, sal noodwendig negatief inwerk op die ander werksaamhede en verwagtinge waaraan akademiëci moet voldoen. Dit impliseer weereens addisionele werksdruk en roltoelaeding (Monnapula-Mapesela 2002:145).

Die *politieke* en *ekonomiese bestel* van 'n land, by implikasie regerings, impakkeer volgens Winter (1995:129) op hoër onderwys, aangesien dit in talle gevalle voorskriftelik optree waar dit hoër onderwys betrek. Regerings hou hoër onderwysinstellings toenemend toerekeningsvatbaar vir alle aktiwiteite, asook dat hulle nie hul vryheid ten koste van ander rolspelers misbruik nie.<sup>12</sup> Die eksterne kragte wat die huidige hoër onderwyswerksomgewing beïnvloed en wat reeds in die voorafgaande paragrawe bespreek is, by name die groter toeganklikheid en toerekeningsvatbaarheid, asook die aanspraak van nasionale en arbeidsmarkbehoefte, word hoofsaaklik deur die beleidsimperatiewe van regerings en politieke leiers bepaal en gedryf (Green & Hayward 1997:18). Volgens Enders (2000:6), Green en Hayward (1997:19), Martin (1999:10) en The World Bank (2000:54-55), is regerings nie net die belangrikste rolspelers ten opsigte van beleidsimperatiewe nie, maar ook die primêre bron van finansiële ondersteuning. Die finansiële volhoubaarheid van hierdie instellings – met ander woorde die oorlewing en voortbestaan daarvan – word primêr deur regerings, ouers en studente bepaal (Houston et al. 2006:19). Die impak van 'n regering en – meer spesifiek – die Suid-Afrikaanse regering op hoër onderwysinstellings in Suid-Afrika word geïllustreer deur die gepaardgaande beleidsimperatiewe. Dit sluit in die Groenskryf vir Hoër onderwys transformasie (RSA DoE 1996); die Onderwyswitskrif – Deel 3: 'n Program vir Hoër onderwys transformasie (RSA DoE 1997); die Hoër onderwyswet (RSA 1997); die Suid-Afrikaanse Kwalifikasiewet (RSA 1995); die Vaardigheidsontwikkelswet No. 97 (RSA 1998a) en die Wet op Gelyke Indiensneming No. 55 (RSA 1998b). Hierdie is maar enkele van die meer prominente beleidsimperatiewe wat die Suid-Afrikaanse hoër onderwysomgewing landskap vorm en terselfdertyd vir die veranderinge verantwoordelik is. Genoemde beleide sal direk en/of indirek die werksladings van akademiese personeel beïnvloed, aangesien hierdie beleide onder meer volgens Monnapula-Mapesela (2002:101) verhoogde studentegetalle en 'n diverse populasie studente met sy eiesoortige behoeftes meebring.

Dit is egter nie net die voorafgaande eksterne realiteite wat die werkstevredenheid en werksdruk van akademiëci beïnvloed nie, maar ook die volgende interne realiteite wat soms die regstreekse gevolg is van die voorafgaande eksterne realiteite.

## DIE INVLOED VAN INTERNE REALITEITE OP DIE AKADEMIESE WERKSBEDELING

Een van die primêre doelwitte van enige hoër onderwysinstelling is die beskikbaarstelling en daarstelling van hoë gehalte *onderrig* en *leerervarings*. Akademiese personeel in hierdie geval is primêr vir die daarstelling en bestuur daarvan verantwoordelik.<sup>13</sup> Die wyse waarop onderrig tans plaasvind, word deur talle kragte, waaronder hoër studentegetalle vanweë onder meer 'n groter mate van toeganklikheid en die inkorporering van tegnologie (wat reeds vooraf beskryf is) beïnvloed.<sup>14</sup> Die voorafgaande beïnvloed die metodes van onderrig direk, aangesien die kontak

<sup>12</sup> Vergelyk Becher & Trowler 2001:6; Houston et al. 2006:19; Martin 1999:10; The World Bank 2000:53.

<sup>13</sup> Vergelyk Houston et al. 2006: 19; Joseph 2000:ix; Martin 1999:100; Rowley 1996:11.

<sup>14</sup> Vergelyk Bellamy et al. 2003:14; Boughey 2004:3; CHESD 2004:14-15; Martin 1999:8-12; McInnis 2000:150; Shay 1997:8; The World Bank 2000:40.

tussen akademiese personeel en studente vanweë 'n hoër studente-akademici-verhouding verminder. Ten einde bedryfskoste te verlaag, internasionalisering te bewerkstellig, asook geleenthede vir afstandsonderrig en aanlynleer te skep, word gevorderde inligtings- en kommunikasietegnologie soos die Internet toenemend binne alle aspekte van die hoëronderwys-werksomgewing en – meer spesifiek – onderrig aangewend en geïnkorporeer (Anderson et al. 2002:18-19; Boughey 2004:3). Die toenemende aanwending van tegnologie, asook die groter getalle deeltydse en volwasse studente, dra daartoe by dat die grense tussen afstandsonderrig en kampusaflewering stelselmatig vervaag (The World Bank 2000:72). Die uitvoering van al hierdie take deur akademiese personeel word bemoeilik, aangesien Coaldrake en Stedman (1999:10) suggereer dat die getal akademiese personeel nie noodwendig dienooreenkomstig vermeerder nie. Akademici moet dus noodwendig al die voorafgaande interne vereistes, sowel as die voorheen bespreekte eksterne realiteite inkorporeer en bestuur (CHESD 2004:13), sonder dat daar genoeg akademiese personeel beskikbaar is om al die take uit te voer. Alhoewel tegnologie volgens Anderson et al. (2002:18-23) aangewend word om van die voorafgaande aspekte aan te spreek, benodig akademiese personeel steeds opleiding en administratiewe ondersteuning om hierdie tegnologie effektief te bestuur en aan te wend. In die geval van aanlynleer en kommunikasiemiddele soos e-pos meen die outeur dat dit nie van onderrigpersoneel verwag kan word om hulself vinnig van die genoemde tegniese aspekte te vergewis nie. Die voorgenoemde veranderinge en verwagtinge met spesifieke verwysing na onderrig, impliseer dus dat akademiese personeel aan addisionele druk onderwerp sal word en terselfdertyd nuwe rolle sal moet aanneem, aangesien hierdie groep primêr vir onderrig verantwoordelik is.<sup>15</sup> Alhoewel onderrig tot en met die 19de eeu die hoofokus van akademiese personeel binne instellings van hoër onderwys was, het die aanbreek van die 20ste eeu die inkorporering van navorsing as 'n addisionele fokusarea binne hoër onderwys gekenmerk (Anderson et al. 2002:62).

Onderrig, *navorsing* sowel as gemeenskapsdiens (wat in die volgende gedeelte bespreek word) word tans as die spil beskou waarom die akademiese werksbedeling sentreer (Anderson et al. 2002:62; Monnapula-Mapesela 2002:126). Die belangrikheid van navorsing binne hoëronderwysinstellings word beklemtoon deurdat akademici navorsing as die belangrikste komponent beskou, waarvolgens akademiese sukses gemeet en bevordering sowel as aansien verwerf word.<sup>16</sup> Die voorafgaande beklemtoon die belangrikheid van navorsing binne hoëronderwysinstellings – ten koste van byvoorbeeld onderrig, aangesien dit meestal verhoogde salarisse verseker, toekennings impliseer en aanbiedings van ander instellings vergroot, om maar enkele te noem (Bok 2003:22; Nicholls 2001:2). In 'n studie deur Anderson et al. (2002:73) onder akademici in Australië het meer as 66% aangedui dat navorsingsuitsette aan die afneem is, aangesien daar 'n afname in navorsingshulpbronne en ondersteuningsmeganismes blyk te wees (Anderson et al. 2002:73). In aansluiting hierby het 79% van die respondente aangedui dat die tyd wat vir navorsing beskikbaar is, aan die afneem is. Literatuur deur Kerr (Houston et al. 2006: 18), dui egter daarop dat sommige akademici juis ander akademiese verpligtinge sal nalaat ten einde hulle navorsingsuitsette te verbeter, met die oog daarop om die bogenoemde positiewe uitkomstes wat met navorsing verband hou, te bekom. Die meerderheid respondente meen egter dat hulle navorsing gedurende hul vrye tyd moet verrig (Anderson et al. 2002:67) – dit terwyl daar addisionele druk vanaf owerhede op akademici uitgeoefen word om eksterne befondsing vir navorsing te bekom. Dit gee daartoe aanleiding dat akademici hulleself toenemend in 'n situasie bevind waar hulle navorsingsvoorleggings aan eksterne rolspelers moet maak, wat

<sup>15</sup> Vergelyk Barkhuizen et al. 2004:2; McInnis 2000:144-151; Monnapula-Mapesela 2002:208-209.

<sup>16</sup> Vergelyk Bagihole 2002:46; Fisher 1994:77; Nicholls 2001:2.



waarskynlik addisionele druk op 'n alreeds druk werksbedeling uitoefen (Anderson et al. 2002:67; Fisher 1994:61).

Nieteenstaande die vereistes wat met beide onderrig en navorsing gepaardgaan, word die werksdruk en toenemende rolle van akademici verder verhoog deur die addisionele verpligtinge in die vorm van toenemende *gemeenskaps-* en *administrasie-* en *entrepreneuriese* aktiwiteite. Alhoewel administratiewe take deel van die nie-kernaktiwiteite van akademici vorm, vereis dit addisionele tyd in 'n reeds druk werksomgewing.<sup>17</sup> Hoëronderwysinstellings verwag dat alle personeellede die administratiewe lading sal dra, al sou dit op 'n indirekte wyse in die vorm van byvoorbeeld komitees, leierskapsrolle en projekte geskied. Die administratiewe verpligtinge dra egter nie soveel gewig wanneer bevordering ter sprake kom – soos in die geval van navorsing en onderrig nie – alhoewel dit addisionele tyd in beslag neem (Oshagbemi 1997:358). Die werkslading van akademiese personeel word verder verhoog, aangesien hierdie groep toenemend ook vir die verkryging van eksterne befondsing verantwoordelik gehou word. Redes wat hiervoor aangevoer word, is die verlaging in die subsidies wat vanaf regerings ontvang word. Hierdie sogenaamde entrepreneurse aktiwiteite waardeur befondsing verkry word, word somtyds deur permanente personeel (verantwoordelik vir hierdie aktiwiteite) uitgevoer, maar in baie gevalle word daar van akademici verwag om ook daarby betrokke te raak (Fisher 1994:76). In studies wat onder akademici in Australië uitgevoer is, is bevind dat 46% meen dat administratiewe en entrepreneurse verpligtinge 'n belangrike deel van hul daaglikse prioriteite en werksroetines vorm. Anderson et al. (2002:75) het byvoorbeeld bevind dat 80% en 53% van die respondente onderskeidelik aangetoon het dat die tyd wat vir administratiewe en entrepreneurse take vereis word, toegeneem het. In aansluiting hierby het Olivier, Venter en De Lange (2004:11) bevind dat dit veral 'n hoë administratiewe lading en 'n tekort aan ondersteuning is wat tot werksontvredenheid onder Suid-Afrikaanse akademici aanleiding gee. Aangesien hoëronderwysinstellings volgens die CHESD (2004:15) en Gunasekara (2004:201-204) nie in 'n vakuum bestaan en funksioneer nie, word daar terselfdertyd van akademici verwag om die betrokke instelling binne die gemeenskap te verteenwoordig. Daar bestaan dus 'n simbiotiese verhouding tussen die betrokke gemeenskap en die instelling wat 'n gemeenskap bedien. Gemeenskapsdiens ondervang en onderhou hierdie verhouding, deurdat dit aktiwiteite soos byvoorbeeld professionele dienste aan minderbevoorregte gemeenskappe of individue veronderstel en bevorder. Soos al die ander aspekte van die akademiese werksbedeling wat reeds bespreek is, verg gemeenskapsdiens addisionele tyd in terme van die administrasie daarvan. Alhoewel sommige hoëronderwysinstellings volgens Anderson et al. (2002:78) gemeenskapsdiens as 'n addisionele kriterium tot bevordering beskou, is Gunasekara (2004:204) van mening dat akademici huiwerig hierteenoor staan, aangesien hierdie aktiwiteite nie in dieselfde mate met bevordering geassosieer word soos dit byvoorbeeld wel in die geval van navorsing plaasvind nie.

Ten einde sommige van die dilemmas voortspruitend uit die vorige interne en eksterne kragte aan te spreek, word *deelydse onderrigpersoneel* toenemend binne hoëronderwysinstellings aangewend (Maynard & Joseph 2008:140). Die aanwending van deelydse personeel wat 'n realiteit binne hoëronderwyswerksomgewings blyk te wees, het volgens Anderson (2002:1) en Becher en Trowler (2001:30-35) waarskynlik 'n invloed op die rolle en werksdruk van voltydse akademiese personeel. Volgens Anderson et al. (2002:30) bestaan die akademiese personeel van talle hoëronderwysinstellings tans uit ongeveer 25% deelydse onderrigpersoneel. Volgens Koen (2003:512) word sowat 50% van akademici in die meeste Suid-Afrikaanse hoëronderwys-

<sup>17</sup> Vergelyk Fisher 1994:77; Houston et al. 2006: 19; Oshagbemi 1997:358; Trowler 1998:36.

instellings op kontrak of deeltydse basis aangestel. Deeltydse onderrigpersoneel word hoofsaaklik aangewend om die hoë klasladings vanweë toenemende studentegetalle te hanteer (Anderson 2002:1; Koen 2003:511). Daar bestaan egter verskillende opinies onder akademië en die bestuur van hierdie instellings oor die aanwending van deeltydse personeel. Bestuur is van mening dat die aanwending van deeltydse personeel finansiële 'n beter opsie blyk te wees, aangesien daar 'n groter mate van buigsaamheid ter sprake is in onder meer die aanwending van hierdie hulpbronne, in teenstelling met permanente aangestelde personeel. Nog 'n rede wat aangevoer word, is dat spesialiste ingekontraakteer mag word indien permanente personeel nie oor die nodige spesialiskennis beskik nie. Deeltydse onderrigpersoneel is terselfdertyd "goedkoper" as permanent aangestelde akademië (Anderson 2002:2; Anderson et al. 2002:35). Alhoewel die voorafgaande aanwending van deeltydse personeel om verskeie redes positief blyk te wees, word daar wel negatiewe aspekte deur voltydse akademië geïdentifiseer. Volgens laasgenoemde groep word deeltydse onderrigpersoneel veral aangewend om die onderrigladings van permanente personeel te verminder, asook om permanente personeel die geleentheid te bied om navorsing te verrig of daarby betrokke te raak. Hierdie oplossing maak egter nie altyd voorsiening vir die informele gesprekke, of skakeling tussen sowel studente as onderrigpersoneel, wat van kritieke belang vir leer is nie. Die addisionele verpligtinge om die voorafgaande problematiek by wyse van meer informele gesprekke tussen permanente personeel en studente te ondervang, beïnvloed dus die gehalte van navorsing en onderrig direk en indirek en dra terselfdertyd by tot 'n hoër werkslading onder permanente personeel. Alhoewel deeltydse onderrigpersoneel aangewend word, dra voltydse akademië steeds die toesighoudende verantwoordelikhede en administratiewe lading vir die betrokke vak of kursus (Anderson et al. 2002:30-35).

## **DIE GEVOLGE VAN DIE INTERNE EN EKSTERNE REALITEITE OP DIE AKADEMIESE WERKSBEDELING**

Hoëronderwysinstellings is veel meer as enige organisasie van die intellektuele vermoëns en die verbintenis van akademië personeel afhanklik. Die intellektuele en kreatiewe vermoëns van die genoemde groep is bepalend vir die voortbestaan en volhoubaarheid van hoëronderwysinstellings (Martin 1999:100).

Studies deur Gillespie et al. (2001:68-70) onder akademië in 15 hoëronderwysinstellings het aangedui dat, wanneer die dilemmas wat met 'n akademië werksbedeling gepaardgaan, nie uit die weg geruim word nie, dit onder meer aanleiding gee tot:

- (i) 'n Afname in werksprestasie, wat ook die betrokke akademië se selfwaarde beïnvloed.
- (ii) 'n Afname in interpersoonlike werkverhoudinge, aangesien 'n aspek soos toenemende werkslading interpersoonlike kontak tussen akademië verminder. 'n Aspek wat as 'n belangrike buffer teen spanning beskou word.
- (iii) Gedrag wat toenemend gekenmerk word deur afwesigheid of onttrekking.
- (iv) Akademië wat streng volgens voorskrifte werk en hulle werksbeskrywing en poste duidelik omgrens. Dit impliseer dat akademië in talle gevalle nie bereid is om meer te doen as wat nodig is nie.
- (v) Gedrag wat gekenmerk word deur akademië wat toenemend ander alternatiewe buite die hoër onderwys oorweeg.
- (vi) Gedrag en optredes wat verlaagde verbintenis tot 'n instelling en profesie veronderstel.

Die invloed van die genoemde realiteite en veranderinge binne hoër onderwys wat elders reeds bespreek is, asook die impak daarvan op die rolle, take en verwagtinge wat aan akademië gestel

word, dra daartoe by dat die beeld en status verbonde aan 'n akademiese loopbaan waarskynlik aan die afneem is. Die invloed hiervan op die beeld en status van 'n akademiese loopbaan is ingrypend. Die volgende is kommentaar van akademiëci wat deur Anderson et al. (2002:92) ondervra is en dit illustreer dié veranderende beeld, asook die afname in die status van die akademiese profesie of loopbaan.

If I had a 23- or 24-year-old niece or nephew who told me they were contemplating an academic career in an Australian university, I would say you must be completely out of your mind.

Bogenoemde stelling illustreer die moontlikheid dat die akademiese profesie op grondvlak nie meer so aantreklik daar uitsien as wat in die verlede geglo is nie (Anderson et al. 2002:83). Navorsing deur Anderson et al. (2002:83) onder akademiëci in Australiese universiteite toon aan dat 79% en 71% van die respondente onderskeidelik glo dat die beeld en status verbonde aan 'n akademiese loopbaan aan die afneem is. Die situasie in Suid-Afrika sien nie veel beter daarna uit nie, aangesien Koen (2003: 513) aandui dat 15% van akademiëci in Suid-Afrika reeds jaarliks die profesie verlaat. Indien daar wel 'n negatiewe persepsie onder akademiëci betreffende hul gekose loopbaan aanwesig is, mag dit hulle verbintenis, prestasie en hul meegaande produktiwiteit verlaag (Anderson et al. 2002:86).

Die realiteite en veranderinge binne hoër onderwys wat onder meer tot verhoogde werksontevredenheid en verhoogde werksstress lei, asook die afname in die beeld en status van 'n akademiese loopbaan, dra waarskynlik by tot 'n afname in akademiëci se verbintenis tot 'n instelling, asook 'n akademiese loopbaan (Daly & Dee 2006:777). Volgens Altbach (1991:23) word die krag van 'n hoëronderrysinstelling gemeet aan die mate waartoe dit talent kan aantrek, bestuur en behou ("organisasieretensie" genoem). McKeown (2002:44) en Phillips en Connell (2003:5) is van mening dat die retensie van menslike hulpbronne van kritieke belang is in organisasies waar volhoubaarheid en oorlewing van veral skaars menslike en spesialisvaardighede en kenniswerkers afhanklik is. Hierdie aspek is nog meer problematies in hoër onderwys en – per implikasie – in hoëronderrysinstellings, waar dit moeilik is om die kennis, vaardighede en ervaring van akademiese personeel te vervang, aangesien hierdie vaardighede oor 'n lang tyd en met ervaring opgedoen word (Simmons 2002:23). Wanneer talle werknemers 'n organisasie verlaat en nie in die langtermyn verbind is tot 'n instelling of loopbaan nie, bestaan die moontlikheid dat hierdie instellings 'n sekere mate van ondoeltreffendheid en onstabiliteit sal ervaar (Rosser 2004:317). Volgens Mobley en Price (in Daly & Dee 2006:778) is van die negatiewe aspekte wat met verhoogde arbeidsomset in hoër onderwys verband hou onder meer:

- (i) addisionele kostes wat met werwing aangegaan moet word;
- (ii) verswakte integrering binne akademiese departemente;
- (iii) die ontwortling van programme; en
- (iv) 'n verlagting in die moraal van die akademiëci wat agterbly.

Die belangrikheid van die voorafgaande word beklemtoon, deurdat Naledi Pandor, minister van onderwys in Suid-Afrika, werwing en die behoud van jong akademiëci as een van die belangrikste prioriteite waaraan hoër onderwys in Suid-Afrika aandag moet skenk, geïdentifiseer het (Rademeyer 2007:6). Hierdie situasie word egter bemoeilik indien hierdie individue skaars is, of wanneer dit moeilik raak om die genoemde groep te werf en te behou. Die dilemma waarin die akademiese loopbaan en hoër onderwys homself per implikasie tans bevind, word geïllustreer

deurdat 68% van die respondente (akademiese personeel) in 'n nasionale studie binne Australiese hoëronderrysinstellings aangedui het dat hulle die universiteitsomgewing (hoër onderwys) wil en sou verlaat (Anderson et al. 2002:86).

Verbintenis tot hoër onderwys en per implikasie 'n akademiese loopbaan word verder bemoedelik deur swak finansiële vergoeding. Volgens talle skrywers<sup>18</sup> word swak finansiële vergoeding as een die belangrikste aspekte binne hoëronderrysinstellings geïdentifiseer wat wêreldwyd, ook in Suid-Afrika, tot werksontevredenheid lei en druk uitoefen op die volhoubaarheid van 'n akademiese loopbaan. In aansluiting hierby is een van die belangrikste redes waarom hoëronderrysinstellings in Sjina toenemend akademiese verloor en nie kan werf nie, die swak finansiële vergoeding wat akademiese in hierdie land ontvang.<sup>19</sup> In studies deur McInnes (in Bellamy et al. 2003:16) en Trotman, Bennett, Scheffler en Tulloch (2002:7) is swak finansiële vergoeding weereens as een van die hoofredes aangevoer waarom akademiese hoër onderwys verlaat. Swak finansiële vergoeding word ook in Suid-Afrika as een van die vername redes deur Koen (2003:513) aangevoer waarom jong, kundige akademiese nie vir hoër onderwys in Suid-Afrika gewerf of behou kan word nie. Ter stawing hiervan word die swak finansiële vergoeding van dosente binne besigheidskole as een van die hoofredes beskou waarom ervare akademiese nie in Suid-Afrika vir hierdie gespesialiseerde fakulteite gewerf of behou kan word nie (Ball 2004:22). Michael (1995:66) is van mening dat dit toenemend moeiliker gaan word om hoogs gekwalifiseerde onderrigpersoneel te bekom. Ontoereikende finansiële vergoeding word as een van die hoofredes aangevoer, aangesien akademiese in die privaatsektor 'n beter finansiële vergoedingspakket kan beding. Oshagbemi en Hickson (2003:359), asook Daly en Dee (2006:783) meen egter dat dit die toenemende verskil in finansiële vergoeding tussen akademiese personeel en hul eweknieë (in die privaatsektor en andersins) is wat vir die toenemende werksontevredenheid onder akademiese verantwoordelik, is. Volgens Joseph (2000:35) word jonger akademiese in sommige gevalle dieselfde of selfs minder betaal as gegradueerdes wat oor minder ervaring en kwalifikasies as hulle beskik. Volgens Spector (1997:42) word werkstevredenheid nie net deur die vlak van vergoeding beïnvloed nie, maar is dit veral die perseptuele gewaarwording dat dit billik is en die deursigtigheid van riglyne wat finansiële vergoeding rig, wat tevredenheid beïnvloed. Die proses van vergoeding mag dus 'n groter impak op werkstevredenheid uitoefen as vergoeding op sigself. Ter stawing hiervan het Gillespie et al. (2001:55) in 'n studie onder akademiese in 15 hoëronderrysinstellings in Australië bevind dat dit veral die persepsie van onregverdigheid en onbillikheid van die betrokke vergoedingsstelsels is wat werkstevredenheid negatief beïnvloed.

'n Tekort aan eksterne werksgeleenthede, hoë werkloosheidsyfers wêreldwyd, onvoorspelbare arbeidstendense, familie-verantwoordelikhede (Daly & Dee 2006:778) en swak finansiële vergoeding (soos vooraf reeds uitgelig), noop akademiese volgens Bok (2003:61-62; 114) om eerder hulle fokus na addisionele bronne van inkomstegenerering te verskuif soos byvoorbeeld konsultasiewerk, ten einde hulle salarisse aan te vul. Hierdie gedrag mag meebring dat akademiese hulle eie private belange voor dié van hulle kollegas en studente mag begin stel. Die gevolg hiervan is dat akademiese minder by onderrig betrokke gaan raak; minder in komitees sal wil dien; die instelling gaan begin aanwend tot hulle voordeel (bemarkingsdoeleindes) ten einde hulle belange uit te brei; en meer aandag aan privaat inkomstegenereringskomponente en aspekte gaan wy. Hierdie optrede van akademiese kan onder meer die verlaagde verbintenis tot 'n professie en

<sup>18</sup> Vergelyk byvoorbeeld Anderson et al. (2002:84), Barkhuizen et al. (2004:19), Olivier et al. (2004:21), Oshagbemi (1996:356; 1997:357) en Ssesanga en Garrett (2005:37).

<sup>19</sup> Unknown author 2004:97 [in Chinese Education and Society, 37(2):96-101].

instelling versterk; die werkslading van ander akademië verhoog; die gehalte van onderrig en navorsing verlaag; navorsingsuitsette verminder; asook die verhoudings tussen kollegas negatief beïnvloed, aangesien sommige akademië meer geld deur middel van konsultasiewerk verdien en minder verpligtinge nakom, terwyl ander akademië hulle verantwoordelikhede moet nakom. Dit sal noodwendig die werkslas van die laasgenoemde groep akademië verhoog. Indien die finansiële vergoeding van akademië dus nie tred hou met vergoeding in ander sektore nie en daar nie 'n sisteem in plek is wat aanspreeklikheid onder akademië verseker nie, sal die moontlikheid om geld uit konsultasiewerk te maak 'n instelling se standaard waarskynlik verlaag en bydra tot onetiese praktyke. Gesien in die lig hiervan blyk die enigste werklike oplossing te wees dat hoëronderriginstellings prosesse sal moet inisier wat verseker dat akademië beter finansiële vergoed word. Ontevredenheid met salarisse gee volgens Oshagbemi en Hickson (2003:365) onder meer aanleiding tot swak prestasie, lae vlakke van verbintenis tot 'n professie en instelling, afwesigheid, asook verhoogde arbeidsomset en werksontevredenheid.

## AANBEVELINGS OPGROND VAN DIE LITERATUUROORSIG

Volgens die literatuur is hoëronderriginstellings meer as enige organisasie van die intellektuele en kreatiewe vermoëns, asook die verbintenis van akademiese personeel, afhanklik ten einde volhoubaarheid te verseker. Organisasiesukses word meestal deur die betrokke organisasie se rolspelers, kliënte en veral werknemers – in hierdie geval akademië – bepaal. Akademië is nie net die belangrikste mededingende voordeel van 'n akademiese instelling nie, maar word tans ook beskou as die duurste hulpbron wat verkry en behou moet word. Gevolglik behoort die aspekte wat negatief op die akademiese werksbedeling impakteer, aangespreek word, aangesien dit die gehalte en volhoubaarheid van hoëronderriginstellings, asook die beeld en status verbonde aan 'n akademiese loopbaan kan beïnvloed. Dit hou ook verband met onder andere verlaagde verbintenis tot 'n akademiese loopbaan, verlaagde geestes- en fisieke gesondheid, problematiese kollegiale werkverhoudinge en 'n afname in die kwaliteit van werkslewe, om maar enkele te noem.

Die aanbevelings en moontlike oplossings wat in die volgende gedeeltes bespreek word, beklemtoon die uitgangspunt dat hoëronderriginstellings wêreldwyd, asook in Suid-Afrika, prosesse sal moet inisier om hoë gehalte akademië te bekom en te behou. Terselfdertyd sal hoëronderriginstellings werksomgewings moet vestig en skep wat akademië ondersteun en motiveer en dus hulle loopbaandilemmas sover moontlik tot die minimum beperk.

Aangesien hoëronderriginstellings en akademië verbonde aan hierdie instellings min tot geen invloed het op die eksterne realiteite wat op hul beurt in sommige gevalle die interne realiteite beïnvloed en bepaal nie, behoort die fokus te verskuif na daardie aspekte waarvoor instellings en die bestuur van hierdie instellings wel beheer kan uitoefen, ten einde die druk op akademië te verlig. Gesien in die lig van die noodsaaklikheid daarvan soos hierbo aangevoer word die volgende aanbevelings vervolgens gemaak.

Dit blyk duidelik uit die literatuurstudie dat hoër onderrig en, per implikasie, hoëronderriginstellings toenemend besig is om poste en rolle te ontwikkel wat die kognitiewe perke van menslike funksionering oorskry. Die rolle, take, verwagtinge en eise van die gedifferensieerde fokusareas, naamlik navorsing, onderrig, gemeenskapsdiens en al die ander bykomende take en funksies wat daarmee verband hou, is waarskynlik vir die werksoorbelading en loopbaandilemmas van akademië verantwoordelik. Die druk op akademië gaan volgens Bitzer (2007:24) toeneem, aangesien die groep te midde van die voorafgaande uitdagings, nie noodwendig genoegsaam voorberei is om die verskillende rolle te vertolk of om die take waarvoor hulle verantwoordelik



is, uit te voer nie. Volgens Bitzer (2008: 268) word die opleiding van akademici om verskillende rolle en take te vertolk telkemale aan toeval oorgelaat.

Van die oplossings wat voorgestel word vir die doeltreffende hantering van oorlading, onrealistiese verwagtinge en 'n toename in 'n verskeidenheid van rolle en take, behoort die die werksladings van akademici eerstens harsien te word. Prosesse waarvolgens die werkslading van akademici harsien word ten einde meer realistiese werksladings te verseker, behoort aandag te geniet. Hierdie gedagte word deur Bitzer (2007:34) ondersteun, aangesien hierdie navorser meen dat hoër onderwys sisteme en prosesse behoort te ontwikkel waarvolgens die werkslading van akademici meer doeltreffend bepaal word, sodat die werk wat akademici verrig meer akkuraat beskryf kan word. Volgens andere<sup>20</sup> behoort daar egter eers eensgesindheid onder rolspelers te bestaan oor wat die verskillende komponente is wat 'n akademiese loopbaan opmaak. Dit is egter moeilik om die kompleksiteit en interverweefdheid van take en rolle (soos reeds genoem) en die impak daarvan op werkslading te bepaal. In sommige gevalle word hierdie kompleksiteit misken of selfs in ander gevalle as vanselfsprekend aanvaar. Dit gee daartoe aanleiding dat dié aspek in talle gevalle nagelaat word.

Wat hiermee saamval en ook gesuggereer word deur Bitzer is dat akademici daadwerklik opgelei en bemagtig behoort te word om die verskillende take en rolle wat hulle tans en in die toekoms gaan vervul en vertolk uit te voer. Dit moet nie aan toeval oorgelaat word, soos wat soms die geval blyk te wees volgens die ouiteur nie.

Hoëronderwysinstellings kan hierdie oorlading en verskillende rolle en take wat akademici vertolk en uitvoer moontlik aanspreek, deur alternatiewe- of dubbelloopbaanpaaie daar te stel. Hierdeur kan akademici besluit of hulle 'n loopbaan binne 'n bestuurshoedanigheid of binne 'n betrokke spesialisveld wil voortsit. Dit sal bevorderingsgeleenthede vermeerder, werksdruk waarskynlik verminder, asook die behoeftes van akademici om te vorder bevredig. Dubbelloopbaanpaaie is veral geskik vir professionele persone sonder 'n bestuursagtergrond, of persone wat nie oor die nodige vaardighede beskik of wat selfs nie eers 'n bestuursposisie oorweeg nie. Die daarstelling van dubbelloopbaangeleenthede is veral belangrik in organisasies of instellings waar daar spesialiste werksaam is wat deurslaggewende rolle, funksies en verantwoordelikhede soortgelyk aan dié van bestuurders vertolk – soos in die geval van akademici. Alternatiewe loopbaanpaaie met verwysing na onderrig, navorsing en gemeenskapsdiens binne hoëronderwysinstellings maak terselfdertyd ook vir individuele behoeftes, voorkeure en vermoëns voorsiening. Hierdie alternatiewe loopbaanpaaie sal ook terselfdertyd addisionele bevorderingsgeleenthede skep, asook werkstevredenheid, werkstres en loopbaandilemmas waarskynlik direk en indirek aanspreek.

'n Ander voorstel is dat hoëronderwysinstellings prosesse sal inisieer wat die daarstelling van 'n effektiewe prestasie-evalueringsstelsel ten doel het. 'n Effektiewe prestasiebestuursstelsel sal waarskynlik die problematiek rondom onrealistiese verwagtinge en werksdruk aanspreek. Dit sal ook daartoe bydra dat akademici weet wat daar van hulle verwag word; hoe hulle beoordeel sal word; en aan watter vereistes hulle moet voldoen ten einde te vorder. 'n Effektiewe prestasie-evalueringsstelsel sal heel waarskynlik ook die problematiek betreffende bevordering bestuur, aangesien dit waardevolle inligting aan akademici verskaf oor die kriteria en riglyne waarvolgens bevordering geskied. Dit sal terselfdertyd ook voorkom dat enige vorm van diskriminasie en dubbele standaarde met verwysing na byvoorbeeld bevordering kan plaasvind.

Soos duidelik in die voorafgaande gedeeltes geïllustreer, behoort hoër onderwys wêreldwyd en ook veral in Suid-Afrika prosesse te inisieer wat die daarstelling van 'n effektiewe

<sup>20</sup> Byvoorbeeld Kenway en Lanmead, Soliman en Soliman, Southon en Braithwaite (Bitzer 2007: 25)

vergoedingsstelsel ten doel het. Die rede hiervoor is dat onvoldoende finansiële vergoeding wat deel van 'n vergoedingsstelsel vorm as een van die hoofredes beskou word waarom akademies nie gewerf of behou kan word nie. Volgens Fisher (1994:66) is dit belangrik dat daar na die finansiële vergoeding van akademies gekyk word, aangesien dit die volhoubaarheid en lewensvatbaarheid van hoër onderwys en hoëronderwysinstellings in die toekoms kan beïnvloed. Hierdie aspek word deur die minister van onderwys in Suid-Afrika, Naledi Pandor, (in Rademeyer 2007:6) beaam. Volgens Oshagbemi en Hickson (2003:365) is dit uiters belangrik dat owerhede in hoër onderwys hulle deeglik sal vergewis van die belangrikheid en impak van finansiële vergoeding op die gedrag van akademiese personeel en moedig hulle verdere navorsing in hierdie verband aan. Finansiële vergoeding vorm die kernspil waarom individuele motivering en werkprestasie draai.

## BIBLIOGRAFIE

- Altbach, P. 1991. The Academic Profession. In P. Altbach (ed.). *International Higher Education: An Encyclopaedia*. New York: Garland Publishing.
- Altbach, P.G. 2000. Academic freedom in Hong Kong: Threats Inside Out. *International Higher Education*, 21:9-10.
- Anderson, D., Richard, J. & Saha, L. 2002. *Changes in Academic Work: Implications for Universities of the Changing Age Distribution and Work roles of Academic Staff*. Canberra: Department of Education, Science and Training.
- Anderson, E.L. 2002. *The New Professoriate*. Washington: American Council on Education.
- Bagihole, B. 2002. Women Academics' Research Opportunities. In G. Howie & A. Tauchert (eds). *Gender, Teaching and Research in Higher Education: Challenges for the 21st Century*. Hampshire: Ashgate Publishing Limited.
- Ball, D. 2004. Attracting the right staff is a mission. *Sunday Business Times*, 18, October
- Barkhuizen, E.N., Rothman, S. & Tytherleigh, M.Y. 2004. *Burnout of Academic Staff in a Higher Education Institution*. Paper read during the 2nd South African Wellness Conference held in Potchefstroom, South Africa, during March.
- Becher, T. & Trowler, P.R. 2001. *Academic Tribes and Territories* (2<sup>nd</sup> ed.). Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Bellamy, S., Morley, C. & Watty, K. 2003. Why Business Academics Remain in Australian Universities Despite Deteriorating Working Conditions and Reduced Job Satisfaction: an intellectual puzzle. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25(1):13-28.
- Bitzer, E.M. (2007). Attempting a fair and equitable academic workload distribution in a Faculty of Education. *South African Journal of Higher Education*, 21(1):23-37.
- Bitzer, E.M. (2008). The professoriate in South Africa: Potentially risking status inflation. *South African Journal of Higher Education*, 22(2):265-281.
- Bok, D. 2003. *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*. New Jersey: Princeton University Press.
- Bouhey, C. 2004. Higher education in South Africa: context, mission and legislation. In S. Gravett & H. Geysler (eds). *Teaching and learning in higher education*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Brown, S. 2000. Future directions in academic quality audit. In S. Brown & A. Holmes (eds). *Internal audit in higher education*. London: Kogan Page.
- CHE (Council on Higher Education). 2000. *Quality assurance in higher education: the role and approach of professional bodies and SETAs to quality assurance. A report commissioned by the Higher Education Quality Committee*. Pretoria: CHE.
- CHESD (Centre for Higher Education Studies and Development). 2004. *Performance management system and performance management process: theory and practice*. Bloemfontein: University of the Free State.
- Coaldrake, P. & Stedman, L. 1999. *Academic Work in the Twenty-first Century*. Australia: Higher Education Division – Department of Education, Training and Youth Affairs.

- Cross, M. 2004. Institutionalising campus diversity in South African higher education: Review of diversity scholarship and diversity education. *Higher Education*, 47:378-410.
- Dahlberg, A.W., Connell, D.W. & Landrum, J. 1997. Building a Healthy Company for long term. In F. Hesselbein, M. Goldsmith & R. Beckhard (eds). *The Organisation of the Future*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Daly, C.J. & Dee, J.R. 2006. Greener pastures: faculty turnover intent in urban public universities. *The Journal of Higher Education*, 77(5):776-803.
- Enders, J. 2000. The winds of change and the conditions of academic staff in Europe. *International Higher Education*, 21:6-7.
- Fisher, S. 1994. *Stress in Academic Life*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Gibbons, M.C., Limonges, H., Nowontny, S., Schwartzman, S., Scoth, P. & Trav, M. 1994. *The New Production of Knowledge: Science and Research in Contemporary Societies*. London: SAGE.
- Gillespie, N.A., Walsh, M., Winefield, A.H., Dua, S.J. & Stough, C. 2001. Occupational stress in universities: staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress. *Work & Stress*, 15(1):53-72.
- Green, M.F. & Hayward, F.M. 1997. Forces for change. In M.F. Green (ed.). *Transforming Higher Education: Views from Leaders Around the World*. Phoenix: Oryx Press.
- Gunasekara, C. 2004. Universities and Communities: A Case Study of Change in the Management of a University. *Prometheus*, 22(2):201-211.
- Heneman, H.G., III, & Judge, T.A. 2006. *Staffing organizations* (5<sup>th</sup> ed.). Middleton, WI: Mendota House.
- Houston, D., Meyer, L.H. & Paweai, S. 2006. Academic staff workloads and job satisfaction: expectations and values in academe. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 28(1):17-30.
- Jacob, M. 2000. "Mode 2" in context: The Contract Researcher, the university and the knowledge production in the Academy. In M. Jacob & T. Hellstrom (eds). *The Future of Knowledge Production in the Academy*. Philadelphia: SRHE & Open University Press.
- Joseph, R. 2000. *Stress Free Teaching: A Practical Guide to Tackling Stress in Teaching, Lecturing and Tutoring*. London: Kogan Page Limited.
- Koen, C. 2003. Academics. *Human Resource Development Review*, 501-517, www.http://hrdwarehouse.hrsc.ac.za/hrd/academics/academics.pdf [6 November 2004].
- Martin, E. 1999. *Changing academic work: developing the learning university*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Maynard, D.C. & Joseph, T.A. 2008. Are all part-time faculty underemployed? The influence of faculty status preference on satisfaction and commitment. *Higher Education*, 55:139-154.
- McInnis, C. 2000. Changing Academic Work Roles: the everyday realities challenging quality in teaching. *Quality in Higher Education*, 6(2):143-152.
- McKeown, J.L. 2002. *Retaining Top Employees*. New York: McGraw-Hill Companies Inc.
- Meade, P.H. 1997. *Challenges facing universities: quality leadership and the management of change*. Otago: University of Otago.
- Michael, S.O. 1995. Institutional variables and perceived environmental concerns in higher education. *Journal of Educational Administration*, 33(3):55-67.
- Monnapula-Mapesela, L. 2002. *Staff satisfaction in a South African University undergoing transformation*. Unpublished Ph.D. thesis. University of the Free State, Bloemfontein.
- NCHE (National Commission on Higher Education). 1996. *A Framework for Transformation: Final Report*. Pretoria: Government Printer.
- Nicholls, G. 2001. *Professional Development in Higher Education*. London: Kogan Page Ltd.
- Olivier, M.A.J. (2005). How do academics handle their job-related stress? *South African Journal of Higher Education*, 19(2):345-358.
- Olivier, M.A.J., Venter, D.J.H. & De Lange, N. 2004. *Emotional intelligence of academics*. Paper read during the 2nd South African Wellness Conference held in Potchefstroom, South Africa, in March.
- Oshagbemi, T. 1996. Job satisfaction of UK academics. *Educational Management and Administration*, 24(4), 389-400.
- Oshagbemi, T. 1997. Job satisfaction and dissatisfaction in higher education. *Education and Training*, 39(9):354-359.
- Oshagbemi, T. & Hickson, C. 2003. Some aspects of overall job satisfaction: a binomial logit model. *Journal*

- of *Managerial Psychology*, 18(4):357-367.
- Phillips, J.J. & Connell, A.O. 2003. *Managing Employee Retention: A Strategic Accountability Approach*. Burlington: Franklin Covey.
- Rademeyer, A. 2007. Pandor sê nog universiteite is dalk nodig. *Beeld*, 6. 28 November 2007.
- Richardson, J. & Mckenna, S. 2003. International experience and academic careers – What do academics have to say? *Personnel Review*, 32(6):774-795.
- Rosser, V.J. 2004. A national study on midlevel leaders in higher education: The unsung professionals in the academy. *Higher Education*, 48:317-337.
- Rowley, J. 1996. Motivation and academic staff in higher education. *Quality Assurance in Education*, 4(3):11-16.
- RSA (Republic of South Africa). 1995. *South African Qualifications Authority Act (Act No. 58 of 1995)*. Pretoria: Government Printer.
- RSA (Republic of South Africa). 1997. *The Higher Education Act*. Pretoria: Government Printer.
- RSA (Republic of South Africa). 1998a. *Skills Development Act (Act no. 97 of 1998)*. Pretoria: Government Printer.
- RSA (Republic of South Africa). 1998b. *Employment Equity Act (Act No. 55 of 1998)*. Pretoria: Government Printer.
- RSA DoE (Republic of South Africa. Department of Education). 1995. *National Qualifications Framework*. Pretoria: Department of Education.
- RSA DoE (Republic of South Africa. Department of Education). 1996. *Green Paper on Higher Education Transformation*. Pretoria: Department of Education.
- RSA DoE (Republic of South Africa. Department of Education). 1997. *A programme for the transformation of higher education: Education White Paper 3*. Pretoria: Department of Education.
- RSA MoE (Republic of South Africa. Ministry of Education). 2002. *The restructuring of the higher education system in South Africa*. Pretoria: Department of Education.
- Ruben, B.D. 2004. *Pursuing Excellence in Higher Education: Eight Fundamental Challenges*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sahney, S., Banwet, D.K. & Karunes, S. 2004. Research and concepts: Conceptualizing total quality management in higher education. *The TQM Magazine*, 16(2):145-159.
- Ssesanga, K. & Garrett, R.M. 2005. Job satisfaction of university academics: perspectives from Uganda. *Higher Education*, 50:33-56.
- Shay, S. 1997. Portfolio Assessment for Program Evaluation. *Assessment Update*, 9(2):8-13.
- Simmons, J. 2002. An “expert witness” perspective on performance appraisal in universities and colleges. *Employee Relations*, 24(1):86-100.
- Spector, P.E. 1997. *Job satisfaction: Application, Assessment, Causes, and Consequences*. London: SAGE Publications Ltd.
- Strydom, A.H. & Strydom, J.F. 2004. Establishing Quality Assurance in the South African Context. *Quality in Higher Education*, 10(2):101-113.
- Teichler, U. 2001. Mass Higher Education and the need for new responses. *Tertiary Education and Management*, 7:3-7.
- The World Bank. 2000. *Higher education in developing countries: the task force on higher education*. Washington: The World Bank.
- Trotman, C.A., Bennett, E, Scheffler, N. & Tulloch, J.C. 2002. Faculty recruitment, retention, and success in dental academia. *American Journal of Orthodontics and Dentofacial Orthopedics*, 122(1):1-8.