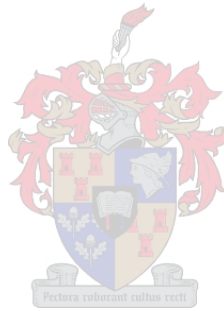


**ONDERWYS AS EMOSIONELE ARBEID:
'n Verkennende studie**

Sonaé Cheminaiis



**Tesis ingehandig in gedeeltelike vervulling van die vereistes
van die graad
Magister in Opvoedkundige Ondersteuning
in die Departement Opvoedkunde
aan die
Universiteit van Stellenbosch**

Studieleier: Prof Estelle Swart

Maart 2009

VERKLARING

Deur hierdie tesis elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die outeursregeienaar daarvan is (behalwe tot die mate uitdruklik anders aangedui) en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

Handtekening: _____

Datum: _____

SONAÉ CHEMINAIS

**Kopiereg ©2009 Universiteit van Stellenbosch
Alle regte voorbehou**

OPSOMMING

Skole, ouers en leerders het bepaalde verwagtinge van onderwysers, soos hoe hulle emosioneel in die klaskamer optree. Dit vereis dat onderwysers soms moet voorgee om 'n emosie te voel wat hulle nie werklik ervaar nie, wat hul integriteit en identiteit as onderwysers beïnvloed. Die primêre doelwit van hierdie studie was om onderwysers se persepsies en ervarings van die onderwys as emosionele arbeid te analiseer en te beskryf. Enersyds moet onderwysers bewus wees van die rol wat emosionele arbeid in die klaskamer speel en andersyds is dit veral belangrik omdat skoolbestuur aan onderwysers die nodige ondersteuning en leiding moet gee met betrekking tot hierdie konsep. Die rasionaal van hierdie studie is om hierdie bewuswording te verbreed en 'n bydrae te maak tot beter insig, sodat die gevoelens van die onderwyser rakende die insette wat emosionele arbeid in die klaskamer verg, beter begryp kan word. 'n Generiese kwalitatiewe perspektief is gebruik ten opsigte van navorsingbenadering en -metodes met fenomenologiese beginsels waarvolgens die werklikheid op die persepsie van die deelnemers berus. Die resultaat is beskrywend en interpreterend van aard. 'n Nie-waarskynlikheid-steekproeftegniek is gebruik op grond waarvan tien deelnemers gekies is weens hul beskikbaarheid en vrywilligheid om aan hierdie ondersoek deel te neem. Data is gegenerereer met behulp van semi-gestruktureerde onderhoude met twee fokusgroepe en vier individuele onderhoude wat op band geneem en woordeliks getranskribeer is. Dataverwerking is gedoen deur die konstante vergelykende analise-metode te gebruik. Kodering van data volgens bepaalde insluitingskriteria het tot die identifisering van bepaalde temas, kategorieë en subkategorieë gelei. Die verhoudings tussen die temas is in 'n konseptuele model saamgevat. Hierdie temas omvat die moontlike elemente wat die rol van emosionele arbeid in die onderwyser se klaskamer beïnvloed. Resultate uit hierdie ondersoek het getoon dat die volgende elemente 'n rol speel in hoe hierdie groep onderwysers emosionele arbeid in die onderwys ervaar: hul identiteit as onderwysers, hul werkskonteks, die gevoelreëls relevant tot hul professie, die ondersteuning wat hulle ontvang of gebrek daaraan, hul onderwyservaring, die strategieë wat hulle gebruik in die hantering van emosionele arbeid en ook die negatiewe en positiewe gevolge van emosionele arbeid. Dit impliseer dat onderwysers se vermoë om emosionele arbeid in die onderwys as positief te ervaar, grotendeels afhang van die ondersteuning en leiding wat hulle van hul skole ontvang.

ABSTRACT

Schools, parents and learners have certain expectations of teachers, including their expectations regarding the emotional behaviour of teachers in the classroom. This implies that teachers are occasionally required to project emotions that they are not really experiencing, thereby affecting and influencing their own identity and integrity as teachers. It is with this phenomenon in mind that the influence of feeling rules that form part of emotional labour was researched: the experiences of teachers, and the support that schools provide in this regard, as well as the impact of emotional labour on different teachers. The problem studied is the role that emotional labour plays in the high school educator's classroom. This problem was researched specifically in the context of the teachers' personal experiences and opinions. The study focused on how teachers experience emotional labour in their classrooms and working environment, and the influence that it has on them. The primary objective of this research was to analyse and describe the teachers' perceptions and experiences of emotional labour in the teaching environment. On the one hand, teachers must be aware of the role that emotional labour plays in the classroom. On the other hand, it is particularly important that the management of schools should provide teachers with the required recognition, support and development relevant to this important concept. The purpose of this study is therefore, to sensitise awareness of this concept and to contribute to improved insight into it, so that the feelings and perceptions of teachers regarding the effort that emotional labour demands from them can be better understood. This study has a generic qualitative perspective in the use of the research approach and methods that embrace a phenomenological point of view, where reality is based upon the perceptions of teachers –in the field – that participated in the study. The result is of a descriptive nature. A non-probability sampling technique was adopted, specifically the convenience sample, on the basis of which ten participants were selected according to their availability and willingness to participate in this study. Data was generated by means of semi-structured interviews with two focus groups and four individual interviews recorded on tape and transcribed verbatim. Data processing was done by means of the constant comparative method of analysis. The coding of data according to certain selection criteria led to the identification of themes, categories and sub-categories. The relationships between the themes were integrated into a conceptual model. These themes describe the possible elements that

influence the role of emotional labour in the classroom of the educator. The results illustrate that teachers identify the elements that play a role in how the teachers in this group experience emotional labour in the classroom: their identity as teachers, their work context, the feeling rules, the support they receive or the lack thereof, the extent of their practical experience in education, the strategies they use in handling emotional labour, and lastly, the consequences of emotional labour. This implies that the ability of teachers to experience emotional labour positively in the education environment is largely dependent on the support, guidance and leadership that they receive from their schools.

ERKENNINGS

Ek wil graag my man, Jonny Cheminai, bedank vir sy ondersteuning (finansieel, maar veral emosioneel), sy redigering en waardevolle insette. Dankie aan professor Swart, my studieleier, vir wie ek die hoogste agting het. Net die wete dat sý wag vir my werk was op sigself 'n motivering. 'n Spesiale dankie aan al die onderwysers wat tyd afgestaan het om met my oor hul gevoelens te gesels. Ek dra hierdie tesis graag op aan al die onderwysers wat 'n verskil in my lewe as 'n leerder gemaak het by Hoërskool Vanrhynsdorp*, maar ook aan al die onderwysers wat nog probeer om 'n positiewe verskil te maak in die lewens van die leerders in hul klasse. Ek hoop my kinders het die voorreg om eendag in julle klas te wees. En laastens, aan my skoonpa, John Cheminai, wat saam met my glo in die waarde van lewenslange leer, vir sy belangstelling in my studies.

*Nie deelnemers self

INHOUDSOPGAWE

Titelblad	i
Titelverandering	ii
Verklaring	iii
Opsomming	vi
Abstract	v
Erkennings	vii

HOOFSTUK 1: AARD EN OMVANG

1.1	Inleiding	1
1.2	Agtergrond tot die studie	1
1.3	Probleemstelling, doelstelling en navorsingsvrae	6
1.4	Die professionele belang van die studie	7
1.5	Oorsig van die navorsingsmetodologie	8
1.5.1	Navorsingsontwerp	8
1.5.1.1	Die navorsingsperspektief	8
1.5.1.2	Die navorsingstipe	8
1.5.2	Die konteks van die studie	9
1.5.3	Datagenerering	9
1.5.4	Dataverwerking	10
1.5.5	Geldigheid en betroubaarheid	11
1.5.6	Etiese oorwegings	11
1.6	Uitleg van die hoofstukke	11

HOOFSTUK 2: LITERATUUROORSIG

2.1	Inleiding	14
2.2	Konsepverklarings	14
2.2.1	Emosionele arbeid	14
2.2.2	Emosionele harmonie	15
2.2.3	Gevoelreëls of vertoonreëls	15
2.2.4	Emosionele dissonansie	16
2.2.5	Dieptoneelspel	17

2.2.6	Oppervlaktoneelspel	18
2.2.7	Emosionele internalisering	18
2.2.8	Affektiewe neutraliteit	18
2.2.9	Emosionele wisseling	19
2.2.10	Versnellings ('Speed-ups')	19
2.3	Agtergrond	19
2.4	Omskrywing van emosionele arbeid	24
2.4.1	Emosionele arbeid en die onderwys	24
2.4.2	Strategieë van emosionele arbeid	26
2.4.3	Die rol van gevoelreëls in emosionele arbeid	29
2.4.4	Die gevolge van emosionele arbeid vir die onderwyser	35
	2.4.4.1 Negatiewe gevolge	35
	2.4.4.2 Positiewe gevolge	37
2.4.5	Die rol van die onderwyser se identiteit in emosionele arbeid	39
2.4.6	Die rol van die skool as werkgewer in emosionele arbeid	42
2.4.7	Die rol van ervaring in emosionele arbeid	45
2.5	Opsomming	46

HOOFSTUK 3: NAVORSINGSMETODOLOGIE

3.1	Inleiding	48
3.2	Die navorsingsperspektief en navorsingstipe	48
3.3	Die navorsingskonteks en -deelnemers	50
3.4	Datagenerering	52
3.5	Dataverwerking	54
3.6	Geldigheid en betroubaarheid	59
3.7	Etiese oorwegings	61
3.8	Opsomming	62

HOOFSTUK 4: NAVORSINGSRESULTATE

4.1	Inleiding	63
4.2	Beskrywing van die data per datavorm	63
	4.2.1 Demografiese inligting van deelnemers	63
	4.2.2 Emosionele ingesteldheid tot die onderwys	63

4.3	Dataverwerking	64
4.3.1	Resultate van ‘memoing’ en oop kodering	64
4.3.2	Resultate van aksiale kodering	67
4.3.3	Interpretasie van die temas	69
	4.3.3.1 Onderwysers se werkskonteks	70
	4.3.3.2 Onderwysers se ervaring van gevoelreëls in die onderwys	73
	4.3.3.3 Ondersteuning van die skool	78
	4.3.3.4 Opleiding en ervaring	81
	4.3.3.5 Die onderwyser se identiteit	84
	4.3.3.6 Emosionele arbeidstrategieë	88
	4.3.3.7 Gevolge van emosionele arbeid	90
4.4	Opsomming	93

HOOFSTUK 5: OPSOMMING EN BESPREKING VAN RESULTATE

5.1	Inleiding	94
5.2	Probleemstelling	94
5.3	Beperkinge van die studie	94
5.4	Oorsig van die navorsingsmetodologie	94
5.5	Opsomming van die navorsingsresultate	95
5.6	Bespreking van die navorsingsresultate	96
5.6.1	Emosionele arbeid in die onderwys	96
5.6.2	Elemente wat die rol van emosionele arbeid in die onderwyser se klaskamer beïnvloed	97
	5.6.2.1 Die onderwyser se werkskonteks	98
	5.6.2.1.1 Ondersteuning deur die skool	98
	5.6.2.1.2 Veranderinge in die onderwys	99
	5.6.2.2 Onderwysers se opleiding en ervaring	100
	5.6.2.3 Gevoelreëls in die onderwys	101
	5.6.2.4 Onderwysers se identiteit	102
	5.6.2.5 Strategieë vir emosionele arbeid	105
	5.6.2.6 Gevolge van emosionele arbeid	105
5.7	Gevolgtrekking	106

5.8	Selfrefleksie op die navorsingsproses	107
	BRONNELYS	109
	BYLAE A	117
	BYLAE B	118
	BYLAE C	119
	BYLAE D	120
	BYLAE E	121
	BYLAE F	122

LYS VAN TABELLE EN FIGURE

Tabel 2.1:	Verandering van terminologie vir toepassing in die onderwys	20
Tabel 3.1:	Demografie van deelnemers	51
Tabel 4.1:	Sleutel tot kodes van aanhalings	70
Figuur 1.1:	Struktuur van hierdie tesis	13
Figuur 2.1:	Kritiek in die media breek onderwysers se status af	22
Figuur 3.1:	Voorbeeld van oop kodering	56
Figuur 3.2:	Kodering met hoofgedagtes	57
Figuur 4.1:	Deelnemers se emosionele ingesteldheid teenoor onderwysaspekte	64
Figuur 4.2:	Voorbeeld van ‘memoing’	64
Figuur 4.3:	Temas, kategorieë en subkategorieë met insluitingskriteria	67
Figuur 4.4:	Konseptuele raamwerk van emosionele arbeid in die onderwys	68

HOOFSTUK 1

AARD EN OMVANG

1.1 Inleiding

Hierdie tesis handel oor 'n ondersoek na die rol wat emosionele arbeid speel in die hoërskoolonderwyser se werkslewe. Dié eerste hoofstuk verskaf die agtergrond tot die studie ten opsigte van die probleem wat dit in die praktyk stel en die belang/relevansie daarvan tot die onderwysprofessie. Daarna formuleer ek die spesifieke navorsingsvrae en -doelwitte wat die studie gerig het. Dit word gevolg deur die professionele belang van die studie vir die onderwysprofessie, sowel as 'n oorsig van die navorsingsmetodologie. Die geldigheid, betroubaarheid en etiese aspekte van die studie word aangespreek. Laastens word 'n uitleg van die verskillende hoofstukke aangebied.

1.2 Agtergrond tot die studie

Die samelewing het bepaalde verwagtinge van onderwysers. Dit strek van verwagtinge oor onderwysers se redes waarom hulle die onderwysprofessie betree (soos dat hulle 'n passie vir kinders en leer het), tot verwagtinge oor hul verantwoordelikhede as rolmodelle (soos dat hulle altyd onberispelik sal optree as voorbeeld vir die kind). Onderwysers word by tye emosioneel oorweldig deur die verwagtinge en vereistes van die onderwysstelsel, ouers, leerders en kollegas (Coetzee & Jansen, 2007, p.3). Die manier waarop onderwysers optree, hulself handhaaf en veral die leerders hanteer, word daarom gereeld onder die vergrootglas geplaas. Volgens Rushton, Morgan en Richard (2007, p.432) is daar rede om te glo dat die onderwyser die belangrikste faktor is wat 'n leerder se akademiese sukses bepaal. Baie druk word gevolglik op onderwysers geplaas, met onder andere die verwagting dat onderwysers hul emosies op 'n bepaalde manier moet hanteer, slegs uitdrukking sal gee aan positiewe emosies wat motiverend en opbouend van aard is, en natuurlik te alle tye in beheer van veral hul negatiewe emosies sal wees. Die mens se vermoë om persoonlike emosies te beheer sodat dit ooreenkom met die verwagtinge binne daardie professie, selfs al is dit in konflik met persoonlike gevoelens, word deur Hochschild (1983, p.7) as 'emosionele arbeid' gedefinieer. Vandaar die onderwerp van hierdie studie.

Weens die herhaalde gebruik van die twee konsepte, is dit nodig om hier onderskeid te tref tussen gevoel en emosie. *Gevoel* is 'n persoon se natuurlike en spontane reaksie op die realiteit. Dit is 'n innerlike toestand met 'n negatiewe of positiewe reaksie op 'n eksterne stimulus. Wanneer die ervaring 'n persoon in so 'n mate affekteer dat hy of sy oorweldig voel daardeur, word dit 'n emosie. *Emosie* moet beheer word deur die persoon se wil en intellek, omdat dit die mens se logiese denke, redenering en oordeel beïnvloed. Dit neem al die persoon se aandag in beslag en domineer hul gedrag. Dit kan oorgedra word na ander mense en affekteer gevolglik ook ander mense. Emosies word gewoonlik sigbaar uitgedruk, soos woede, genot en ang (Van den Aardweg & Van den Aardweg, 1999, pp.82,92). Crawford (2007, p.524) se onderskeid tussen gevoel en emosie berus op die feit dat gevoel dit is wat jy ervaar, terwyl emosie dit is wat jy wys of wat ander kan sien. In hierdie ondersoek is dit 'n belangrike onderskeid, aangesien emosionele arbeid juis gaan oor onderwysers se ware gevoelens wat nie altyd dieselfde is as die emosie wat sigbaar is of dit wat van hulle verwag word in die klaskamer nie.

Emosie speel 'n groot rol in die onderwys. Volgens Hargreaves (1998, p.835) is emosie die hart van onderwys – en skole is vol van emosie. Inderwaarheid word emosie gesien as die dryfveer agter gehalte-onderwys (Hargreaves, 1998, p.835; James & Vince, 2001, p.316; McNess, Broadfoot & Osborn, 2003, p.244; Oplatka, 2007, p.1376; Zembylas, 2003, p.216). Hierdie feit lei onder andere tot studies wat gedoen is om bepaalde persoonlikheidskenmerke te identifiseer by sogenaamde gehalte-onderwysers, wat vereenselwig kan word met persone wat meer geneig is om sekere positiewe emosies te weerspieël. Volgens Rushton et al. (2007, pp.433-434, 440) is sterk positiewe emosies nodig vir die onderwyser van die toekoms, en indien skole nie oor sodanige onderwysers beskik of hulle nie kan aanstel nie, moet personeel bewus gemaak word van die belangrike rol van positiewe emosies sodat hulle die nodige veranderinge kan maak vir aanpassing en deursettingsvermoë in die onderwys. Oplatka (2007, pp.1376,1396) ondersteun hierdie gedagte.

In 'n onlangse koerant-artikel, 'Are you having a laugh?', kyk die skrywer (Frankel, 2007, p.33) na onderwysers en meld dat hul werk meer geleentheid bied tot stres en verdedigende gevoelens as tot lag. In 'n artikel wat handel oor die impak wat veral beleidsverandering het op die rol van onderwysers, noem onderwysers werkstres as

een van die kernaspekte wat hul werksomstandighede ondraaglik maak en hul noop om ander beroepsmoontlikhede te oorweeg (Valli & Buese, 2007, p.550). Die grootste bydraende faktor van die onderwyser se stres in die klaskamer, is die leerder se wangedrag en negatiewe gesindhede (Geving, 2007, pp.624-626). Leerdergedrag varieer van sterk negatief (soos aggressie en disrespek) tot luiheid en traagheid, onverskilligheid en ongemotiveerdheid. Onderwysers word dus daaglik blootgestel aan 'n werksomgewing waar daar van hulle verwag word om positiewe emosies oor te dra, maar waar baie leerders geneig is om negatiewe emosies te weerspieël, omdat hulle nie positief voel oor die onderwys oor die algemeen nie. Leerders se wangedrag en ongemotiveerdheid spruit uit vele oorsake, maar die kundiges beklemtoon dat onderwysers wel uiteindelik 'n invloed het op hoe die leerders in die klaskamer optree, en daarom is dit belangrik dat die onderwyser se rol aangespreek word (Geving, 2007, pp.626-627).

Volgens Guttman (in Geving, 2007, p.627) mag onderwysers dalk onwillig wees om hierdie impak van hul eie gedrag op die leerders te erken, maar die meeste onderwysers ervaar meer druk omdat hulle wel bewus gemaak word daarvan dat hul positiewe gesindhede en emosionele ondersteuning van die leerders tot minder wangedrag kan lei. Dit is juis die beklemtoning van die onderwyser se emosionele en morele verbintenis tot die leerder, sonder om die konteks waarin die onderwyser werk in ag te neem, wat lei tot die onderwyser se ondraaglike skuldgevoelens en uitputting (Hargreaves, 1998, p.836). Onderwysers werk dus permanent onder omstandighede waar positiewe emosies van hulle verwag word, maar in 'n konteks waarin baie leerders geneig is om negatiewe emosies te weerspieël.

Een van die doeltreffendste metodes om ontslae te raak van werkstres of om dit te probeer voorkom, is om 'n uitlaatklep te vind vir emosies en om dit nie te onderdruk nie (Manz, 2003, pp.42-43). Uit persoonlike ervaring het ek egter ondervind dat dit vir onderwysers moeilik is om in hul rol as onderwyser 'n balans te vind tussen 'te alle tye in beheer wees' en hul vermoë om uitdrukking te gee aan hul persoonlike gevoelens, veral onder stresvolle omstandighede. Onderwysers is onseker oor hoe om hul eie en hul leerders se emosies in die klaskamer te hanteer en verloor dan selfvertroue in hul eie vermoëns (Valli & Buese, 2007, p.524; Woods & Jeffrey, 2002, p.97). Dit lei tot hernude frustrasie en negatiwiteit wat onderwysers op die leerders uithaal en dra by

tot 'n gevoel van emosionele uitputting. Ek is van mening dat dit inderwaarheid so is dat hierdie 'heelyd in beheer wees' uiteindelik tot emosionele oorlading kan lei wat die onderwyser nie net geestelik uitput nie, maar ook liggaamlik, aangesien die twee so nou verband hou met mekaar (Jordaan & Jordaan, 1989, p. 611; Valli & Buese, 2007, p.520).

Rushton et al. (2007, p.440) noem dat dit enorme vaardighede en talent neem, sowel as braafheid, om in 'n klaskamer in te stap en jong mense periode-vir-periode te motiveer, te betrek en te onderrig. Soveel te meer as die leerder negatief en ongemotiveerd is. Daar is min ander beroepe wat soveel voltydse emosionele betrokkenheid eis. Dit vereis 'n emosioneel sterk persoon wat oor die nodige emosionele vaardighede beskik om die uitdagings wat emosionele arbeid bied, te oorbrug en van die onderwys as beroep 'n sukses te maak. Volgens Goleman (1996) gee emosionele intelligensie die antwoord op waarom verskillende mense, met dieselfde kwalifikasies en onder dieselfde omstandighede, sukses ervaar en ander nie (sien egter Seligman, 1995, pp.69,72 vir kritiek oor wat hy sien as Goleman se 'touchy-feelingly agreeable' boodskap). Met emosionele intelligensie is dit volgens Crawford (2007, p.533) veral die mens se selfbewussyn wat belangrik is om eie emosies te kan herken en so te kan onderskei tussen wat eg is of nie. Palmer (1998, pp.10,36) meen ook dat die antwoord by die onderwyser se identiteit lê, want ¹“when a class that has gone badly comes to a merciful end, I am fearful long after it is over – fearful that I am not just a bad teacher but a bad person, so closely is my sense of self tied to the work I do”. Gehalte-onderwys gaan vir haar dus nie net oor tegnieke nie, maar uiteindelik oor die identiteit en integriteit van die onderwyser.

Dit is juis met hierdie gedagte voor oë dat ek die invloed van die gevoelreëls wat deel uitmaak van emosionele arbeid, die onderwyser se onderwyservaring en die ondersteuning wat die skool verleen, wil ondersoek, asook die gevolge van emosionele arbeid op verskillende onderwysers. Ek is van mening dat dit 'n rol speel in die onderwyser se identiteit (persoonlik sowel as professioneel) en die moontlike antwoorde kan bied op die vraag waarom onderwysers die rol van emosionele arbeid in die onderwys verskillend ervaar en 'n rede kan wees waarom soveel

¹ Hier en daar sal direkte aanhalings in Engels aangebied word sodat die oorspronklike emosie en betekenis so goed as moontlik gehou kan word.

beginneronderwysers die onderwysprofessie binne die eerste drie jaar verlaat en ander onderwysers weer in staat is om te volhard (Rushton et al., 2007, p.432). 'n Verdere uitdaging wat hierby aansluit, is hoe onderwysers in staat is om spontaan uitdrukking te gee aan die 'eie ek' sonder om die gevoelreëls te verbreek. Baie onderwysers spreek hul ongelukkigheid uit oor hoe en hoekom hulle in iemand verander wat hulle nie ken nie wanneer hulle by die skool is.

Baie onderwysers voel dat die skoolklimaat nie meer gunstig is om positiewe emosies oor te dra nie, want leerders maak misbruik van onderwysers se goedheid en dit is slegs met 'n 'koue front'-benadering dat leerders op hul plek gehou en dissipline gehandhaaf kan word. Leerders se siening van die verhouding met 'n gesagsfiguur is ook deesdae anders as wat dit was in die tyd waarin die meeste onderwysers as leerders daaraan gewoond was met húl onderwysers, wat tot heelwat misverstande lei. Leerders is tans geneig om makliker die onderwyser as 'n vriend(-in) te sien en 'té eie' met hul onderwysers te word. Onderwysers sukkel dus om 'n balans te vind tussen positiewe emosies oordra, maar terselfdertyd hul plek as onderwyser te behou. Onderwysbeleidsveranderinge maak dit ook moeilik vir onderwysers om 'n 'omgee-persona' te ontwikkel, aangesien daar van onderwysers verwag word om hul afstand van leerders te hou sodat geleenthede tot misbruik en onbetaamlike gedrag nie ontstaan nie (Hargreaves, 1998, p.836). Volgens Valli en Buese (2007, pp.519-520, 547) beïnvloed die veranderinge in die onderwys die rol van onderwysers in 'n tyd wat hulle 'an era of high-stakes accountability' noem wat 'n negatiewe invloed het op die verhouding tussen onderwysers en leerders, met die klem op akademiese resultate.

Bogenoemde bespreking toon dat die konsep van emosionele arbeid soveel uitdagings bied dat dit duidelik is waarom die meeste handboeke oor onderwysaspekte op besprekings fokus waarin die onderwyser as basies sonder emosies ('emotionally anorexic') geskets word, omdat die onvoorspelbare gevoelens en emosies van die onderwyser so problematies kan wees (Hargreaves, 1998, p.837). Uit hierdie studie het ek gepoog om die ervarings van en menings oor emosionele arbeid vas te stel van 'n groepie Suid-Afrikaanse hoërskoolonderwysers en die rol wat dit speel, al dan nie, in hul klaskamers. Ek het belang gestel in die mate van vrymoedigheid wat onderwysers het om spontaan uiting te gee aan hul emosies en in hoe 'n mate hulle dit wysig in ooreenstemming met die verwagtinge van die skool, ouers en leerders.

Opvoedkundige Ondersteuning ondersoek verskillende sisteme insluitende skole, onderwysers, gemeenskappe, portuurgroepe, families met die doel om beter ondersteuningsraamwerke te ontwikkel waarby die kwaliteit van opvoeding en onderwys verbeter kan word. Ek wou uitvind watter ondersteuning die skool bied ten opsigte van emosionele arbeid en die bepaalde verwagtinge wat deur die skool aan onderwysers gestel word en ook hoe hierdie verwagtinge aan hulle oorgedra word. Ek het gehoop om 'n beter begrip te ontwikkel vir die manier waarop onderwysers emosionele arbeid in die klaskamer hanteer (al dan nie) en wat hul gedagtes is rondom die langdurige effek van emosionele arbeid op die onderwyser se welstand. Ek het beoog om antwoorde te kry op my vrae of dit vir hulle moontlik is om 'n balans te handhaaf tussen streng en toegeeflik wees sodat emosionele arbeid (volgens Hargreaves, 1998, p.837) die onderwyser kan dien as 'n bemagtigende manier om energie en entoesiasme te voorsien, en nie 'n bron van verhoogde stres en uitbranding nie.

1.3 Probleemstelling, doelstelling en navorsingsvrae

Die probleem wat ondersoek is, was die rol wat emosionele arbeid speel in die hoërskoolonderwyser se klaskamer. Hierdie probleem is spesifiek ondersoek aan die hand van die onderwyser se persoonlike ervarings en opinies. Dit het gefokus op hoe onderwysers emosionele arbeid in hul eie werksomgewing ervaar en hoe hulle die invloed daarvan op hulself in hul eie woorde formuleer.

Bepaalde navorsingsvrae is geformuleer waarvan die antwoorde 'n beter begrip behoort te ontwikkel vir die rol wat emosionele arbeid in hierdie onderwysers se klaskamers speel. Die navorsingsvrae wat hierdie ondersoek wou poog om te beantwoord, was die volgende:

- Wat beteken die konstruk 'emosionele arbeid'?
- Hoe ervaar hierdie onderwysers emosionele arbeid in die onderwys en watter kenmerke van emosionele arbeid word deur hulle beskryf as deel van hul werksomstandighede?
- Hoe word gevoelreëls deur die skool oorgedra en hoe word hierdie onderwysers deur die skool ondersteun?

- Watter emosies word deur die gevoelreëls voorgeskryf en hoe beïnvloed dit die onderwysers se persoonlike gevoelens?
- Watter rol speel onderwyservaring in die hantering van emosionele arbeid en hoe beïnvloed dit die manier hoe hierdie onderwysers emosionele arbeid hanteer?

Die primêre doelwit van hierdie studie was om onderwysers se persepsies en ervarings van die onderwys as emosionele arbeid te analiseer en te beskryf. Om hierdie doelwit te bereik, is die volgende sekondêre doelwitte geformuleer:

- Om die konstruk 'emosionele arbeid' te analiseer en te beskryf;
- Om die deelnemers se ervaring van die omstandighede waaronder hulle werk te analiseer en die kenmerke van hul emosionele arbeid te beskryf;
- Om te beskryf hoe die skool gevoelreëls oordra en onderwysers ondersteun;
- Om te bepaal hoe die gevoelreëls die manier hoe hierdie onderwysers hul eie en hul leerders se emosies in die klaskamer hanteer, beïnvloed;
- Om die rol wat hierdie onderwysers se persoonlike gevoelens speel in hul profesie as onderwysers te ontleed; en
- Om die manier waarop hierdie onderwysers 'emosionele arbeid' hanteer te beskryf.

1.4 Die professionele belang van die studie

Die studie is van so 'n aard dat enige betekenisvolle resultate vir die onderwysprofesie van waarde sal wees (Glatthorn & Joyner, 2005, p.167). Die rede is dat alhoewel emosionele arbeid meer as 'n dekade gelede reeds gekonseptualiseer is, dit steeds 'n relatief nuwe konstruk is wat deur min verstaan word en gevolglik nie veel erkenning in die formele arbeidsmark kry nie. In die onderwysprofesie behoort die onderwyser se emosionele arbeid baie meer gewig te dra as sy/haar fisieke arbeid, omdat emosies so 'n groot rol speel in suksesvolle onderrig (Hargreaves, 1998, p.835; James & Vince, 2001, p.316; McNess et al., 2003, p.244; Oplatka, 2007, p. 1376; Zembylas, 2003, p.216). Enersyds moet onderwysers bewus wees van die rol wat emosionele arbeid in die klaskamer speel. Andersyds is dit veral belangrik omdat die skool se bestuur onderwysers die nodige erkenning, ondersteuning en opleiding moet

gee ten opsigte van hierdie konsep. Dit is die doel van hierdie studie om hierdie bewuswording te verbreed en 'n bydrae te maak tot beter insig, sodat die gevoelens van die onderwyser rakende die insette wat emosionele arbeid in die klaskamer verg, beter begryp kan word. Die ondersoek na die impak van emosionele arbeid in die onderwys is tot op hede van beperkte omvang en hierdie studie poog om dit aan te vul (Glatthorn & Joyner, 2005, p.167). Weens die aard van die ontwerp en die omvang van die studie maak ek egter nie aanspraak op veralgemenings nie.

1.5 Oorsig van die navorsingsmetodologie

1.5.1 Navorsingsontwerp

'n Navorsingsontwerp is die strategie of plan wat gebruik word om 'n navorsingsprobleem te ondersoek (Glatthorn & Joyner, 2005, p.97). Die elemente wat in hierdie studie deel daarvan uitmaak, word hieronder uiteengesit. Die bespreking dien slegs as 'n bondige oorsig van die navorsingsmetodologie en sal in meer besonderhede in *hoofstuk 3* bespreek word.

1.5.1.1 Die navorsingsperspektief

Hierdie studie het 'n basiese of generiese kwalitatiewe perspektief in die navorsingbenadering en -metodes gebruik. Die benadering maak gebruik van fenomenologiese beginsels waarin die werklikheid op die persepsie van die onderwysers as deelnemers berus. Die studie fokus gevolglik op die betekenis en begrip wat die deelnemers vanuit hul eie perspektief (nié die van die navorser nie) aan die konsep 'emosionele arbeid' heg en wat binne hul natuurlike werksomgewing (die klaskamer) plaasvind. Die resultaat is daarom beskrywend, interpreterend en ontledend van aard (Glatthorn & Joyner, 2005, p.40; Merriam, 1998, pp.11-13).

1.5.1.2 Die navorsingstipe

Die navorsingbenadering wat in dié studie gebruik is, is 'n generiese kwalitatiewe studie wat berus op fenomenologiese beginsels, omdat dit op die essensie van die konsep 'emosionele arbeid' fokus en hoe dit vergestalt word as 'n ervaring wat verskillende onderwysers binne dieselfde werksomgewing deel. Dit beteken dat die onderliggende epistemologie van die studie interpretiwisties is wat die ervarings van verskillende onderwysers ondersoek, analiseer en vergelyk om die essensie van die verskynsel 'emosionele arbeid' te identifiseer. Die epistemologie is induktief en

genererend terwyl die ontologie op die veelvuldige realiteite van die deelnemers berus (Merriam, 1998, p.15).

1.5.2 Die konteks van die studie

Die teoretiese populasie waarop die studie gemik is, is die Suid-Afrikaanse hoërskoolonderwyser. As navorsingspopulasie is die personeel van twee hoërskole in Kaapstad betrek. 'n Groep van drie onderwysers uit elke skool se personeel is aanvanklik genooi om deel te neem aan 'n groepsonderhoud. Dit is opgevolg met individuele onderhoude met vier onderwysers (die onderhoude is in April gereël). Geen onderhoude is binne die skoolomgewing beplan nie en daarom is toestemming tot die skoolomgewing nie oorweeg nie. 'n Doelbewuste steekproeftrekking is gebruik om onderwysers te betrek by wie ek kon leer en inligting kon kry oor die onderwerp weens hul spesiale ervaring (Merriam, 1998, p. 61). Aanvullend is 'n nie-waarskynlikheid-steekproeftegniek gebruik, spesifiek die gerieflikheidssteekproef, op grond waarvan die deelnemers gekies is weens hul beskikbaarheid en vrywilligheid om aan hierdie ondersoek deel te neem. Die redes vir hierdie keuse val spesifiek binne die beperkte tydsraamwerk. Die doel van hierdie navorsing was nie om op die moontlikhede van veralgemening te fokus nie, maar eerder om die emosies van die onderwysers wat aan hierdie studie deelgeneem het beter te verstaan en hul perspektief van emosionele arbeid te beskryf sodat ander daaruit kan leer en oor die algemeen 'n beter begrip vir onderwysers se emosies te ontwikkel. Om hierdie rede sou die resultate van hierdie ondersoek waarskynlik nie deur die seleksie-kriteria benadeel word nie (Johnson & Christensen, 2008, p.238).

1.5.3 Datagenerering

Die literatuurstudie oor die konstruk self, navorsing oor onderwysers se konteks en emosie, asook ervaring van die praktyk, is gebruik om onderhoudskedules op te stel. Voorsorg ten opsigte van die geldigheid van inligting is getref deur vertrouensverhoudings met rolspelers te bewerkstellig en te verseker dat die onderwysers my as onbevooroordeeld tot die navorsingsonderwerp sien. Ek het deurentyd voorsiening probeer maak daarvoor dat my persoonlike opinies en gesindhede moontlik 'n invloed op die navorsingsbevindinge mag hê deur dit reflektief in 'n navorsingsdagboek op te teken en van veldnotas te onderskei. Die voordeel van kwalitatiewe interpretatiewe navorsing is juis dat dit buigsaam is en die gebrek aan

struktuur die geleentheid bied om die navorsingsproses aan te pas soos nuwe inligting opduik (Merriam, 1998, p.8). Ek het gepoog om as navorser sensitief te bly tot die konteks en my kommunikasievaardighede optimaal te benut deur 'n goeie rapport op te bou met die onderwysers. Onderhoudskedules is daarom voorberei as 'n plan om spesifieke onderwerpe te bespreek en om veral die groepsonderhoude (fokusgroepe) gefokus te hou. Gesprekke is op band geneem en getranskribeer. Data wat tydens hierdie semi-gestruktureerde onderhoude gegenereer is, is gebruik om onderhoudsgidse aan te vul waar nodig (Johnson & Christensen, 2008, pp.208-209).

1.5.4 Dataverwerking

Ná die proses van datagenerering is die onderhoude getranskribeer deur hulle as woordverwerkingsdokumente te tik. Hierdie transkripsies is met die hand geanaliseer. Die kwalitatiewe dataverwerkingproses is deurlopend van aard en word gebruik om die beskikbare data uitmekaar te haal om sin te maak en te interpreteer (Basit, 2003, p.144; Singh & Jones, 2007, p.6; Smit, 2002, p.66). Dit word gedoen deur die data te organiseer, te reduseer en te beskryf terwyl terselfdertyd daarvan bewus te bly dat dataverwerking die deelnemers se response moet weerspieël (Smit, 2002, p.66).

Die analitiese prosedure wat met hierdie ondersoek gebruik is, is die konstante vergelykende analise-metode, oftewel die 'constant comparative method of analysis' (Basit, 2003, pp.144-145). Kodering vind induktief plaas deurdat alle data eers deurgewerk is voor kodes op grond van moontlike kategorieë geskep word ten einde teorie uit die data voort te bou (Basit, 2003, p.145; Smit, 2002, pp.66,69). Die proses is in verskillende fases uitgevoer deur middel van oopkodering ('open coding'), aksiale kodering ('axial coding'), selektiewe kodering ('selective coding') en die skryf van memo's ('memoing') (Johnson & Christensen, 2008, pp.413-415; Singh & Jones, 2007, pp.10-11,15; Smit, 2002, pp.69-70). Data is gereduseer deur response wat relevant is tot die ondersoek met 'n kleurpen te merk en kodes aan te bring. Met 'relevante inligting' word dit bedoel wat 'n moontlike antwoord kon bied op die navorsingsvrae (Terre Blanche & Durrheim, 1999, p.47).

Om my deur die proses van analise te lei is die navorsingsvrae voor oë gehou en spesifiek gefokus op die data wat antwoorde bied op hierdie vrae (Patton, 1987, pp.144-145). Daar is veral op die onderwysers se ooreenkomstige gedagtes of

verskille in hul response gelet. Dit is ter samevatting per rekenaar georganiseer sodat dit makliker kon wees om gevolgtrekkings te maak op grond van soortgelyke gedagtes wat deur die deelnemers uitgespreek is en om te sien wat die deelnemers as belangrik ag (Patton, 1987, pp.149,154-155; Terre Blanche & Durrheim, 1999, p.47).

1.5.5 Geldigheid en betroubaarheid

Kwalitatiewe navorsing vereis dat die ondersoek op 'n etiese wyse uitgevoer word ten einde geldigheid en betroubaarheid te verseker. Die leser moet kan sien dat die onderhoude geldig en betroubaar saamgestel is en dat die gevolgtrekkings geloofwaardig klink en gebaseer is op data wat uit hierdie onderhoude verkry is (Merriam, 1998, pp.198). Geldigheid vereis dat die ondersoekresultate verteenwoordigend is van die werklikheid. In hierdie ondersoek word gebruik gemaak van die weerlegbare ('refutability') beginsel en die konstante vergelykende-metode om geldigheid te probeer verbeter. Betroubaarheid vereis gevolgtrekkings wat gebaseer is op konsekwentheid tussen die verskillende deelnemers en verskillende onderhoude se resultate. Dit behels ook konsekwentheid in die toekenning van response tot dieselfde kategorieë op verskillende geleenthede. Met hierdie ondersoek het ek betroubaarheid probeer verseker deur die prosedure wat gevolg is so noukeurig moontlik te dokumenteer en weer te gee en te probeer demonstree dat die temas en kategorieë konsekwent gebruik is.

1.5.6 Etiese oorwegings

Onderwysers se toestemming is gevra om onderhoude met hulle te voer. Die onderhoude is op band opgeneem. Voor elke onderhoud is die doel van die studie verduidelik en die etiese aspekte aangeraak. Die onderwysers se onderhoude was vrywillig en is op 'n anonieme basis verwerk. Onderwysers is verseker van die vertroulikheid van die inligting (Hofman, 2004, pp.653,657) en gevra om vrywaringsvorme te teken.

1.6 Uitleg van die hoofstukke

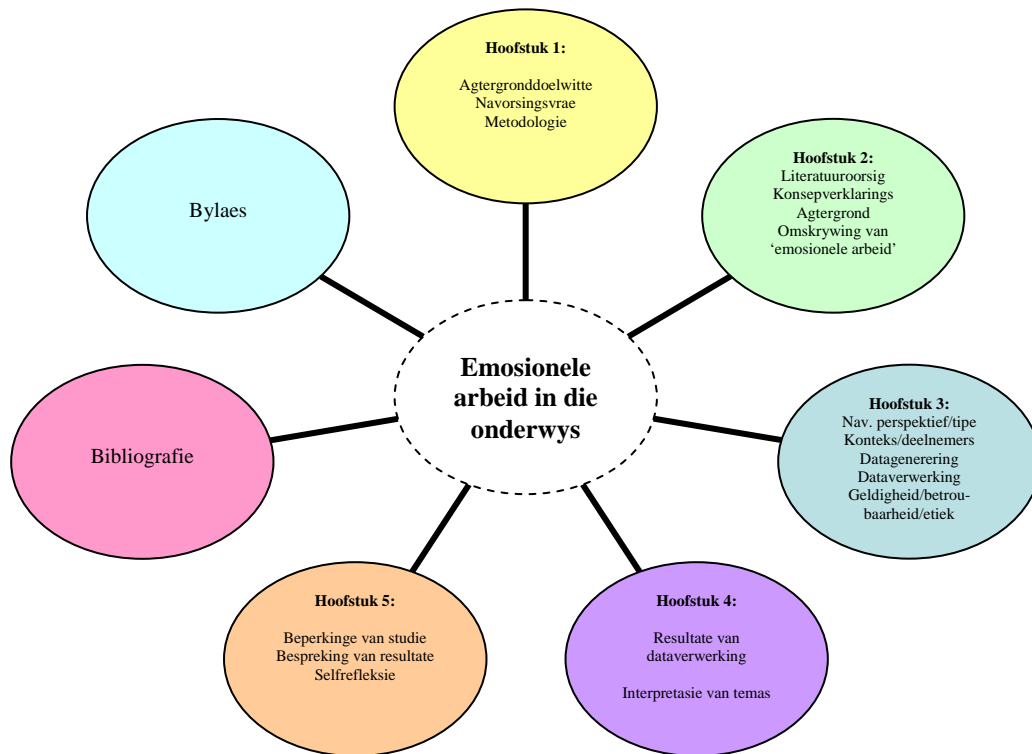
Hoofstuk 2 verskaf 'n teoretiese oorsig oor onderwys as emosionele arbeid. Dit dien as basis vir die literatuuroorsig wat volg. Die teorie wat die konsep 'emosionele arbeid' onderskryf, word bespreek en 'n konseptuele raamwerk word ontwikkel om die belangrikste konsepte en verhouding tussen dié konsepte tot 'emosionele arbeid'

te illustreer (Glatthorn & Joyner, 2005, pp.117-118). Daaropvolgend word gekyk na hoe die konsep 'emosionele arbeid' beskryf word, veral in Hochschild se werk *The Managed Heart*. Verder word 'n literatuuroorsig meer lig op hoe die bogenoemde konsep in die literatuur beskryf word binne die konteks van die onderwys. Hierdie hoofstuk bied 'n indiepte sintese van die kennisbasis van die navorsingsprobleem (Glatthorn & Joyner, 2005, p.115).

In *hoofstuk 3* word die oorsig wat reeds van die navorsingsmetodologie verskaf is, aangevul tot 'n bespreking van wat die navorsingsontwerp in hierdie geval behels en die verloop van die metodologie soos dit in die studie gebruik is. Die rol wat etiek in hierdie proses speel word ook belig. My persoonlike ervaring van die navorsingsproses word deurlopend bygevoeg as refleksie op die sukses van die navorsingsontwerp en die strategie vir die datagenerering en -analise (Oliver, 2003, p.138).

Hoofstuk 4 bied die resultate van die ondersoek aan deur die data te beskryf. Die uitkoms van die verskillende fases van kodering word aangebied. Dit maak die interpretasie en bespreking van die data moontlik.

In *hoofstuk 5* word die navorsingsresultate opgesom, geïnterpreteer en bespreek aan die hand van die doelwitte en die bydrae wat dit tot die onderwysprofessie maak. Enkele aanbevelings op grond van die bevindinge, wat onderwysers kan volg in hul hantering van emosionele arbeid, word kortliks genoem. Ter afsluiting word moontlikhede tot verdere navorsing aangeraak, en word selfrefleksie gedoen oor my interaktiewe rol in die navorsingsproses (vgl. Oliver, 2003, pp.152-159). Figuur 1.1 bied 'n opsomming van die manier waarop hierdie tesis gestruktureer is.



Figuur 1.1: Struktuur van hierdie tesis

HOOFSTUK 2

LITERATUUROORSIG

2.1 Inleiding

Die doel van hierdie literatuuroorsig is om as basis te dien vir die ondersoek na die rol wat emosionele arbeid in die klaskamer speel, spesifiek vanuit die hoërskoolonderwyser se perspektief. Hiervolgens word die tesis binne 'n navorsingskonteks geplaas wat beskik oor relevante navorsing sowel as 'n analise van verwante idees (Oliver, 2003, p.107). Die doel van hierdie ondersoek was om die rol van emosionele arbeid in die onderwys te ondersoek en om te probeer bepaal hoe dit deur die onderwysers beskryf word; die impak en invloed van emosionele arbeid in hul lewens; wat gevoelreëls in die onderwys behels en hoe dit deur die skool (en Onderwysdepartement) aan onderwysers oorgedra word; wat die skool se rol is met betrekking tot ondersteuning in hierdie konteks; en laastens, watter rol onderwyservaring moontlik speel met betrekking tot emosionele arbeid.

Konsepverklarings word eerstens gedoen sodat die daaropvolgende bespreking makliker gevolg kan word. Die literatuuroorsig ondersoek hoe die konstruk 'emosionele arbeid' in onder andere Hochschild, wat die konsep ontwikkel het, se boek *The Managed Heart* beskryf word. Ondersoek word ook ingestel na hoe bogenoemde konstruk in die literatuur beskryf word binne die konteks van die onderwys. Hierdie hoofstuk bied 'n indiepte sintese van die kennisbasis van die navorsingsprobleem (Glatthorn & Joyner, 2005, p.115).

2.2 Konsepverklarings

2.2.1 Emosionele arbeid

Emosionele arbeid word deur baie as 'n negatiewe konsep geag omdat dit volgens Hochschild (1983, p.10) as slegs die 'window dressing' van emosies gesien word. Emosionele arbeid is deel van die vereistes van die werksplek waar werknemers se emosies deur hulself en ander gemanipuleer word om te verseker dat doelwitte bereik word (Hochschild, 1983, p.11). Hierdie emosie-regulering behels die vertoning en ervaring van emosie tussen die diensverskaffer en die diensontvanger wat die emosionele manipulerings van die eie en ander se gevoelens volgens die voorskrifte

van die werksplek vereis (Boyle, 2005, p.50). Dit is 'n gemotiveerde gedragstrategie wat werknemers kies om 'n gevoel van dissonansie te hanteer omdat hul ware emosies en die emosies wat vereis word nie dieselfde is nie (Rubin, Staebler Tardino, Daus & Munz, 2005, p.195). Hierdie emosionele poging of inspanning van die werknemer om die gepaste emosionele 'vertoning' te lewer volgens die organisasie of werksplek se doelwitte, word emosionele arbeid genoem (Kruml & Geddes, 2000, p.11).

Emosionele arbeid is 'n poging om volgens organisasiebeleid op te tree en is gevolglik die strategie wat deur die meeste werknemers verkies word in die uitvoering van hul werkstake en die gevolglike minimalisering van emosionele dissonansie, omdat dit tot gunstige uitkomst soos verhogings en bevordering lei (Rubin et al., 2005, p.196). Hochschild (1983, p.7) sien emosionele arbeid ook as gevoelbestuur om 'n sigbare vertoning te gee met gesigsuitdrukkinge en ander vorms van lyftaal wat as arbeid gesien word omdat dit vir 'n salaris gedoen word en dus van waarde is vir 'n werkgewer. Dit vereis dat werknemers hul persoonlike gevoelens onderdruk om die uiterlike beeld te weerspieël wat die korrekte ingesteldheid by die kliënte skep en hulle belangrik laat voel.

2.2.2 Emosionele harmonie

Emosionele harmonie is die afwesigheid van emosionele arbeid. Die persoon voel dus die emosie wat vereis word binne 'n bepaalde situasie sonder inspanning. Daar is gevolglik geen behoefte tot emosie-regulering nie (Näring, Briët & Brouwers, 2006, pp.303-305).

2.2.3 Gevoelreëls of vertoonreëls

Die gevoelreëls, of vertoonreëls soos dit ook bekend staan, hoort binne 'n bepaalde emosionele kultuur (Boyle, 2005, p.56). Dit verteenwoordig die verwagtinge en/of vereistes van die werkgewer wat (direk/indirek en formeel/informeel) aan werknemers voorskryf, volgens 'n ideaal, van hoe hulle emosioneel moet optree of hoe hulle emosioneel by kliënte betrokke moet wees (Eide, 2005, pp.16-17). Hierdie vereistes word formeel oorgedra tydens keuring, opleiding, oriëntering, evaluering of met beloningstelsels, en informeel oorgedra deur sosiale invloed en druk binne die organisasie. Dit sluit sosiale norme in wat die gepaste ervaring en vertoning van emosies voorskryf (Bono & Vey, 2005, p.213).

Gevoelreëls word deur die samelewing, beroep of organisasie vereis as norme wat struktuur bied aan dienslewering. Dit bied riglyne tot die soort en mate waartoe emosies in 'n gegewe situasie uitgedruk word. Binne die organisasie kan hierdie reëls baie eksplisiet wees om 'n konsekwente standaard tot dienslewering te skep. Volgens die sogenaamde 'die kliënt-is-altyd-reg'-beginsel verwag hierdie reëls van werknemers om as akteurs op te tree in die vertoning van gepaste emosies in hul kontak met die kliënt, wat nie noodwendig in ooreenstemming is met hul eie persoonlike emosies nie. Hoe meer eksplisiet die reëls is, en hoe minder beheer of insette die werknemer het in die formulering en uitvoering daarvan, hoe groter is die kans tot emosionele dissonansie (Kruml & Geddes, 2000, p.39; Rubin et al., 2005, pp.197-198). Volgens Bono en Vey (2005, p.221) is dit juis die aanwesigheid van sodanige gevoelreëls binne die organisasie wat die duidelikste aanduiding en dus voorspeller is van emosionele arbeid binne die beroepsveld. Alhoewel hulle nie noodwendig meer emosionele dissonansie ervaar nie, is werknemers wat eksplisiete gevoelreëls ontvang, meer geneig om hul emosies te reguleer as diegene daarsonder. Die werknemer wat nie aan die vereistes van die gevoelreëls voldoen nie, sukkel volgens Zummener en Galli (2005, p.252) met werkstevredenheid en ly aan 'n gebrekkige selfbeeld en selfs emosionele uitputting, omdat hulle bewus bly van die inkongruensie tussen hul eie emosies en dit wat die organisasie van hulle verwag.

2.2.4 Emosionele dissonansie

Emosionele dissonansie spruit voort uit die werknemer se persepsie van situasionele faktore. Dit is 'n waarneembare emosionele gevoelstoestand wat die inkongruensie voorstel tussen die emosie wat die persoon voel en die emosie wat deur die organisasie vereis word. Dit ontstaan weens verwagtinge binne die situasie en individuele verskille en dien as voorloper tot emosionele arbeid. Sonder dissonansie is daar dus geen of min emosionele arbeid nie (Rubin et al., 2005, pp.192,194-195). Die gedagte van emosionele dissonansie word deur Rubin et al. (2005, p.192) ondersteun om voorsiening te maak vir die inkongruensie wat by die werknemer ontstaan as reaksie op die organisasie se vereistes rakende emosionele arbeid (Bono & Vey, 2005, p.217; Liu, Perrewé, Hochwarter & Kacmar, 2004, p.13). Die verskillende emosionele arbeidstegnieke wat die werknemer gebruik, soos diep- of oppervlaktoneelspel, is dus 'n reaksie gemotiveer deur emosionele dissonansie. Let wel dat emosionele dissonansie hier volgens die skrywers oor die werknemer se interpretasie en

subjektiewe siening van die verwagtinge van die werkgewer gaan, en nie noodwendig op objektiewe vereistes berus nie.

Ongeag die werkgewer se verwagtinge, as die persoon nie dissonansie ervaar weens gevoelreëls nie, is die persoon se emosies opreg en die gedrag wat daaruit voortspruit nie emosionele arbeid nie (Rubin et al., 2005, pp.194-195; Zammuner & Galli, 2005, p.259). Positiewe emosies kan slegs stresvol wees as dit nie eg is nie, maar eerder voorgegee word (Bono & Vey, 2005, p.217). Hoe meer vervreemd die werknemer se ware persoonlike emosies egter is van die verwagte emosies wat die werknemer dink die werkgewer vereis, hoe groter blyk die emosionele dissonansie te wees en hoe swaarder die gevolglike emosionele arbeid (Rubin et al., 2005, p.194).

2.2.5 Dieptoneelspel

Dieptoneelspel is 'n strategie van emosionele arbeid wat dien om innerlike emosie te verander (Kruml & Geddes, 2000, p.11). Dit bevat 'n element van die persoon se werklike gevoelens agter die voorgee (Eide, 2005, p.17). Die persoon onderneem om die gevoel te ervaar wat gepas is vir die situasie en van hom of haar verwag word. Negatiewe emosies word gevolglik onderdruk of onder andere deur verbeelding of empatie verander (Rubin et al., 2005, p.195). Dit behels die vermoë om te verander hoe jy oor iets of iemand voel deur tegnieke soos objektivering (waarvolgens die persoon aan wie die diens gelewer word, slegs as objek gesien word, verwyder van enige emosionele verbintenis tot die persoon as mens) of desensitering (waarvolgens alle emosies ontken of verwyder word) (Boyle, 2005, p.54).

Volgens Zammuner en Galli (2005, pp.235,283) het dit die funksie van 'aktiveer 'n deugsame kringloop' ('activate a virtuous circle') deurdat dit die persoon kalmeer wanneer negatiewe emosies na positiewe emosies verander. Uit die aard van die verskil tussen diep- en oppervlaktoneelspel, is dieptoneelspel meer aanpasbaar, aangesien dit mettertyd tot internalisering kan lei, waarvolgens die persoon die gepaste emosies werklik ervaar en inkongruensie tussen wat gevoel moet word en wat werklik ervaar word, minimaal is. Die werknemer wat aanvanklik dissonansie ervaar het, en op grond daarvan besluit het om die emosie te verander, kan later geen of min dissonansie ervaar nie (Bono & Vey, 2005, p.228). Volgens Näring et al. (2006, p.305) kan dieptoneelspel dus tot emosionele harmonie lei. Die onderwyseres wat

besluit om op die positiewe aspekte van 'n moeilike situasie te fokus, deur byvoorbeeld daaruit te probeer leer hoe om 'n plofbare situasie volgende keer anders te hanteer, is beter daartoe in staat om positiewe emosies te vertoon wat haar met die verloop van tyd so positief laat voel oor haar eie hantering van 'n moeilike situasie dat sy nie meer die aanvanklike negatiewe emosies ervaar nie.

2.2.6 Oppervlaktoneelspel

Oppervlaktoneelspel is nog 'n strategie van emosionele arbeid om uiterlike emosies te verander (Kruml & Geddes, 2000, p.11). Die persoon gee uitdrukking aan gevoelens wat hy/sy nie werklik voel nie (Eide, 2005, p.17). Dit is dus 'n oppervlakkige uiting van gepaste emosie of/en die ontkenning van negatiewe emosies (Boyle, 2005, p.51; Rubin et al., 2005, p.194). Hierdie strategie gaan gepaard met insiklikheid om aan te pas by die vereistes van die organisasie (Rubin et al., 2005, p.195). Volgens Zammuner en Galli (2005, pp.283,285) is dit negatief omdat dit 'n bose kringloop aktiveer ('activates a vicious circle') wat teenproduktief is omdat dit stres verhoog met onder andere skuldgevoelens oor valsheid. Die onderwyser wat negatief voel oor 'n leerder, maar volgens die vereistes van die skool se gevoelreëls nie hierdie emosies mag vertoon nie en dus 'n front voorhou van positiwiteit, mag algaande in die leerders se gebrek aan samewerking agterkom dat hulle nie sy emosionele vertoning as opreg ervaar nie. Dit veroorsaak 'n bose kringloop aangesien dit hom nog meer negatief kan maak.

2.2.7 Emosionele internalisering

Met die verloop van tyd word gevoelens so deel van die persoon dat die persoon dit as werklikheid ervaar, selfs al was dit aanvanklik slegs voorgee (Eide, 2005, p.17). Emosionele internalisering behels die mate waartoe werknemers met die beroep en beroepswaardes identifiseer (Rubin et al., 2005, p.201) en dit as hulle eie aanvaar.

2.2.8 Affektiewe neutraliteit

Ten einde professioneel op te tree en moeilike situasies te hanteer, word die kliënt as 'n werksgeleentheid gesien en nie as 'n persoon nie, sodat die werknemer nie emosioneel betrokke raak by die persoon of die situasie nie (Boyle, 2005, p.54), maar eerder neutraal bly.

2.2.9 Emosionele wisseling

Emosionele wisseling is die vermoë van werknemers om hul emosionele houding vinnig te verander (Boyle, 2005, p.51). Volgens die gevoelreëls word van die onderwyser verwag om die een oomblik 'n leerder deur positiewe emosies te ondersteun en aan te moedig, maar die volgende oomblik, deur die vertoning van negatiewe emosies, 'n ander leerder te berispe oor onverantwoordelike gedrag.

2.2.10 Versnellings ('Speed-ups')

Tye wanneer die organisasie werkslading verhoog en dieselfde kwaliteit diens verwag, maar met minder hulpbronne, staan bekend as versnellings. Werknemers het ook minder tyd om emosioneel te herstel en minder ondersteuning van die organisasie (Boyle, 2005, p.57). Hierdie tye word gekenmerk deur herstrukturering en veranderinge wat werknemers se stresvlakke aansienlik verhoog. In die onderwys gaan versnellings gewoonlik gepaard met die implementering van nuwe beleid en groter eise wat aan onderwysers gestel word.

2.3 Agtergrond

Een van die redes waarom die aard en toepassing van die konsep 'emosionele arbeid' gekompliseerd blyk te wees, word toegeskryf aan teoretiese disoriëntasie weens die ontwikkeling van verskeie teoretiese raamwerke wat die uiteindelijke begrip daarvan bemoeilik (Bono & Vey, 2005, p.216; Rubin et al., 2005, p.189).

Feitlik alle vaktydskrifte wat geraadpleeg word oor die konsep 'emosionele arbeid' gebruik op die een of ander manier Hochschild as vertrekpunt, as die persoon wat die hele gedagte gekonseptualiseer het dat werknemers hul eie emosies verander of aanpas in ooreenstemming met die verwagtinge van die werksomgewing (Hochschild, 1983, p.7). Alhoewel haar ondersoek op die werksomgewing van veral die lugwaardin gebaseer was, is die bevindinge oor die jare toegepas op ander beroepe – veral op werknemers in die dienssektor. Om hierdie rede word daar ook in hierdie bespreking van emosionele arbeid etlike gedagtes genoem wat betrekking het op die onderwyser. Uit die aard van die bespreking sal dit vir die leser moontlik wees om die terminologie in die linkerkantste kolom van Tabel 2.1, wat onder andere deur Hochschild gebruik is, te verander ten einde die bespreking toe te pas op die onderwysprofessie (in die regterkantste kolom):

Tabel 2.1: Verandering van terminologie vir toepassing in die onderwys

Werkgewer (bestuur)	Skool (-bestuur)
Werknemer	Onderwyser
Kliënt	Leerder

Hochschild (1983, pp.211-212, 219, 222) baseer haar konsep 'emosionele arbeid' op 'n sosiaal-konstruktivistiese model, aangesien emosie gedefinieer word as 'n biologies-gegewe sintuig waardeur mense hul verhouding tot die res van die wêreld verstaan (sien ook James & Vince, 2001, p.308). Die manier waarop emosies ervaar word, word beïnvloed deur sosiale en kulturele faktore. Elke emosie ontwikkel binne 'n bepaalde sosiale konteks en is gebaseer op die sosiale verhoudinge binne 'n bepaalde kultuur, vorige ervarings en binne die voorskrifte van sosiale norme (Oplatka, 2007, p.1377; Price, 2001, pp.163-165). Hierdie gevoelreëls skryf voor wat ten opsigte van gepaste gedrag van mense verwag word en beïnvloed só hul optrede. Mense beoordeel en meet hul eie, en ander, se emosies aan die hand van hierdie eksplisiete en implisiete reëls en norme wat deur groepe in die samelewing voorgeskryf word.

Individue se emosionele reaksies is gebaseer op hul eie interpretasies en terugvoer van ander in die sosiale konteks. Hulle verwag weer van ander om hul emosies te interpreteer, gebaseer op soortgelyke reëls. Alhoewel mense bewus is van hierdie reëls, is hulle nie altyd in beheer van hul eie emosies nie en word hulle soms daardeur oorweldig. In hul daaglikse werksaamhede is daar geleenthede wanneer persone konflik ervaar tussen hul eie individuele verwagtinge oor hul eie gedrag, versus die norme van die samelewing. Individue sal daarom aktief emosionele riglyne soek wat gepas is in bepaalde sosiale kontekste om hul eie persoonlike norme aan te pas by sosiale norme (Liu & Perrewé, 2005, pp.71-72).

Die bogenoemde teorie erken emosie as meer as 'n eenvoudige gevoel, met beide 'n kognitiewe en 'n gedragselement. Die persoon se persoonlike interpretasie maak deel uit van die emosie. Die sosiale faset van menslike emosie word beklemtoon en die individu word as 'n aktiewe rolspeler in die sosiale konteks beskryf. Die organisasie

het eksplisiete vereistes of implisiete verwagtinge van werknemers se emosies in die vorm van gevoelreëls. Die persoon se emosionele uitdrukking van persoonlike gevoelens word dus beperk deur die sosiale reëls wat die individu verplig voel om te volg (Liu & Perrewé, 2005, pp.71-72). Die persoon meet gevolglik eie en ander se emosies as aanvaarbaar in die lig van die verwagtinge wat hierdie reëls voorskryf (Price, 2001, p.165).

Werknemers wat voel dat hulle onregverdig behandel word met betrekking tot onder andere hulpbrontoekenning, belonings vir werkverrigting en gebrek aan beheer binne die sosiale konteks, kan negatiewe emosies ervaar. Hierdie negatiewe emosies verwyder mense van mekaar. In die werksomgewing bestaan inherente ongelykheid van emosionele vertoning, dit wil sê hoe uiting aan emosies gegee word, tussen die verskillende partye (Hochschild, 1983, p.19). Werknemers wat nie die vryheid binne sosiale reëls het om uitdrukking te gee aan hul negatiewe gevoelens teenoor veral hoër lede in die organisasie-hiërargie nie, sal dit eerder op laer lede (kollegas) projekteer waar dit meer aanvaarbaar is. Op die lang duur is dit egter teenproduktief binne die organisasie en kan dit tot verskeie etiese probleme lei.

In die privaatlewe is daar vryheid om emosionele interaksie ten opsigte van ongelykhede te bevraagteken en om daarvoor te onderhandel. Indien rolspelers nie tevrede is met die uitkoms van dié onderhandelinge nie, kan die verhouding beëindig word. In die openbare werksomgewing is dit egter meestal deel van die persoon se werk om ongebalanseerde emosionele uitruiling te ervaar, om disrespekvol hanteer te word en om oorweldig te word met negatiewe emosies (Hochschild, 1983, p.85). In die besigheidswêreld word die kliënt gesien as 'altyd reg' en is ongelyke emosionele interaksie normaal. Die kliënt het dus van die begin af ander regte tot emosionele vertoning. Kliënte, wat vir 'n diens betaal, beskou dit as hul reg om vryelik uitdrukking te gee aan hul emosies, maar werknemers moet dit nie persoonlik opneem nie (Hochschild, 1983, p.110). Een van die stresfaktore wat onderwysers gedurig uitwys, is hoe hulle deur ouers behandel word. Hulle voel ook dat hulle nie die nodige erkenning kry van die Onderwysdepartement nie. In Suid-Afrikaanse koerante (onder andere deur Mouton in *Die Burger*, 2007) word die status van die onderwyser voortdurend deur kritiek afgekraak (sien figuur 2.1 en bylae A).



Figuur 2.1: Kritiek in die media breek onderwysers se status af

Agarao-Fernandez en De Guzman (2006, p.221) skryf die agteruitgang van die onderwyser se professionele en sosiale status toe aan gebrekkige opleiding, swak finansiële status en nie-finansiële erkenning, swak werksomstandighede en onvoldoende bevorderingsgeleenthede. Hulle beklemtoon die feit dat die vereistes en dit wat van onderwysers verwag word, verander en uitgebrei het, maar dat hul status en werksomstandighede nie verbeter het nie. Volgens Hochschild (1983, p.84) is daar by die mens hiërargiese verwagtinge rondom emosionele bydraes. Hoe hoër die persoon hiërargies in die verhouding is, hoe meer beloning en verdraagsaamheid verwag die persoon van persone laer in die hiërargie. Die werknemer word gewoonlik met 'n salaris vergoed vir bogenoemde ongelykheid, maar dit wil voorkom of dit nie in die onderwys die geval is nie.

Negatiewe emosies is nie gepas binne die werksomgewing nie en kantoor-etiek is nie gunstig teenoor sekere emosies nie, sodat daar van werknemers verwag word om eerder hierdie negatiewe emosies te onderdruk. In hoe 'n mate die gevoelreëls aangepas word om werknemers se gevoelens te akkomodeer, sal afhang van die

organisasie se situasionele faktore, soos beskikbare hulpbronne (Liu & Perrewé, 2005, pp.69,79-83). Hochschild sien oor die algemeen emosionele arbeid as die uitbuiting van die werknemer se private gevoelens tot die voordeel van 'n organisasie se vooruitgang (Price, 2001, pp.163-165). Hierdie benadering word onder andere deur Price (2001, p.165) en Hargreaves (1998, aangehaal in Hebson, Earnshaw & Marchington, 2007, p.682) gekritiseer omdat dit nie voorsiening maak vir die voordele en positiewe ervarings wat met emosionele arbeid verbind kan word nie. Om hierdie rede gebruik Price (2001, p.161) eerder 'n psigoanalitiese benadering, spesifiek die Objek-Verhoudingsteorie, om emosionele arbeid te omskryf. Die 'objek' verwys na die persone in die eksterne wêreld met wie verhoudinge aangeknoop word. Met verloop van tyd leer die persoon om sekere verhoudings met sekere emosies te assosieer, gebaseer op goeie en slegte ervarings. Die persoon projekteer sekere interne gevoelens op ander. As die persoon dus positiewe emosies projekteer, word die situasie en persone daarin as positief ervaar (Goldstein, 2001, pp.53,57). Hiervolgens word daar nie soveel klem geplaas op die eksterne invloede op 'n persoon se emosies nie, maar eerder op die rol wat instink speel. Die mens word met 'n primitiewe instink gebore om sy emosies so te bestuur dat ander in ag geneem word en 'n emosionele ingesteldheid op ander wat die persoon se emosies lei. Dit skep 'n emosionele sensitiwiteit wat die persoon moreel lei in die besluite rondom emosies (Price, 2001, pp.161,165-166,179-180).

Ten einde 'n teorie te kies wat emosionele arbeid suksesvol konseptualiseer, is dit nodig om tussen twee benaderings te onderskei wat in die akademiese literatuur gevolg word, naamlik emosionele arbeid as gemoedstemming of emosionele arbeid as gedrag. Emosionele arbeid word óf gesien as 'n ervaring (subjektiewe gemoedstemming) weens die verwagtinge van die organisasie of samelewing ten opsigte van die uitdrukking van emosies, óf die gemotiveerde gedrag (aksie of reaksie) wat die persoon (sigbaar of onsigbaar) onderneem ten einde die subjektiewe toestand te bestuur (Rubin et al., 2005, pp.189-190). Hierdie studie volg laasgenoemde benadering.

Sedert Hochschild se konseptualisering van emosionele arbeid het baie skrywers gepoog om die konsep verder te ontwikkel en op verskillende beroepsvelde toe te pas. Aangesien Rubin et al. (2005, pp.191-200) hul herkonseptualisering van emosionele

arbeid op hierdie ontwikkelende literatuur en hul eie insiggewende bydraes baseer, word hul teorie deur hierdie studie gebruik omdat dit daarin slaag om verskeie aspekte in ag te neem en terselfdertyd die konsep te vereenvoudig. Bogenoemde skrywers se opinies word vervolgens geïntegreerd aangebied in die bespreking van emosionele arbeid in die onderwys.

2.4 Omskrywing van emosionele arbeid

2.4.1 Emosionele arbeid en die onderwys

Daar is skrywers, onder andere Price (2001, p.179) en Day (2004, p.48, aangehaal in Hebson et al., 2007, p.676) wat beweer dat die konsep 'emosionele arbeid' nie van toepassing is op die onderwyser nie, hoofsaaklik omdat die konsep soos deur Hochschild gedefinieer, op die uitbuiting van emosies vir winsgewendheid fokus. Mettertyd het die ontwikkeling van die konsep en veranderinge in die onderwys egter tot die relevansie daarvan in hierdie konteks bygedra. Skole word aan gehaltebeheer onderwerp en prestasies word in die openbare domein gepubliseer. Alhoewel onderwysers en skole nie direk finansiële bevoordeel word deur die uitkoms van emosionele arbeid nie, word leerders met skoolgeld wat jaarliks verhoog word, meer gesien as kliënte eerder as slegs leerders (Fataar & Patterson, 2001, p.30). Ouerbetrokkenheid en verwagtinge word al hoe meer met ouers wat jaarliks toenemende finansiële bydraes maak tot onderwysers se salarisse. Met die veranderinge in die onderwys is daar egter ook 'n verandering in die emosionele eise wat binne die onderwyser se werksomgewing gestel word (Gu & Day, 2007, p.1303; Isenbarger & Zembylas, 2006, n.p.). Hierdie verskuiwing vind plaas binne 'n groter besigheidskultuur wat op die behoeftebevrediging van die kliënt fokus (Hebson et al., 2007, p.675), waar skole soos besighede met begrotings en sakeplanne bestuur word. Dit lei daartoe dat die onderwys dikwels nie meer beskou word as 'n roeping nie, maar eerder as 'n manier om 'n salaris te verdien (Woods & Jeffrey, 2002, p.90). Dit het nie net die rol van die onderwyser verander nie, maar 'n herdefiniëring van gehalte-onderwys wat opnuut fokus op die regte van die leerder. Volgens Gronn (2003, aangehaal in Crawford, 2007, p.525) is emosionele arbeid in die onderwys dalk nie so bekend nie, maar het dit moontlik unieke kenmerke met 'n baie groter impak weens die intensiteit van die skoollewe.

Daar is baie beroepe wat 'n emosionele las op die werknemer plaas sonder dat die laste iets met die uitvoering van emosionele arbeid te doen het (Hochschild, 1983, p.153). Gevoelens van frustrasie, woede en vrees wat verband hou met 'n beroep moet nie noodwendig gesien word as emosionele arbeid nie, aangesien elke beroep sy frustrasies en laagtepunte het en geen beroep sonder nadele is nie. Feitlik alle werknemers moet op die een of ander stadium 'n glimlag forseer, selfs al voel hulle nie daarna nie (Hochschild, 1983, p.154). Beroepe wat emosionele arbeid verg, het egter te doen met die praktiese uitvoering van die werk en toon gewoonlik die volgende drie eienskappe:

- Dit vereis aangesig-tot-aangesig kontak met die kliënt.
- Dit vereis dat die werknemer 'n emosionele stemming in 'n ander persoon (die kliënt of in die onderwyser se geval, die leerder of ouers) moet voortbring.
- Die werkgever oefen deur opleiding en toesig 'n mate van beheer uit oor die emosionele aktiwiteite van die personeel (Hochschild, 1983, pp.147–148).

Binne die voorskrifte van die werknemer se posbeskrywing is dit gevolglik belangrik vir die werkgever dat werknemers hul emosies daarvolgens bestuur (Hochschild, 1983, p.154). Daar is sekere beroepe, soos veral in die onderwys, waar hierdie toesig nie so direk van aard of sigbaar is nie, maar waar werknemers hul eie emosionele arbeid assesseer deur informele professionele norms en implisiete verwagtinge in ag te neem (Hochschild, 1983, p.153). Verskillende beroepe het ook verskillende vereistes met betrekking tot emosionele arbeid (Hochschild, 1983, p.138).

Wong, Wong en Law (2005, pp.240, 249) maak gebruik van Holland se RIASEC-model ('Realistic, Investigative, Artistic, Social, Enterprising and Conventional occupations') om te wys dat die meeste emosionele arbeid binne sosiale beroepe, onder andere in die onderwys, plaasvind. Die redes hiervoor is die mate van interpersoonlike interaksie wat dit vereis tussen veral die onderwyser en die leerder. Dit vereis dat werknemers hul kliënt op die een of ander gepaste manier diens. Van die onderwyser word dan verwag om die gepaste soort empatiese emosie te vertoon tydens interaksie met die leerder(s). Die onderwys is dus 'n professie wat 'n hoë vlak van emosionele arbeid behels weens die voortdurende kontak tussen die onderwyser en leerders, en omdat onderwysers hul emosies deur die loop van die dag moet reguleer van positief om empatie oor te dra, negatief om te dissipliner en neutraal om

regverdigheid te verseker (Hargreaves, 1998, p.836; Näring et al., 2006, p.303; Winograd, 2003, p.1645). Die onderwyser moet heeldag emosioneel ingestel wees op die leerders in hul klaskamers, op die skoolterrein en sportvelde, ten einde 'n gedissiplineerde leeromgewing te verseker (Price, 2001, p.162). Vir leer om plaas te vind, moet die leerder positiewe leeromstandighede hê met positiewe terugvoering en ondersteuning van die onderwyser (Geving, 2007, pp.627,638; Hargreaves, 1998, p.835), wat dus verwagtinge skep van die onderwyser om om te gee vir die leerder en positiewe emosies te toon (Isenbarger & Zembylas, 2006, n.p.). Dit word spesifiek vereis in die sogenaamde 'pastorale sorgrol' van die onderwyser as deel van die 'Norme en Standaarde' (sien 2.4.3).

Om emosies te bestuur beteken om aktief die emosie te verander wat reeds bestaan (Hochschild, 1983, p.219). Wanneer ons dus ons emosies bestuur, neem ons beheer oor ons liggaamlike voorbereiding op 'n bewuste of onbewuste beoogde reaksie. Dit is hoekom emosionele arbeid soos werk voel (Hochschild, 1983, p.220). Ten einde die werknemers se emosies te beheer, word daar vir hulle voorgeskryf hoe om te voel (Hochschild, 1983, p.49). Nietemin word die werknemers nie genoegsaam in opleiding voorberei vir die emosionele arbeid wat dit verg om met 'n moeilike kliënt te werk nie – meesal word gefokus op die tegniese arbeidsaspekte met die veronderstelling dat die kliënt gesdriftig, in beheer, en ontvanklik is.

2.4.2 Strategieë van emosionele arbeid

Hochschild (1983, p.121) onderskei tussen twee strategieë in die hantering van emosionele arbeid, naamlik oppervlak- versus dieptoneelspel en onttrekking/vermyding (sien 2.2.5 en 2.2.6). Emosionele toneelspel (hetsy oppervlakkig of diep) is 'n hulpbron wat aangewend word ten einde 'n salaris te verdien (Hochschild, 1983, p.55), wat behels dat die gevoel van dissonansie, weens die inkongruensie tussen ware en vereiste emosies, hanteer moet word (Rubin et al., 2005, p.192).

Baie werknemers hanteer die vereistes van emosionele arbeid deur te onttrek en 'n afstand te hou tussen hulself, die kliënt en kollegas. Onttrekking kan twee vorme aanneem: eerstens dat werknemers nie hul werk ernstig opneem nie, of tweedens deur nie emosioneel betrokke te raak nie. Emosionele arbeid rig sodoende 'n uitdaging tot

die persoon se eie identiteitsgevoel (Hochschild, 1983, p.136). Volgens Fataar en Patterson (2001, p.32) volg onderwysers (veral by sogenaamde ‘wanfunksionele’ skole) in ’n konteks van grootskaalse onderwysverandering, ’n benadering wat ‘morele minimalisering’ (‘moral minimizing’) genoem word, deur ’n identiteit te ontwikkel wat gewortel is in ’n gevoel van hulpeloosheid weens hulle skynbare onvermoë om hul skoolkonteks te verander. Hulle onttrek hulself weens ’n verspreide morele verantwoordelikheid. Wanneer onderwysers ongemotiveerd is, is van hulle geneig om onttrekking te sien as hul morele reg weens die Onderwysdepartement se onvermoë om ondersteuning te bied.

Volgens Hochschild (1983, p.135) is daar diegene wat voel dat ’n persoon net kan aanhou om te werk met ’n eergevoel (of ’n gevoel van trots) as hulle nie die werk te ernstig opneem nie. Deur ervaring leer werknemers om hulself minder te vereenselwig met die werk. Dit is moontlik juis die inspanning wat dit verg om die illusie voor te hou dat jy jou werk geniet wat oor die langtermyn probleme skep en tot stres lei. Deur hulself van die werk en die kliënt te distansieer is dit makliker vir werknemers om dinge wat onhanteerbaar is in die werksomgewing, soos ’n onredelike of disrespekvolle kliënt, nie as persoonlike mislukkings te sien nie, maar eerder as slegs deel van die beroep (Hochschild, 1983, p.135). Diegene wat nie emosioneel betrokke wil raak by hul werk nie is geneig om slegs oppervlakkige toneelspel van positiewe emosie te gebruik, sonder dat hulle omgee om te erken dat dit slegs toneelspel is (Hochschild, 1983, p.129). Onttrekking is die uiteindelijke uitkoms wat sommige werknemers as hul ‘enigste opsie’ sien weens die aaneenlopende persepsie van emosionele dissonansie oor tyd. Die persoon pas aan by omstandighede deur die werk te probeer ontwyk. Die werknemer voel nie meer tuis in die organisasie nie, wat uiteindelik werksverrigting benadeel. Oor die korttermyn kan werknemers al hoe langer ruspouses neem of nie beskikbaar wees vir kliënte nie, maar oor die langtermyn is werknemers toenemend afwesig, bedank of vra om verplasings. In die dienssektor blyk daar ’n hoë omset van werknemers te wees wat onder andere aan emosionele arbeid toegeskryf kan word (Rubin et al., 2005, p.208).

Dit is veral onder onaangename omstandighede dat dit moeilik raak om ongewenste gevoelens te onderdruk. Indien dit nie werk om dieptoneelspel toe te pas nie, beveel Hochschild (1983, p.111) tegnieke aan vir oppervlaktoneelspel, soos om die persoon

se naam te gebruik of empatie te toon deur te sê: 'Ek weet hoe jy voel.' Werkgewers moedig werknemers aan om ook gebruik te maak van die volgende: sogenaamde 'sagte taal' (wanneer verwys word na kliënte) wat sensitief is teenoor hul behoeftes, deur te fokus op die kliënt se behoeftes eerder as op die kliënt self (Hochschild, 1983, p.112); vir werknemers om hul woordeskat noukeuring te kies sodat dit nie onvanpaste emosies weerspieël of aktiveer nie (Hochschild, 1983, p.113); en om sensitief te wees vir die individuele kliënt se agtergrond, soos byvoorbeeld dat hulle finansiële 'n moeilike tyd beleef (Hochschild, 1983, p.138). Werknemers word toegerus met tegnieke om hulself te beskerm teen die kliënt se ontevredenheid, maar dit is volgens Hochschild (1983, p.29) eerder maatreëls om die werkgewer se beeld te beskerm as die werknemer self.

Nog 'n tegniek wat by bogenoemde aansluit, is vir werknemers om gebruik te maak van hul emosionele geheue om te onthou hoe hulle met 'n soortgelyke geleentheid gevoel het (Hochschild, 1983, pp.40-41). Hierdie herinnering van 'n gevoel laat werknemers glo dat dit nou werklik gebeur. As die werknemer se gevoelens nie by die huidige situasie pas nie en hulle dit as 'n probleem ervaar (emosionele dissonansie), gee hulle dus aandag aan hul innerlike verbeelding om hulle te lei oor hoe om emosioneel te reageer of die gepaste emosionele reaksie voort te bring. So 'n emosie word voortgebring omdat ons wens dat ons 'n meer geskikte gevoel het en onderdruk 'n gevoel wat ons wens ons liever nie gehad het nie (Hochschild, 1983, p.43). Weer eens kan die verbeelde en die ware ook mettertyd ineengestremel raak sodat werknemers later moeilik onderskeid tref tussen ware en verbeelde emosie (Hochschild, 1983, p.48). Die mate waartoe die persoon skuldig voel oor die energie wat dit vereis om 'n front van emosie voor te hou, as die persoon nie werklik spontaan dié emosies ervaar nie, sal volgens Hochschild (1983, p.79) afhang van die hegtheid van die verhouding wat ter sprake is tussen die betrokkenes. Ons hou in der waarheid in ons agterkop deeglik boek van ons gevoelens asook andere se gevoelens teenoor ons (Hochschild, 1983, p.78). Hierdie vorm van boekhou word geraadpleeg sodra 'n persoon terugval op 'n vorige gebeurtenis om te help in die besluit van hoe om te reageer.

Onderwysers reageer deur emosionele arbeid met die onderdrukking en verandering van negatiewe emosies, maar ook gevoelens van ontoereikendheid, juis omdat hulle

hierdie emosies werklik ervaar en dit indruis teen die verwagtinge van hul professie. Wanneer die onderwyser emosies ervaar en toon wat teenstrydig is met hierdie verwagtinge, beoefen hulle emosionele arbeid (Winograd, 2003, pp.1642,1646). Een van die strategieë wat deur Winograd (2003, pp.1656-1660) gebruik is as deel van emosionele arbeid, is onder andere dieptoneelspel deur sy liggaam fisies te manipuleer met bewegings wat deur die leerders as positief gesien sal word (glimlag, lag, animasie), of deur met homself te praat. Hy gebruik ook kognitiewe metodes soos om homself te herinner dat die leerders slegs kinders is wat nie van beter weet nie. Hy hou dan sy verhouding met sy eie kinders in gedagte, en herinner homself daaraan dat hy van sy kinders se onderwysers sou verwag om sy kinders op 'n bepaalde manier te hanteer. Oppervlaktoneelspel gebruik manipulering van die uiterlike voorkoms deur voor te gee met 'n gesigsuitdrukking wat ware gevoelens wegsteek. Hierdie tegniek word veral gebruik om kwaai te lyk wanneer dissipline nodig is. Rasionalisering word gebruik deur onder andere te fokus op die positiewe uitkomst van 'n negatiewe ervaring. So kan onderwysers byvoorbeeld probeer fokus op die les wat geleer kan word uit 'n onaangename ervaring.

2.4.3 Die rol van gevoelreëls in emosionele arbeid

Aangesien die werkgewer die werknemer vergoed vir die arbeid wat gelewer word, gaan hierdie arbeid gepaard met bepaalde voorskrifte wat deel uitmaak van die posbeskrywing. Indien die arbeid emosioneel van aard is, word hierdie voorskrifte as gevoelreëls (sien 2.2.3) geformuleer (sommige skrywers verwys hierna as vertoonreëls). As betaal word vir 'n diens wat berus op emosionele insette, moet aanvaar word dat die werkgewer 'n sê het in die besonderhede en uitvoering van hierdie insette (Hochschild, 1983, p.7). Emosies is nie meer privaat nie, omdat die werkgewer dit volgens Hochschild (1983, p.118) as deel van die werknemer se beroepslewe koop. Die werknemer kan dus nie net persoonlike diskresie gebruik om gevoelreëls toe te pas nie. Daar is handleidings wat voorskryf hoe werknemers moet optree (Hochschild, 1983, p.119).

In die onderwys is daar 'n paar maniere waarop die onderwyser aanspreeklik gehou word vir dit wat binne en buite die klaskamer plaasvind, veral met betrekking tot hul interaksie met die leerders (Hammond, 2001, p.47). Een van die belangrikste maniere waarop professionele aanspreeklikheid (of toerekenbaarheid) onder onderwysers in

Suid-Afrika verseker word, is deur die Gedragskode van die Suid-Afrikaanse Onderwysersraad (1997). Dit stel standaarde waarvolgens onderwysers se professionele gedrag beoordeel kan word (South African Council for Educators, 2001, pp.52-54). Die nuwe ‘National Curriculum Statements (NCS) for Further Education and Training’ (FET vir Graad 10-12) sien onderwysers as “qualified, competent, dedicated . . . caring [and] able to fulfil the various roles outlined in the Norms and Standards for Educators” (Parker & Adler, 2005, pp.59-60). Hierdie ‘Norms and Standards for Educators’ (1998) beskryf onder andere die verskillende rolle wat van die onderwyser verwag word. Een van hierdie rolle wat relevant is tot die navorsingsonderwerp is die pastorale rol wat as volg geformuleer word:

The educator will practise and promote a critical, committed and ethical attitude towards developing a sense of respect and responsibility towards others. The educator will uphold the constitution and promote democratic values and practices in schools and society. Within the school, the educator will demonstrate an ability to develop a supportive and empowering environment for the learner and respond to the educational and other needs of learners and fellow educators (Department of Education, 2000, soos aangehaal in Parker & Adler, 2005, p.66)

Alhoewel die ‘Norms and Standards for Educators’ (1998), die ‘Duties and Responsibilities of Educators’ (Resolution 8 – 1998) en die ‘Education Labour Relations Council’ (ELRC) se ‘Manual for teacher appraisal’, verwagtinge en vereistes formuleer wat formeel van toepassing is op die onderwyser se werksverpligtinge, is dit moeiliker om dit formeel en eksplisiet van toepassing te maak op die onderwyser se emosionele vertoning in die klaskamer (Educational Labour Relations Council, 2001a, pp.56-57; Educational Labour Relations Council, 2001b, pp.58-63). Die skool het volgens Oplatka (2007, p.1395) dus nie die formele gesag om onderwysers te dwing om op ’n bepaalde manier emosioneel in die klaskamer op te tree nie. Volgens Christie en Potterton (2001, p.64) kan hierdie formele toerekenbaarheidsmeganismes ook nie die onderwyser motiveer om die tipe toegewyde diens te lewer wat onderwys vereis nie. Dit berus eerder op ’n persoonlike sin van verantwoordelikheid in alledaagse klaskamersituasies wat meesal nie formeel geassesseer word nie (Christie & Potterton, 2001, p.64; McNess, et al., 2003, p.244).

Die bestuur van emosies in die skool moet gevolglik eerder gebaseer word op oorreding, internalisering, begrip en morele waardes. Die oplossing binne bestaande beleid is moontlik eerder 'n informele leierskapsmeganisme wat deur skoolhoofde geïmplementeer moet word (Oplatka, 2007, p.1395).

Vir Fullan en Hargreaves (2001, p.45) lê die professionalisme van die onderwyser juis in die volle aanvaarding van die morele verantwoordelikheid wat deel is van die rolle van onderwysers asook in hulle vermoë om die regte besluit (waarvoor daar nie 'n handleiding is nie) te neem in veral moeilike omstandighede. Crawford (2007, p.533) voel juis dat dit 'n wanindruk is dat die professionele gedrag van onderwysers rasioneel en emosioneel beheersd is. Vergotine (2001, p.41) beklemtoon dat daar in gedagte gehou moet word dat onderwysers nie gewone werkers is nie. Hulle protes en ongemotiveerdheid benadeel nie hul werkgever nie, maar eerder hul leerders. Die argument is dus dat onderwysers onprofessioneel optree sodra hulle hul eie belange bo dié van hul leerders stel. Volgens Van den Heever (2001, p.40) gebruik die Nasionale Onderwysdepartement die konsep 'professionalisme' en die belange van die kind (leerder) as 'n instrument tot afdreiging wat onderwysers verhoed om onprofessioneel op te tree.

Agarao-Fernandez en De Guzman (2006, pp.211,215,217-218,221) beskryf egter wat hulle die 'dimensionaliteit van die onderwyser se professionaliteit' noem as 'n verantwoordelikheid wat grootskaals op die Nasionale Onderwysdepartement se skouers rus. Hulle beklemtoon dat die regering moet beseft dat beide regulering en ondersteuning belangrike faktore is in die professionaliteit van onderwysers. Professionaliteit berus volgens hulle op drie aspekte: (1) die onderwyser se voordiensopleiding, (2) mentorskap vir beginners en (3) die indiensopleiding wat onderwysers ontvang, of eerder behoort te ontvang. 'n Paar vereistes word genoem om die status van onderwysers op te bou in ooreenstemming met wat professionalisme beteken:

- Professionele werksplekke moet ontwikkelingsgeleenthede skep en ondersteun vir onderwysers sonder dat dit bydra tot hul werkslading;
- Onderwysers se groei, soos deur verdere studies, moet erken en beloon word deur bevorderingsgeleenthede en salarisaanpassings;

- Onderwysers moet nie in 'n situasie geplaas word waar hulle moet onderrig in vakke wat nie hul spesialiteit is nie;
- Toegang tot die onderwysprofessie moet nie as gevolg van tekorte vergemaklik word deur die kriteria te verlaag nie;
- Salarisse van onderwysers moet kompetend wees ten einde belowende kandidate te lok en as aansporing te dien om tot die professie toe te tree;
- Daar moet 'n redelike gaping wees tussen beginner-salarisse en aftree-salarisse wat 'n aanduiding is van die bevorderingsgeleenthede en die reeks finansiële belonings wat beskikbaar is vir onderwysers wat wil vorder in die onderwys;
- Onderwysers behoort 'n salaris te verdien wat hul belangrikheid in die samelewing weerspieël, in ooreenstemming met hul voorbereiding en verantwoordelikhede.

Dit is volgens my duidelik dat onderwysers in Suid-Afrika op 'n paar gebiede benadeel word as bogenoemde kriteria in ag geneem word om 'n onderwyser se professionaliteit te definieer. Hebson et al. (2007, p.676) argumenteer ook dat net so moeilik soos dit is om deesdae gehalte-onderwys te definieer, net so moeilik is dit om die emosionele aspekte van die onderwyser se werk te meet. Ten einde die leerder te beweeg om te leer, moet negatiewe emosies aan die leerder se kant oor die vakinhoud, leeromgewing, self en ander (ook die onderwyser) verander word. Die onderwyser se emosionele insette moet energiek wees en die emosionele arbeid wat deur die onderwys vereis word, verg 'n kapasiteit vir emosionele ingesteldheid op die behoeftes van die leerder (Price, 2001, p.171). Leerders het dus 'n ondersteunende omgewing met positiewe emosies nodig vir leer om plaas te vind (Oplatka, 2007, p.1376). Juis omdat daar in onderwyskringe en deur die publiek baie klem geplaas word op die emosionele beskikbaarheid van die onderwyser vir die leerder, is daar al hoe meer beperkinge en voorskrifte oor hoe hierdie emosionele werk verrig moet word. Emosionele arbeid word daarom gekontroleer deur bestuur en al hoe meer verantwoording word van die onderwyser se emosionele optrede verwag. Wat die kompleksiteit van die konteks verdiep, is dat onderwysers in 'n skool en departement werk met 'n bepaalde kultuur en klimaat waarvan hulle net 'n klein ratjie is, maar tog die direkte impak voel en bestuur.

Toenemende druk word op onderwysers geplaas weens die assessering van hul vermoëns binne die klaskamer, deur bestuur en kollegas, ten einde in aanmerking te kom vir verhogings en bevorderings (Hebson et al., 2007, p.677). Onderwysers word bepunt volgens 'n professionele aanvaarbare standaard wat deur die Onderwysdepartement opgestel word. Onderwysers moet gevolglik verantwoording doen vir akademiese resultate van leerders en hul intervensieproses, terwyl standarde en statistieke gebruik word om suksesvlakke te meet (soos onder andere deur 'The national policy on whole-school evaluation', 2001). Die onderwyser het min sê in hierdie prosesse en het volgens Hebson et al. (2007, p.677) die gevoel dat dit deur die Onderwysdepartement op hulle afgedwing word. Hulle voel gevolglik bedreig daardeur (Van Niekerk, 2003, p.161).

Hargreaves (1998, p.849) beklemtoon die impak van emosionele arbeid op die onderwyser se lewe juis weens die groot rol wat emosies in die klaskamer speel. Omdat dit makliker en eenvoudiger is, met bogenoemde assessering van die onderwyser, om die tegniese aspekte van onderrig te meet om te bepaal of onderwysers hul werk doen, word die emosionele arbeid agterweë gelaat (Hebson et al., 2007, pp.679-680). Dit het die implikasie dat die definisie van 'n goeie onderwyser moontlik nie voorsiening maak vir die emosionele aspekte wat hierdie onderwyser juis gewild maak onder leerders nie. En as dit nie deel uitmaak van die definisie nie, word die onderwyser nie daarvoor beloon nie en ontvang min erkenning daarvoor. Dit word as vanselfsprekend aanvaar dat die onderwyser sal omgee en die tegniese aspekte van die vak met positiewe gevoelens sal oordra. Erkenning word nie noodwendig gegee vir emosies in assesseringsprosesse nie, maar die afwesigheid daarvan word dadelik opgelet (Hebson et al., 2007, pp.680,689).

Met 'n onderwyskurrikulum wat toenemend gerig word op die arbeidsmark, is daar minder plek en tyd vir emosies. Die implementering van die nuwe Onderwysbeleid en 'n verhoogde werkslading weens versnellings (onder andere groter klasse en kurrikulumveranderinge) veroorsaak dat onderwysers minder tyd het vir die emosionele aspekte van die beroep (Day & Gu, 2007, pp.424-425; Hargreaves, 1998, pp.836,840; Isenbarger & Zembylas, 2006, n.p.). Vir die hoërskoolonderwyser is dit veral moeilik om tyd te vind om verhoudings op te bou met leerders weens die rooster se vak- en kurrikulumvereistes. Leerders se tyd word dus verdeel tussen onderwysers.

Die hoërskoolonderwyser is verder geneig om professioneel 'n groter afstand met leerders te handhaaf (Hargreaves, 1998, p.825).

Omdat skoolbestuur bewus is van die belangrike rol wat emosies in die klaskamer speel en ten einde die emosionele aspekte van onderwys meer meetbaar te maak, raak bestuur meer voorskriftelik oor wat van die onderwyser verwag word ten opsigte van emosionele arbeid. Onderwysers het dus minder ruimte vir spontaneïteit en minder beheer oor hul eie emosie-regulering met gevoelreëls wat in skole geïmplementeer word (Hebson et al., 2007, pp.681,688-689). Bestuur gebruik daarom gevoelreëls om die interaksie van onderwysers met leerders te standaardiseer en gevolglik reguleer onderwysers hul emosies om die bestuur tevrede te hou en onderwysdoelwitte te bereik (Isenbarger & Zembylas, 2006, n.p.). Hierdie gevoelreëls word indirek deur die onderwyskultuur oorgedra. Die manier waarop onderwysers dus hul emosies bestuur, hang van die sosiale voorskrifte binne die onderwyskultuur af. Onderwysers se vermoë om 'n verwagte emosie te vertoon word in 'n groot mate bepaal deur die kulturele invloede waaraan hulle blootgestel is (Oplatka, 2007, pp.1376-1377,1379; Winograd, 2003, pp.1645,1647). Hiervolgens word van onderwysers verwag om positiewe emosies te toon, nie omdat hulle betaal word om dit te doen nie, maar eerder uit die aard van hul professie en hul etiese verantwoordelikheid (Fenstermacher & Soltis, 1986, aangehaal in Oplatka, 2007, p.1379). Die deelnemers aan Oplatka se ondersoek het gevoel dat hul emosionele bestuur deel is van hul onderwysrol en gevolglik 'n persoonlike keuse is (Oplatka, 2007, p.1385). Hierdie onderwysers voel dat hulle nie verplig is of gedwing kan word (binne hul posbeskrywing) om positiewe emosies soos omgee ('caring') te voel vir hul leerders nie, maar dat dit iets is wat natuurlik moet kom en deel is van die onderwyser se beroep. Emosionele bestuur moet dus vrywillig en willekeurig deur onderwysers gedoen word. Vir hierdie deelnemers is emosionele bestuur nou verwant aan die siening dat die onderwys 'n roeping moet wees (Oplatka, 2007, pp.1390,1393).

'n Paar van die gevoelreëls wat in Winograd (2003, pp.1652,1655) se studie genoem word wat op onderwysers van toepassing is, is die volgende:

- Onderwysers het gevoelens en selfs liefde vir al hul leerders.
- Onderwysers het entoesiasme en selfs passie vir hul vak en toon hierdie entoesiasme aan hul leerders.

- Onderwysers bly kalm en vermy vertonings van ekstreme emosies, soos woede en ander negatiewe emosies.
- Onderwysers is lief vir hul werk en sien dit as pret.
- Onderwysers het 'n sin vir humor en lag vir hul eie en ander se foute.
- Onderwysers skep 'n veilige omgewing waarin almal welkom voel en mekaar respekteer.

Alhoewel die bogenoemde gevoelreëls baie algemeen is, verhinder dit spesifiek die vertoning van negatiewe emosies in die klaskamer en in die onderwyser se werksomgewing, veral wanneer dit gemik is teen die hiërargiese struktuur.

2.4.4 Die gevolge van emosionele arbeid vir die onderwyser

2.4.4.1 Negatiewe gevolge

Hoë persepsie van dissonansie en die emosionele arbeid wat daaruit voortspruit hou verskeie gevolge of uitkomst vir beide die werknemer en die organisasie in. Alhoewel daar nie eenstemmigheid is oor die voor- of nadele van emosionele arbeid vir die individu nie, is dit duidelik dat almal dit eens is dat organisasies voordeel trek uit emosionele arbeid, veral oor die korttermyn. Oor die langtermyn wil dit blyk dat die werknemer egter aan die kortste end trek met emosionele arbeid, omdat die langdurige blootstelling aan 'n persepsie van emosionele dissonansie tot emosionele uitputting en selfs die oorweging van alternatiewe beroepsgeleenthede lei. Hier is dit weer eens nodig om uit te wys dat baie werknemers min of geen dissonansie ervaar nie en dus nie werklik emosionele arbeid verrig nie, wat volgens die skrywers (Rubin et al., 2005, p.204) mag verklaar waarom daar wel werknemers is wat baie lank diens lewer sonder negatiewe implikasies.

Werknemers se gesindhede jeens hul beroep word negatief beïnvloed deur emosionele arbeid, veral ten opsigte van werkstevredenheid en werksverbintenis. Dit wil lyk of emosionele arbeid oor die korttermyn werknemers kan help om 'n mate van beheer te neem oor hul werksomgewing en as instrument gebruik kan word om moeilike situasies met kliënte te hanteer. Oor die langtermyn is werknemers wat emosionele arbeid gebruik om dissonansie te hanteer geneig om vals te voel omdat hulle 'n front voorhou. Hulle ervaar emosionele arbeid as negatief, veral indien hulle dit moet doen om ander se doelwitte te bereik (Hargreaves, 2000, p.814). Hulle bevraagteken

gevolglik hul eie integriteit, of voel gefrustreerd omdat hulle meesal die kliënt se emosionele behoeftes voor hul eie stel. Rubin et al. (2005, p.205) stel voor dat emosionele arbeid oor die langtermyn tot 'n verlaging van werkstevredenheid, verbintenis tot die organisasie en die werknemer se motivering lei. Hiermee saam ontwikkel sinisme teenoor werksomstandighede en 'n verlaging in werknemers se bereidwilligheid om beskikbaar te wees vir ekstra gedragsrolle soos om ondersteuning te bied aan kollegas met betrekking tot hul behoeftes, en interpersoonlike konflik op te los (Bono & Vey, 2005, p.225; Rubin et al., 2005, pp.205-206). Hoe meer uitgeput persoonlike hulpbronne in die emosionele arbeidsproses raak, hoe minder beskikbaar word die werknemer vir ander (Rubin et al., 2005, p.206).

Die koste verbonde aan emosionele arbeid word bepaal deur een van drie standpunte wat werknemers inneem ten opsigte van hul werk. Eerstens kan werknemers totaal en al met hul beroep identifiseer en te nou betrokke raak, met die risiko van uitbranding. Tweedens kan werknemers onderskeid tref tussen hulself en die werk, met minder stres, maar hulself blameer met die gevoel dat hulle nie toegewyd of opreg genoeg is nie. Laastens kan werknemers hulself distansieer van die toneelspel en hulself glad nie blameer nie, omdat hulle dit as deel van hul beroep beskou. Dié werknemers is sinies en loop die risiko van vervreemding of minder werksbevreediging en is te onbetrokke (Hochschild, 1983, p.187). Hochschild (1983, p.187) voel dat die nadele verbonde aan bogenoemde standpunte verminder kan word as werknemers meer in beheer voel van hul eie werksomstandighede. Werknemers moet self aanpas by die werkersrol sodat hulle genoeg van hulself gee, maar tog genoeg behou om die stres wat die rol skep, te minimaliseer (Hochschild, 1983, p.188).

Die fisieke en geestelike welstand van die werknemer kan oor die langtermyn negatief beïnvloed word deur emosionele arbeid wat uiteindelik kan lei tot emosionele uitbranding en veral emosionele uitputting. Emosionele arbeid verhoog liggaamlike simptome en stresvlakke wat langtermyn- fisieke gevolge soos hartaanvalle en geestelike probleme soos depressie tot gevolg kan hê (Bono & Vey, 2005, pp.224,229; Crawford, 2007, p.525; Liu et al., 2004, p.21; Rubin et al., 2005, p.207; Wharton, 1999, pp.162-163,167; Winograd, 2003, p.1648; Zammuner & Galli, 2005, p.283). Twee aspekte van emosionele arbeid wat oor die langtermyn problematies is vir werknemers is die vals emosies wat hulle moet voorgee, met 'n front wat

voorgehou word, en die onderdrukking van ware emosies (Rubin et al., 2005, p.207). Deur té betrokke te raak by hul werk, is veral gevaarlik vir emosionele arbeiders omdat dit die risiko van uitbranding verhoog (Wharton, 1999, p.168).

Hoe meer onderwysers se emosies in die klaskamer geassesseer word en hoe minder beheer hulle in die klaskamer het, hoe meer is hulle geneig om oppervlaktoneelspel te gebruik as instrument tot emosionele arbeid. Die langdurige kontrolering van onderwysers deur bestuur (soos deur middel van IQMS, oftewel die 'Individual Quality Management System') kan hul gesondheid en werksverrigting benadeel (Hebson et al., 2007, p.690). Emosionele arbeid in die onderwys hou ook verband met uitbranding van onderwysers, juis omdat daar onderwysers is wat die voorgee van emosies as stresvol sien, wat tot emosionele uitputting kan lei. Dit is veral onderwysers met groter werksdruk en minder beheer in die klaskamer wat kla van emosionele uitputting. Die onderwyser wat geneig is om negatiewe emosies te onderdruk en meer gebruik maak van oppervlaktoneelspel loop ook groter gevaar om aan emosionele uitputting te ly (Näring et al., 2006, pp.303-305,311-312). Volgens Näring et al. (2006, pp.304,311) speel die sosiale ondersteuning wat die onderwyser ontvang 'n groot rol in die bekamping van die negatiewe gevolge van emosionele arbeid (sien ook Day & Gu, 2007, p.440).

Die uitkomste van emosionele arbeid reik uiteindelik verder uit as net die werksomgewing. Dit beïnvloed uiteindelik die werknemer se lewensuitkyk en -tevredenheid (Zammuner & Galli, 2005, p.285).

2.4.4.2 Positiewe gevolge

Volgens Hargreaves (1998, pp.840,848) is dit belangrik om die bruikbare element van emosionele arbeid in ag te neem in die onderwys. Dit kan tot voordeel van die onderwyser en die leerder gebruik word. Veral as die betrokkenes hul eie doelwitte daardeur bereik, kan dit genotvol en belonend wees (Hargreaves, 2000, p.814). Vir baie onderwysers is emosionele arbeid 'n liefdeswerk of 'labour of love' (Hargreaves, 1998, p.840), omdat dit 'n emosionele belegging is wat die onderwyser maak in die leerders se akademiese en persoonlike lewe. Die onderwyser word beloon met 'n goeie gevoel deur alles moontlik te doen om die leerder te help, selfs al is die emosies wat vertoon word nie altyd maklik en natuurlik nie. Onderwysers kan steeds hul werk

geniet, selfs al is die gevoelens nie eg nie, omdat emosionele arbeid 'n konstruktiewe bron van aksie kan wees (Isenbarger & Zembylas, 2006, n.p.). Emosionele arbeid is positief, belonend en pret indien onderwysers hul eie doelwitte daardeur kan bereik en onder positiewe omstandighede werk wat hulle die geleentheid bied om hul werk goed te doen. Emosionele arbeid bied onderwysers 'n gevoel van beheer in hul klaskamer en die geleentheid om doelwitte te bereik onder omstandighede wat deur hulself beheer word (Hargreaves, 1998, pp.814-815).

Winograd (2003, p.1644) noem nog 'n positiewe benadering tot emosionele arbeid. Hierdie skrywer voel dat negatiewe emosies as natuurlik beskou moet word aangesien dit aandui dat daar 'n behoefte tot verandering is. Net so kan emosionele arbeid as positief gesien word omdat dit die onderwyser tot 'n betekenisvolle gebeurtenis kan lei deur insig te gee in die verskillende maniere waarop moeilike situasies meer suksesvol hanteer kan word deur 'n positiewe benadering, al voel die onderwyser negatief. Dit vereis egter dat die onderwyser self in beheer is van die emosionele arbeid, dat hy of sy die emosie wat vertoon moet word sien as belangrik en deel van die beroep, en dit met verloop van tyd kan internaliseer (Winograd, 2003, p.1648). Volgens Winograd (2003, p.1641) moet emosionele arbeid dus gebruik word om onderwysers se energie te kanaliseer tot positiewe veranderinge in die onderwys. Zembylas (2003, pp.218,230) ondersteun hierdie gedagtes deur emosie te beskou as 'n bron van aksie en verandering in die onderwys wat deur onderwysers gebruik moet word om hulself tot aksie te motiveer. Onderwysers se emosies is 'n aanwyser van hul vermoë om dit te bereik wat hulle instinktief weet 'goeie onderwys' is. Baie onderwysers gebruik egter negatiewe emosies wanfunksioneel deur hulself en ander (kollegas, leerders, ouers en bestuur) te blameer vir hul eie onvermoë om moeilike klaskamersituasies te hanteer of om hul emosies te beheer.

Folkman (2008, p.4) sluit hierby aan met die gedagte dat dit nie net negatiewe emosies is wat met stres vereenselwig kan word nie. Volgens haar kan positiewe emosies bewustelik aangewend word om 'n persoon te help om 'n moeilike situasie beter te kan hanteer. Positiewe emosies kan dus gebruik word om depressie te voorkom en dit help mense om die positiewe in negatiewe omstandighede raak te sien. Die antwoord op streshantering lê juis in die mens se vermoë om positiewe emosies te midde van 'n negatiewe situasie te genereer. Emosionele arbeid as die

bewuste verandering van 'n emosie (meesal van die negatiewe na die positiewe) blyk dus 'n kritieke stresshanteringsmeganisme te wees waaroor die mens moet beskik ten einde stresvolle situasies te kan hanteer (Folkman, 2008, pp.4-5,7-8).

Hochschild (1983, p.82) spreek ook die positiewe aspekte van emosionele arbeid aan deur die gedagte dat hierdie toneelspel 'n stelling maak dat die werknemer genoeg omgee vir die kliënt of die saak om 'n poging aan te wend. Om 'n gevoel voor te gee is sodoende 'n poging om aan die kliënt sigbare getuienis te bied van wat werknemers wil hê die kliënt moet glo hulle dink of voel, selfs al is dit nie opreg nie. Indien werknemers se pogings met 'n positiewe gesindheid geskied, kan dit inderwaarheid mettertyd hul bui en gedagtes verander na dit wat die kliënt wil sien, sodat dit wel eg is (Hochschild, 1983, p.83). Emosionele arbeid is dus nie toevallig nie, maar 'n proses wat inspanning verg en wel verrykende gevolge kan inhou vir die onderwyser.

2.4.5 Die rol van die onderwyser se identiteit in emosionele arbeid

Die hoë verwagtinge van die kliënt (wat in die onderwys nie net die leerder, maar ook die onderwysdepartement én die ouers insluit), skep op sigself 'n persepsie van dissonansie by werknemers (Rubin et al., 2005, pp.198-199). Soos reeds bespreek, is dit nie die emosionele arbeid self nie, maar die onderliggende stelsel van 'altyd nog iets moet insit' ('recompense') of 'altyd in beheer wees' wat die vraag laat ontstaan van wat die 'koste' verbonde aan emosionele arbeid is (Hochschild, 1983, p.12). Die antwoord op hierdie vraag lê in die rol wat emosionele arbeid speel in onderwysers se sin van hul eie identiteit en integriteit. Met al die herstrukturering en veranderinge in die onderwysstelsel moes onderwysers noodgedwonge ook hul identiteit verander, veral ten opsigte van veranderende onderwysrolle (Van den Berg, 2002, p.580; Woods & Jeffrey, 2002, p.89).

Woods en Jeffrey (2002, pp.89-90) onderskei tussen drie vorms van identiteit (sien ook Zembylas, 2003, p.216). Eerstens het die onderwyser 'n sosiale identiteit wat die aanvaarbare gedrag en voorkoms, soos wat deur die samelewing binne verskillende situasies verwag word, voorstel. In die konteks van die onderwys word hierdie identiteit as onderwysers se professionele identiteit beskou. Tweedens is onderwysers se persoonlike identiteit geleë in die betekenis wat hulle heg aan die interaksie met ander (dit kan verskil of ooreenstem met die sosiale identiteit), en laastens is

onderwysers se selfkonsep 'n soort kompromis tussen dit wat hulle van hulself verwag (soos in hul drome en ideale vergestalt word) en dit wat die samelewing vereis. Laasgenoemde is dus die beeld wat die persoon van homself het. Volgens Woods en Jeffrey (2002, p.90) is dit veral onderwysers se persoonlike identiteit wat belangrik is in die onderwys, omdat dit die inkongruensie of kongruensie tussen hul sosiale (professionele) identiteit en hul selfkonsep verteenwoordig.

Onderwysers belê 'n groot deel van hulself in hul werk, met die gevolg dat hul persoonlike en professionele identiteit baie nou verwant is. Die sukses in hul klaskamer word gevolglik 'n hoofbron van hul selfkonsep en hoe hulle hulself sien (McNess et al., 2003, p.244; Zembylas, 2003, pp.216,230). Baie onderwysers verloor hul persoonlike identiteit in hul werk. Wanneer daar dus veranderinge in die onderwys en gevolglik in hul werksomgewing is, bevraagteken hierdie onderwysers ook hul eie identiteit. Dit is juis onderwysbeleid en doelwitte wat ekstern afgedwing word en nie altyd inpas by dit wat onderwysers in die praktyk as 'goeie onderwys' ervaar nie wat daartoe lei dat onderwysers nie net hierdie beleid bevraagteken nie, maar ook hul eie professionele identiteit in hul skynbaar onvermoë om dit te alle tye met oortuiging te implementeer (Van den Berg, 2002, pp.579,597). Onderwysers voel dat skoolprioriteite van buite die skool geformuleer word wat hul outonomie afbreek (McNess et al., 2003, p.249). Volgens Valli en Buese (2007, p.521) en McNess et al. (2003, p.249) is dit juis hierdie gebrek aan outonomie wat tot emosionele dissonansie lei. Dit raak dus duidelik dat die onderwyser se emosies verwant is aan hul persepsie van hul eie identiteit wat 'n uitkoms is van hul interaksies met veral hul leerders, die ouers en kollegas en die erkenning wat hulle vir hul rol kry. Indien hulle egter ontnem word van hierdie erkenning, benadeel dit hul selfkonsep (Zembylas, 2003, p.223).

Woods en Jeffrey (2002, pp.93-94) is van mening dat onderwysers se status benadeel word wanneer die fokus wegdraai van 'n leerdergesentreerde na 'n uitkomsgebaseerde benadering. Hiervolgens word 'n bepaalde professionele identiteit aan die onderwyser voorgeskryf en onderskryf deur verskeie riglyne (soos reeds bespreek onder gevoelreëls) met die klem op resultate. Waar die grootste gedeelte van onderwysers se werk voorheen oorgelaat is aan hul professionele oordeel, gebaseer op hul integriteit, kennis en ervaring, word dit nou deur norme en standaarde voorgeskryf (Dale, 1989,

p.132, soos aangehaal deur Woods & Jeffrey, 2002, p.94). Vertroue word vervang deur professionele toerekenbaarheid. Volgens McNess et al. (2003, p.249) word daar dus wegbeweeg van 'n vertrouensverhouding, gebaseer op die aanname dat onderwysers weet wat hulle doen, na 'n kontrakverhouding gebaseer op die bereiking van doelwitte wat ekstern geformuleer word. Hiermee saam is daar die moontlikheid dat die onderwyser verkeerd of onervare is, of onprofessioneel optree (sien figuur 2.1) (Lewis, 2008, p.95; Zembylas, 2003, p.228). McNess et al. (2003, p.244) is van mening dat dit 'n professionele identiteit skep wat nie deur onderwysers verwelkom word nie, omdat dit hul selfkonsep afbreek deur kritiek wat direk of indirek die onderwyser as mens aanspreek en so tot 'n gevoel van ontoereiktheid lei. Hierdie identiteit ontken die individualiteit van die onderwyser. Die fokus is weg van die onderwyser as persoon en eerder op hul vermoë om resultate te waarborg ('consumerism has replaced care'). Vir die meeste onderwysers lê die beloning van hul werk juis in die positiewe terugvoering van hul leerders en nie noodwendig by die akademiese resultate nie.

Deur die onderwyser dus te vra om sy/haar emosies te reguleer, verwag jy volgens Lewis (2008, pp.95,97) 'n persoonlikheidsverandering. Omdat onderwysers voel dat hul insette tot onderwysaspekte nie meer vertrou word nie, voel hulle magteloos en bevraagteken hul eie vermoëns (Lewis, 2008, p.105; Valli & Buese, 2007, pp.524,553). Dit vind veral plaas by die onervare onderwyser en met onderwysers wat oorbewus is van hul eie oorlewing (Agarao-Fernandez & De Guzman, 2006, p.216). Wanneer die spontane uitdrukking van emosies geïnhibeer word deur emosie-regulering verloor onderwysers vertroue in hul eie vermoëns om met leerders te werk. Emosie-regulering vereis dat onderwysers volgens 'n patroon werk wat vir iemand anders gewerk het en deur bestuur voorgeskryf word. Hierdie patroon het dalk vir 'n ander skool, onderwyser en klas of leerder gewerk, maar dit beteken nie noodwendig dat dit vir hulle sal werk nie (Hebson et al., 2007, p.689). Ten einde motivering en selfvertroue te kweek is dit veral vir onervare onderwysers belangrik om die vryheid te hê om hul eie besluite te neem met die vertroue dat hulle hul eie onderrig kan rig (Agarao-Fernandez & De Guzman, 2006, p.216). Die onderwyser se onttrekking (isolering) is dan 'n resultaat van 'n gevoel van skaamte omdat hulle vertroue verloor het in hul eie vermoëns (Zembylas, 2003, p.228). Kongruensie tussen onderwysers se professionele identiteit en hul selfkonsep is gevolglik 'n noodsaaklike voorwaarde vir

hul positiewe hantering van emosionele arbeid (Lewis, 2008, p.105). Werknemers moet daarom kan onderskei tussen hul werknemersrol en die persoonlike self, en moet kan voorgee sonder om vals te voel en selfrespek te verloor (Hochschild, 1983, p.181).

2.4.6 Die rol van die skool as werkgewer in emosionele arbeid

In die werksomgewing is daar verskeie situasionele vereistes wat sal bepaal of 'n werknemer emosionele dissonansie ervaar wat emosionele arbeid beïnvloed. Die situasionele vereistes binne die werksomgewing bepaal of die emosionele vertoon van die werknemer positief of negatief moet wees, afhangende van die beroepsveld. Onderwys vereis byvoorbeeld meestal positiewe emosies as deel van die gevoelreëls (Rubin et al., 2005, p.196).

Die sosiale konteks van die werksomgewing word beïnvloed deur beroepseienskappe. Die mate van kreatiwiteit, beheer, terugvoering, uitdagings, variëteit vs. roetine, en onder andere kompleksiteit ten opsigte van vaardighede, blyk 'n verskil te maak in die werknemer se persepsie van emosionele dissonansie. Hoe meer in beheer die werknemer voel in die werksomgewing, hoe laer is emosionele dissonansie (Kruml & Geddes, 2000, p.38; Wharton, 1999, p.168). Hoe meer selfvertroue die werknemer het oor die vaardighede wat verlang word, verantwoordelikhede en die noodsaaklikheid van die take wat verrig moet word, hoe minder dissonansie word waargeneem (Bono & Vey, 2005, p.221; Rubin et al., 2005, pp.196-197).

Die emosionele eienskappe van 'n beroep kan ook 'n invloed hê op hoe 'n persoon oor die beroep voel. Die eienskappe sluit onder andere in die frekwensie van emosionele vertoning of interpersoonlike interaksie, die intensiteit en tydsduur verbonde aan die emosionele vertoning of interaksie en die verskeidenheid van emosies wat van die werknemer verwag word. Dit bepaal die werknemer se persepsie van dissonansie en beïnvloed gevolglik emosionele arbeid.

Die frekwensie van emosionele vertoning het eerstens te make met die aantal kliënte met wie werknemers te doen het tydens hul werksure. Hoe hoër die frekwensie van emosionele vertoning wat vereis word, hoe meer geneig sal die werknemer wees om emosionele dissonansie te ervaar. Dit is baie makliker om een of 'n paar kliënte

tevrede te hou as om, soos in die onderwys, terselfdertyd met 'n groot klas 'n positiewe front voor te hou. Tweedens het die tydsduur van emosionele vertoning te doen met die tyd wat dit neem vir die werknemer om die diens te lewer. Hoe minder tyd nodig is, hoe minder emosionele inspanning verg dit en gevolglik hoe minder dissonansie wat deur die werknemer ervaar word. Hoe langer die tydsduur, hoe meer is werknemers op hul eie insigte aangewese om hul emosies te reguleer en hoe groter is die kans om dissonansie te ondervind. Werknemers wat meer beheer het oor die aantal kliënte met wie hulle te doen het en hoe lank hul interaksie met kliënte is, ervaar minder dissonansie. Die onderwys verg van onderwysers om vir lang tye deur die loop van hul werksdag emosioneel by hul klasse betrokke te wees. Derdens verg sekere beroepe 'n groter verskeidenheid van emosies wat vertoon moet word. In die onderwys behels dit byvoorbeeld die wisseling tussen positiewe emosies om entoesiasme te bou, negatiewe emosies om orde te handhaaf, en selfs neutraliteit om regverdigheid te verseker. Daar is ook gevalle waar daar van die werknemer verwag word om hierdie verskillende emosies terselfdertyd te vertoon, soos om 'n negatiewe boodskap op 'n positiewe manier oor te dra. So 'n kompleksiteit van emosionele vertoon het 'n groot impak op werknemers se persepsie van emosionele dissonansie en gevolglik op hul emosionele arbeid (Bono & Vey, 2005, pp.218,222; Rubin et al., 2005, pp.199-200; Wharton, 1999, p.166).

Werknemers se vermoë om kollegas te help om hul emosies te hanteer verskaf 'n waardevolle ondersteuningsraamwerk binne die werksomgewing. Hulle werk almal onder dieselfde omstandighede en kan werklik met mekaar se gevoelens empatiseer. Gesprekke in die personeelkamer bied in baie opsigte 'n katarsisgeleentheid waar onderwysers veilig en privaat ontlading kan vind vir sommige van hul werksfrustrasies. Kollektiewe emosionele arbeid of solidariteit ('ons voel saam so') het twee gevolge: dit verhoog moraal wat diens verbeter, maar dit kan ongelukkig ook die basis wees van negatiewe. Daar bestaan die moontlikheid dat werknemers mekaar in hierdie omstandighede negatief kan beïnvloed teenoor kliënte en bestuur. Daarom moet werknemers weet met wie hulle kan praat en by wie hulle kan ontlaai; iemand wat hulle kan kalmeer en nie verder opstook nie, want dit is sleg vir besigheid. Werknemers se rol as ondersteuningsbron vir kollegas kan egter op sigself ook emosionele arbeid verg (Hochschild, 1983, pp.115-116) en moet daarom versigtig bestuur word.

Met die nodige positiewe ondersteuning kan emosionele arbeid 'n positiewe bydrae maak tot die werknemer se werkstevredenheid. Veral bestuur kan die negatiewe effek van emosionele arbeid in 'n groot mate uitskakel deur met werknemers te kommunikeer oor hoekom en hoe hul emosionele vertoning skakel met die doelwitte en missie van die organisasie, eerder as om slegs die gevoelreëls deur te gee (Bono & Vey, 2005, pp.230-231). Crawford (2007, pp.256-257) beklemtoon die rol wat die skoolhoof speel in die emosionele selfreguleringsproses van elke skool (sien ook James & Vince, 2001, p.315). Skoolhoofde moet hul personeel help om uitdrukking te gee aan hul emosies en te reflekteer oor die emosies wat tans in die skool ervaar word (James & Vince, 2001, p.315). Deel van die bogenoemde rol van die skoolhoof is om nie emosionele bestuur as 'n proses van 'beheer' te sien nie en bewus te wees van die toneelspel wat van 'n skoolhoof se werk geverg word ('put on a smile') (Crawford, 2007, p.257). Deur self positiewe emosies te wys, die nodige aandag aan onderwysers se behoeftes te gee en belangstelling te toon in die onderwysers as individue, help die skoolhoof onderwysers om gemotiveerd te voel tot positiewe emosionele vertoning (Oplatka, 2007, p.1393).

Sowel die verwagtinge van die onderwysprofessie as die kultuur van 'n skool verhoed dikwels dat 'n ondersteunende omgewing geskep kan word. In die onderwys is daar 'n neiging om 'n stilblykultuur onder onderwysers en 'n bewustheid van die posvlakhiërargie te kweek. Winograd (2003, p.1662) noem dit onderwyser-isolasie en politieke passiwiteit. Hiervolgens werk onderwysers net met leerders in isolasie van ander volwassenes en vermy die gesamentlike bespreking van die emosionele aspekte van hul onderwyservarings met hul kollegas. Daar is vele onderwysers wat vrees dat hulle as ontoereikend in hul kennis en nie geskik vir onderrig nie beskou sal word. Hulle vrees dat hulle in die klaskamer beheer mag verloor. Sommige onderwysers vind dit selfs moeilik om aan hulself te erken dat hulle nie aan al hul leerders se behoeftes kan voldoen nie (Price, 2001, p.169; Winograd, 2003, pp.1645,1663). Alhoewel daar die verwagting geskep word dat die onderwyser aan almal se behoeftes moet voldoen, is dit tog duidelik dat selfs onder die beste omstandighede, byvoorbeeld in 'n klaskamer van gestroomde intellektuele vermoëns en prestasie, dit onmoontlik sal wees vir die onderwyser om dit reg te kry. Onderwysers meet hulself egter nie aan die realiteit nie, maar eerder aan die verwagtinge binne hul professie.

Daar is onderwysers wat stilbly oor hul vrese en dit nie eens met kollegas, wat onder dieselfde werksomstandighede werk, deel nie. So 'n houding kan die onderwyser se motivering en emosionele welstand benadeel. Hierdie onderwysers is dus nie net geneig om 'n front voor te hou aan leerders nie, maar ook met kollegas, wat dit moeilik maak om die omvang van emosionele arbeid te beraam en die uitkomst daarvan werklik te meet (Winograd, 2003, pp.1663-1665). Onder politieke passiwiteit beskryf Winograd (2003, pp.1662,1666) die neiging van onderwysers om die eksplisiete en georganiseerde vertoning van negatiewe emosies (soos woede) en aksie teenoor strukture of individue wat in magposisies is, te vermy. Dit wil voorkom of onderwysers wel onder mekaar kla oor aspekte binne die skool en die onderwys waarmee hulle ongelukkig is, maar tog huiwer om op te tree om die toestand te verander.

Daar is onderwysers wat wel die gevoelreëls van 'n skoolkultuur aanpas. Hedendaagse onderwysers probeer dikwels in die klas om die definisie van 'n 'goeie onderwyser' saam met die leerders aan te pas, maar hierdie bespreking behoort eerder in die personeelkamer plaas te vind, want dit is waar onderwysers die ondersteuning kan ontvang wat die verskil kan maak in hul ervaring van emosionele arbeid (Day & Gu, 2007, p.439; Winograd, 2003, pp.1669-1670). Die gevaar is dat gevoelreëls onderwysers kan inhibeer om gevoelens aan te wend wat hulle tot optrede kan dwing. Dit is slegs deur aksie wat verandering voortgebring kan word. Emosies kan wel in skole winsgewend aangewend word om positiewe verandering te kanaliseer tot gehalte-onderwys (Winograd, 2003, pp.1669-1670).

2.4.7 Die rol van ervaring in emosionele arbeid

Volgens Crawford (2007, p.256) berus onderwysers se emosionele regulering op 'best guesses' vir wat aanvaarbaar is in 'n bepaalde situasie, gebaseer op hul onderwyservaring. Deur ervaring leer onderwysers watter emosionele respons watter resultate van die leerders kry. Volgens Crawford (2007, p.257) het die manier waarop skoolhoofde emosionele regulering benader het, verskil volgens hul ervaring. In haar studie het skoolhoofde se houding gewissel van 'hou jou emosies vir jouself' tot die besef van die belangrikheid daarvan dat onderwysers uiting sal gee aan hul emosies (Crawford, 2007, p.527). Bono en Vey (2005, p.228) maak die opmerking dat emosionele arbeid aanvanklik hoër mag wees vir die onervare werknemer tydens die

aanpassingsproses, maar met verloop van tyd verlaag sodat emosionele arbeid fluktueringvlakke toon tydens die verskillende fases van die werknemer se beroepslewe.

2.5 Opsomming

Dit is duidelik dat emosie 'n belangrike rol in die onderwys speel. Onderwysers word blootgestel aan verskeie partye wat hul emosies interpreteer binne die verwagtinge van hul profesie. Weens die unieke werksomstandighede van die onderwyser wat hoofsaaklik op die voortdurende interaksie tussen onderwyser en leerders berus, het emosionele arbeid duidelik 'n rol te speel. Die invloed van emosionele arbeid op onderwysers kan óf negatief óf positief wees, afhangende van hul ingesteldheid. Alhoewel die gevoelreëls wat bepaalde vereistes stel ten opsigte van die onderwyser se emosionele vertoning in die klaskamer nie formeel oorgedra of afgedwing kan word nie, is daar eenstemmigheid dat gevoelreëls wel in die onderwys bestaan en 'n resultaat is van die verwagtinge binne 'n informele onderwyskultuur. Hierdie gevoelreëls maak staat op onderwysers se sin van verantwoordelikheid om om te gee vir hul leerders en 'n positiewe leeromgewing te skep. Dit wil voorkom of kongruensie tussen onderwysers se professionele identiteit en hul selfkonsep die enigste waarborg vir integriteit is.

Alhoewel die hoërskoolonderwyser se opleiding op die vakgebied fokus, is dit veral die onderwyser se uitdrukking van emosies waaraan leerders 'n gunsteling-onderwyser meet. Dit is moontlik emosionele dissonansie in reaksie op emosionele arbeid wat onderwysers laat uitbrand eerder as die tegniese aspekte wat die oordrag van hul vakkennis behels. Onderwysers doen aansoek en word aangestel op grond van hul vakkennis en ervaring, maar dit wil voorkom of hul hantering van emosionele arbeid 'n rol speel in wat hulle oor die langtermyn suksesvolle onderwysers maak. Die onderwyser se emosionele arbeid is miskien nie te koop nie, maar word toenemend deur bestuur, ouers en selfs leerders hanteer asof dit wel is (Hebson et al., 2007, p.683). Met herstrukturering en veranderinge in die onderwys word onderwysers se tyd minder en hul werkslading meer, wat gehalte-kontak tussen onderwysers en hul leerders al hoe minder maak en die positiewe hantering van emosionele arbeid bemoeilik. Dit skep klaskamersituasies wat oorheers word deur oppervlakkige voorgee van gevoelens met min oortuiging wat leerders verder vervreem.

Onderwysers is onder druk as die teiken van teenstrydige sosiale verwagtinge, wat tot uitbranding lei. Ten einde dit vir meer onderwysers moontlik te maak om emosionele arbeid positief te hanteer, moet hulle meer ondersteuning en erkenning kry vir die emosionele werk wat hulle verrig. Onderwysers het meer tyd, ruimte en hulpbronne nodig om sin te maak van die emosionele arbeid wat hulle verrig (Price, 2001, p.179). Weens die impak van emosionele arbeid op die onderwyser en die skool, is dit noodsaaklik dat opleidingsinstansies die rol daarvan in die onderwyser se voorbereiding beklemtoon. Daarbenewens moet skole reeds met die keuringsproses van personeel al die aspekte van emosionele arbeid in ag neem. Deel van die gevoelreëls van die onderwys is tans dat onderwysers nie hul emosies te ernstig moet opneem of dit selfs erken nie. Dit word as vanselfsprekend aanvaar en druis in teen die beginsels van 'n goeie onderwyser om oor eie gevoelens te praat en te kla. Dit is belangrik dat onderwysers die vrymoedigheid sal hê om hul ware gevoelens oor hul onderwyservarings met ander te deel sodat hulle mekaar kan help om hul eie kwesbaarheid en hul belangrike rol in die onderwys beter te kan verstaan.

HOOFTUK 3

NAVORSINGSMETODOLOGIE

3.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk verduidelik die metodes wat tydens die navorsingsproses gebruik is om die rol wat emosionele arbeid in die hoërskoolonderwyser se klaskamer speel, te ondersoek. Dit poog om die manier te beskryf waarop die hele navorsingsprojek georganiseer is, deur na beide die teoretiese en die praktiese aspekte van die navorsingsproses te verwys (Oliver, 2003, p.120). Soos die navorsingsproses gevorder het, is sekere aanpassings gemaak om veranderinge te akkommodeer.

3.2 Die Navorsingsperspektief en navorsingstipe

'n Basiese of generiese kwalitatiewe benadering word gebruik om 'n fenomeen te ondersoek ten einde dit so noukeurig moontlik te beskryf sodat dit beter verstaan kan word, veral binne die perspektief van die mense wat daarby betrokke is (Merriam, 1998, p.11). Hierdie benadering is gevolglik gebruik om die rol van emosionele arbeid in die hoërskoolonderwyser se klaskamer te ondersoek. Dit maak gebruik van 'n fenomenologiese siening waarin realiteit berus op die persepsie van onderwysers as die deelnemers. Die studie berus op relativistiese ontologiese aannames, naamlik dat daar veelvuldige realiteite en nie slegs een waarheid bestaan nie. In ooreenstemming hiermee fokus die studie op die betekenis van die emosionele arbeid wat die deelnemers in hul natuurlike werksomgewing verrig, en die begrip wat hulle vanuit hul eie perspektief daarvan het, juis omdat ervarings verskillende betekenis het vir verskillende mense. Die fenomenologiese beginsels wat gebruik word, beskryf die individue se bewustheid en ervaring van 'n fenomeen, in hierdie geval 'emosionele arbeid', op grond waarvan insig verkry kan word in die deelnemers se lewens en wat die ervaring van 'emosionele arbeid' vir hulle beteken (Johnson & Christensen, 2008, pp.395-396). Dit is volgens Johnson en Christensen (2008, p.395) 'n kombinasie van 'feelings, thoughts and self-awareness'. Die resultate van die navorsing sal beskrywend en interpreterend wees, gebaseer op verduidelikings van die resultate (Glatthorn & Joyner, 2005, p.40; Merriam, 1998, pp.6-8) en bevat aanhalings uit die data om die aanbieding te ondersteun (Bogdan & Biklen, 2007, p.6). Daar is gepoog

om patrone te identifiseer in die vorm van temas wat herhaaldelik voorkom (Merriam, 1998, p.12).

'n Navorsingstipe wat veral in die opvoedkunde gebruik word en dus vir dié studie gepas is, is gebed in 'n interpretatiewe epistemologiese konstruk, omdat dit fokus op die essensie van die konstruk 'emosionele arbeid' en hoe dit vergestaltung vind as 'n ervaring wat verskillende onderwysers binne dieselfde werksomgewing deel. Deur die navorsing ko-konstrueer die deelnemers en die navorser betekenis daarvan. Die ervarings van 10 hoërskoolonderwysers is ondersoek, geanaliseer en geïnterpreteer om die essensie van die verskynsel te identifiseer (Merriam, 1998, pp.11,15). Die navorsingsoriëntasie is interpreterend van aard: dit sien die onderwys as 'n proses, en die skool (wat hier na die interaktiwiteit van gebeure by die skool verwys) as 'n ervaring wat beleef word deur onder andere die onderwyser (Merriam, 1998, p.4).

Deel van interpretatiewe navorsing is die rol wat die navorser speel as die interpreteerder van die data (Oliver, 2003, p.134). Ek was dus in die posisie om voortdurend voordeel te trek uit die leer en ontwikkeling wat deel uitmaak van so 'n proses. As onderwyser kon ek my vereenselwig en direk baat vind by die data en kennis wat tydens die navorsingsproses gegeneer is. Een van die redes waarom ek besluit het op 'n navorsingsprobleem wat op emosionele arbeid vanuit die hoërskoolonderwyser se perspektief fokus, is dat ek uit persoonlike en beroepservaring 'n belangstelling in die konsep ontwikkel het (Booth, Colomb & Williams, 1995, p.36; Strauss & Corbin, 1990, p.35). Ek het probeer om ten alle tye sensitief te wees vir hoe my subjektiwiteit en moontlike bevooroordeeldheid die resultate kon beïnvloed, maar om my persoonlike kwaliteite (soos my kommunikasievaardighede en empatie vir die onderwyser), persoonlike ervaring in die onderwys en teoretiese sensitiwiteit (ek het baie leeswerk gedoen oor die onderwerp) tot voordeel van die datagenerering te gebruik (Merriam, 1998, pp.23-24; Patton, 1987, p.129; Strauss & Corbin, 1990, p.42).

Aangesien hierdie navorsing op die ervarings van onderwysers gefokus het, is besluit om, as deel van die veldwerk, onderhoude met die onderwysers te voer om hul perspektief van emosionele arbeid te ondersoek. Die onderwysers as deelnemers se eie woorde is daarom gebruik om bevindinge te ondersteun. Dit ondersteun die doel

van die studie, naamlik om 'n beter begrip te ontwikkel van die rol wat emosionele arbeid speel in die hoërskoolonderwyser se klaskamer, wat dit beïnvloed en om die onderwysers se ervaring van die konsep in hul eie klaskamer te beskryf (Booth, et al., 1995, p.43).

3.3 Die navorsingskonteks en -deelnemers

Die teoretiese populasie waarop die studie gemik is, is die Suid-Afrikaanse hoërskoolonderwyser, spesifiek in die Kaapstad-omgewing. Kwalitatiewe navorsing, spesifiek interpretatiewe navorsing, vereis nie-waarskynlikheidsteekproewe met klein groepies (Merriam, 1998, p.8; Oliver, 2003, p.128). Weens beperkte tyd is 'n gerieflikheidsteekproef gebruik met deelnemers se bereidwilligheid en beskikbaarheid om aan die ondersoek deel te neem as seleksie-kriteria (Johnson & Christensen, 2008, p.238). Die navorsingspopulasie vir die studie is gekies uit die personeel van twee hoërskole in Kaapstad (suidelike en noordelike voorstede) met wie ek die afgelope vyf jaar kontak gehad het. 'n Onderwyser is by elke skool geïdentifiseer as kontakpersoon, die gedagte agter die navorsing is met haar bespreek en sy is gevra om 'n groep van vier onderwysers te nooi om deel te neem aan 'n groepsonderhoud. Aangesien die konteks van die skool waar die onderwysers werksaam is nie vir die fokus van hierdie studie belangrik was nie, omdat dit op die onderwysers se persoonlike perspektief van emosionele arbeid en hul gevoelens gefokus het, is waarneming in hul klaskamers nie oorweeg nie. Volgens Patton (1987, p.109) kan emosies nie waargeneem word nie en om daardie rede was onderhoude met die onderwysers die aangewese navorsingsmetode. Dit het oor die onderwysers se eie ervarings en perspektiewe en hulle beskrywing van hul eie kontekste gegaan.

Daar is op 'n getal van vier onderwysers per navorsingsgroep besluit om genoeg bespreking te stimuleer, maar nie te veel wat die besprekings moontlik onordelik kan maak en transkribering kan bemoeilik nie. Met die eerste groepsonderhoud kon slegs drie onderwysers die afspraak nakom. Gebaseer op die lengte van antwoorde en onderwysers wat moontlik gelyk sou praat, is besluit om die tweede groepsonderhoud ook tot drie te beperk. Ek het dit veral moeilik gevind om die onderwysers gefokus te hou op die vrae wat gevra word, maar hulle tog terselfdertyd genoeg geleentheid te bied om spontaan te reageer. Ek het die onderhoude bestuur deur op die

onderhoudsgids se vrae te fokus en aanknopingspunte te probeer vind wat teruglei na die onderhoudsvrae.

Die groepsonderhoude is aangevul met individuele onderhoude met vier onderwysers. Daar is op vier onderhoude besluit, omdat my tydsraamwerk nie die geleentheid vir meer gebied het nie, maar dit het my wel genoeg insae gebied om die response met die groepsonderhoude te vergelyk. Al die individuele onderhoude is by die onderwysers se huise geskeduleer waar hulle gemaklik sou wees en op 'n tyd wat hulle gepas het. Die eerste individuele onderhoud is gevoer met 'n onderwyseres wat op daardie tydstip met kraamverlof was. Twee van die individuele onderhoude is met onderwysers gevoer wat ook by die skool werksaam was waaruit groepsonderhoud 2 se onderwysers gekies is. 'n Vierde individuele onderhoud is gedoen met 'n onderwyseres by 'n hoërskool in die Durbanville-omgewing. Die deelnemers aan die individuele onderhoude is weer eens gekies weens die gerieflikheid van hul beskikbaarheid en bereidwilligheid om deel te neem aan die navorsing. Alle deelnemers het belangstelling getoon in die navorsingsonderwerp. Die demografie van die deelnemers word vervolgens in tabel 3.1 saamgevat. Let wel dat die taal waarin die vakke aangebied word gereflekteer word in die Engelse of Afrikaanse weergawe daarvan.

Tabel 3.1: Demografie van deelnemers

Nr.	Skuilnaam	Oud	Opleiding	Vakke	Ondervinding	Klas/dag	Leerders	Naskool
1	Cindy	61	BA HOD	Afr	35	3-4	70	✘
2	Andy	35	BComm HDE	Acc EMS	12	7	200	✓
3	Sterretjie	55	NKOD	Kuns	30	7	200	✓
4	Chelsea	30	BSc (Hons) Psyc PGCE	LO Maths M Lit	3	4	105	✘
5	Late Starter	48	BSc PGCE	Maths M Lit NS PS	10	6	120	✓
6	Regina	49	BHhk Ed Bed	Huish Tegn	16	6	170	✓
7	Tulpie	50	BHhk Ed	Tegn Verbruik	14	5-6	180	✓
8	Elsabe	48	BA HOD	Afr	15	7	180	✓
9	Net	43	BA HOD	Afr	21	7	180	✓
10	Ekke	48	BA HOD	Afr	26	5	60	✓

3.4 Datagenerering

Data-insameling by kwalitatiewe navorsing is in die vorm van gesproke of geskrewe taal. Met hierdie ondersoek is dit verkry deur middel van indiepte onderhoude met 'n klein groepie van 10 onderwysers (Patton, 1987, pp.108-109; Terre Blanche & Durrheim, 1999, pp.42,46). Die onderhoude is ingedeel in twee fokusgroepe en vier individuele onderhoude.

Inligting wat tydens hierdie literatuurstudie ingesamel is, tesame met leemtes wat in die praktyk rakende die navorsingsprobleem geïdentifiseer is, is gebruik om 'n onderhoudsgids (bylae B) en onderhoudsvraelys (bylae C) op te stel. Deur 'n onderhoudsgids te gebruik is 'n benadering tot kwalitatiewe onderhoudvoering gevolg wat meer beplanning geverg het, aangesien dit vooraf voltooi moes word. Die onderhoudsgids is 'n lys van vrae wat deur die verloop van die onderhoud bespreek is. Dit is relatief soepel hanteer omdat daar nie noodwendig 'n vaste volgorde van vrae was nie, maar eerder 'n gids waarvolgens ek kon seker maak dat al die belangrike onderwerpe wel aangeraak is. Soos die onderhoud vorder, kon ek nuwe vrae wat ek as relevant beskou het, inbring. Dit het die neem van notas tydens die onderhoud ook belangrik gemaak sodat ek later hierdie data kon bywerk of aanpas vir verdere onderhoude (Johnson & Christensen, 2008, p.208; Patton, 1987, p.137). Die vraelys wat die deelnemers voor hulle onderhoude ingevul het, is gebruik om deelnemers gerus te stel oor die etiese aspekte, hul demografiese inligting te bekom en hul gevoelens oor hulself, hul werk, hul leerders, hul toekoms in die onderwys en die ondersteuning van die skool kortliks te ondersoek. Dit het my ook 'n idee gegee van hul algemene affektiwiteit en emosionele ingesteldheid teenoor hul rol as onderwyser.

Die navorsingsproses was interaktief, met interaksie tussen my en die deelnemers (Oliver, 2003, p.135). Ek het my deur die response van die deelnemers laat lei. Hierdie soort onderhoud was ideaal omdat dit my die geleentheid gebied het om binne 'n beperkte tyd die beste gebruik te maak van die beskikbare tyd en die besprekings meer gefokus het, maar tog genoeg ruimte gelaat het vir die spontaneïteit van individuele response (Patton, 1987, pp.111-112). Met hierdie ondersoek het elkeen van die individuele onderhoude min of meer 40 minute geduur en die groepsonderhoude (fokusgroepe) tussen een tot twee uur. Die groepsonderhoude

sowel as die individuele onderhoude is geskeduleer soos dit die onderwysers gepas het, en het in Mei en Junie plaasgevind. Die besonderhede van hierdie onderhoude word in bylae D saamgevat. Aangesien geen van die onderhoude op die skoolterrein sou plaasvind nie en geen leerders by die navorsing betrokke was nie, is toestemming tot die skoolomgewing nie gereël nie.

Die navorser moet in beheer bly van die onderhoud om te verseker dat deelnemers nie van die onderwerp afdwaal wat uiteindelik dataverwerking kan bemoeilik nie. Soos reeds genoem, het ek veral dit baie moeilik gevind. Dit het nie noodwendig my dataverwerking bemoeilik nie, maar eerder die transkripsie van die onderhoude aansienlik belaa. Dataverwerking kan ook gekompliseer word deur deelnemers wat die vrae nie korrek verstaan en beantwoord nie, veral ten opsigte van gevoelvrae wat deelnemers soms verkeerd beantwoord. In die onderhoudsgids is dit dus belangrik dat die vrae reg bewoord word om die regte soort respons te verseker. Oop-eindevrae is gebruik om relatief ongestruktureerd die besprekings te lei om die ervarings van die onderwysers in hul eie woorde te verkry (Patton, 1987, pp.109,114-116,118,123,130-131,137; Silverman, 2000, pp.89,94; Terre Blanche & Durrheim, 1999, p.43). Onderwysers is gevra om nie net ja- of nee-antwoorde te verskaf nie, maar redes te verskaf hoekom hulle so voel (bylae B).

Die onderhoudsproses het my die geleentheid gegee om dieper in die onderwysers se ervarings van emosionele arbeid te delf. Die fokusgroepe het verder aan die onderwysers die geleentheid gebied om gedagtes te deel en aan te vul rondom die onderwerp, terwyl ek as moderator opgetree het om die groep gefokus te hou op die onderwerp. Die voordeel van fokusgroepe is dat dit indiepte-inligting bied binne 'n relatief kort tydperk, aangesien deelnemers se response gesprekvoering stimuleer (Johnson & Christensen, 2008, pp.209-210). Aangesien die doel van die groepsonderhoude juis was om gesprekvoering onder kollegas te stimuleer, is dit te verstane dat hierdie onderhoude anders verloop het as die individuele onderhoude en dat minder vrae in die beskikbare tyd gevra kon word omdat daar heelwat meer response was. In groepsonderhoude hoor die deelnemers mekaar se response en het hulle dan die geleentheid om daarop te reageer. Die doel van die groepsonderhoude was om data van 'n hoë gehalte te genereer waar deelnemers hul eie gedagtes binne die konteks van ander s'n kon oorweeg. Ek het gevind dat die onderwysers se

geesdriftigheid om hul ervarings en gevoelens met ander te deel (veral met die groepsonderhoude) die onderhoudsproses bemoelik en aansienlik verleng het. Ek het egter die geleentheid gehad om binne 'n uur of twee 'n paar deelnemers se opinies te hoor. Om hierdie rede is daar tydens die groepsonderhoude gebruik gemaak van twee bandopnemers om seker te maak dat alle response opgeneem word en ek my aandag op die onderwysers kon vestig (Patton, 1987, pp.135-137). Die individuele onderhoude, daarenteen, was meer persoonlik. Die deelnemers het meer geleentheid gekry om uit te brei en ek kon meer invra.

Voorsorg is getref met betrekking tot die geldigheid van inligting deur vertrouensverhoudings met deelnemers te bewerkstellig en te verseker dat die onderwysers my as onbevooroordeeld tot die navorsingsonderwerp sien. Ek het daarvoor probeer voorsiening maak dat my persoonlike opinies en gesindhede moontlik 'n invloed op die navorsingsbevindinge mag hê deur selfrefleksie in 'n navorsingsdagboek. Die voordeel van kwalitatiewe interpretatiewe navorsing is juis dat dit buigzaam is en die gebrek aan struktuur die geleentheid bied om die navorsingsproses aan te pas soos nuwe inligting opduik (Merriam, 1998, p.8). Deel hiervan is die oorvleueling tussen datagenerering en -analise aangesien dit soms nodig is om tydens dataverwerking terug te keer na die insameling van addisionele data om data aan te vul wat tydens die analise-proses gebrekkig was (Patton, 1987, p.144). Dit het ek gedoen deur 'n telefoniese opvolgesprek te voer met 'n deelnemer wat tydens die oorspronklike onderhoud weens 'n gebrek aan tyd nie by alle onderhoudsvrae kon uitkom nie.

3.5 Dataverwerking

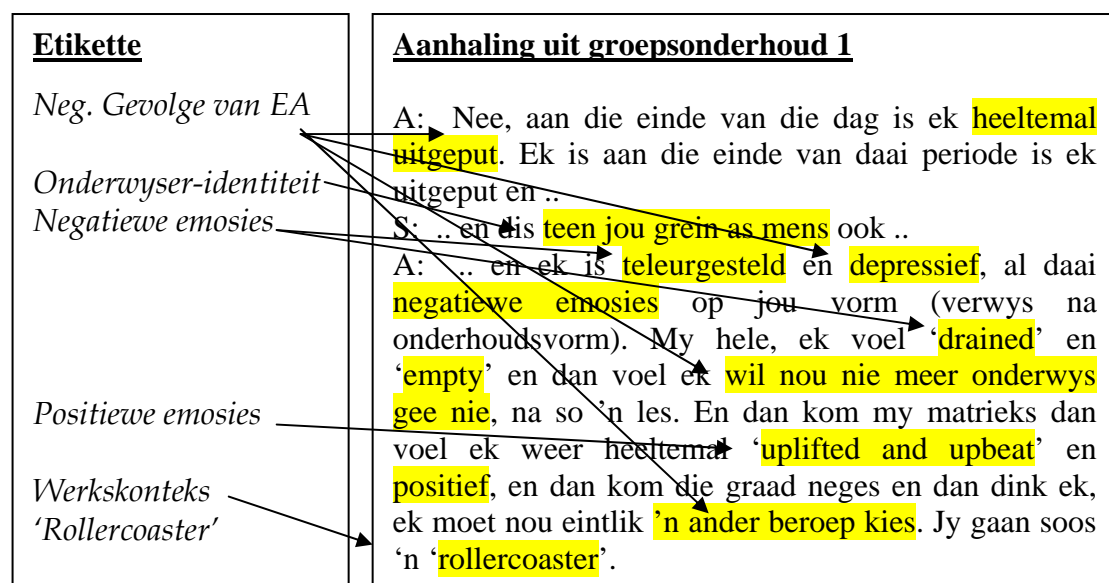
Kwalitatiewe navorsing vereis induktiewe dataverwerking waarvolgens die data eers deurgewerk word en kodering dan eers plaasvind deur die resultate te omskryf in temas, kategorieë en beskryfbare eenhede (Basit, 2003, p.145; Smit, 2002, p.66). Hiervolgens soek die navorser nie data uit wat vooropgestelde idees bevestig of ontken nie, maar gebruik eerder die bestaande data om 'n nuwe teorie te ontwikkel (Bogdan & Biklen, 2007, p.6). Dit is 'n proses wat deurlopend plaasvind (Basit, 2003, p.144; Johnson & Christensen, 2008, p.413; Singh & Jones, 2007, p.6). Verhoudings tussen hierdie temas word ook geïdentifiseer om 'n verskynsel in die praktyk te beskryf en te verklaar (Merriam, 1998, pp.7,9; Patton, 1987, pp.144,150) of wat tot

nuwe insigte oor die verskynsel kan bydra (Terre Blanche & Durrheim, 1999, pp.39,47). Die besluit oor watter metodes van dataverwerking geskik is, word beïnvloed deur die doel en onderwerp van die ondersoek en die data wat uit die onderhoude gegenereer is. Met die dataverwerking is die navorsingsvrae (*hoofstuk 1*) gebruik om die data te sif (Patton, 1987, p.144). Veral die interpretasie van die literatuur het met hierdie ondersoek tot die herformulering van enkele navorsingsvrae gelei.

Aangesien kwalitatiewe navorsing geen vaste voorskrifte het oor die organisering, analise of interpretasie van inligting nie, kan die navorser self besluit oor watter metodes die geskikste is (Patton, 1987, p.146). Met hierdie ondersoek na die rol van emosionele arbeid in die hoërskoolonderwyser se klaskamer, is die konstante vergelykende-metode gebruik wat deur Merriam (1998, p.159; 1991, pp.142-144; 2002, p.8) aanbeveel word vir 'n studie in die onderwys wat nie noodwendig gemik is op die ontwikkeling van substantiewe teorie nie (sien ook Basit, 2003, p.147). Aangesien die metode op vergelykende aspekte berus om sin te maak van die data, is die transkripsies deurgelees en is daar induktief gesoek na ooreenkomste en verskille in soortgelyke gedagtes in die onderskeie transkripsies. Hierdie proses begin reeds ná die eerste onderhoud deur deelnemers se response met mekaar en met die navorsingsvrae te vergelyk. Die bevindinge van hierdie vergelykings kan gebruik word om addisionele vrae by te werk of die klem van die daaropvolgende onderhoude aan te pas soos nodig. Met die afhandeling van die datagenerering is die navorser dus beter in staat om 'n geheelprentjie te kry van die navorsingsbevindinge met dataverwerking wat reeds terselfdertyd plaasgevind het tydens die datagenerering (Merriam, 1998, pp.162-163,178). Die vergelyking van die deelnemers se response met mekaar lei tot die groepering van response as 'n data-eenheid wat bymekaar hoort, gebaseer op iets wat dit in gemeen het. Hierdie kategorieë wat gebruik word om die data in 'n konseptuele raamwerk te sorteer dui uiteindelik die fokus van die studie aan en beantwoord die vrae (Merriam, 1998, p.180).

Met die voltooiing van die datagenereringsproses moet die data gemanipuleer word om te sien of daar patrone is wat antwoorde tot die navorsingsvrae kan bied (Neuman, 2000, p.12). Die groeps- en individuele onderhoude se transkripsies het baie data opgelewer. 'n Kopie van die oorspronklike transkripsies is op rekenaar bewaar as rou

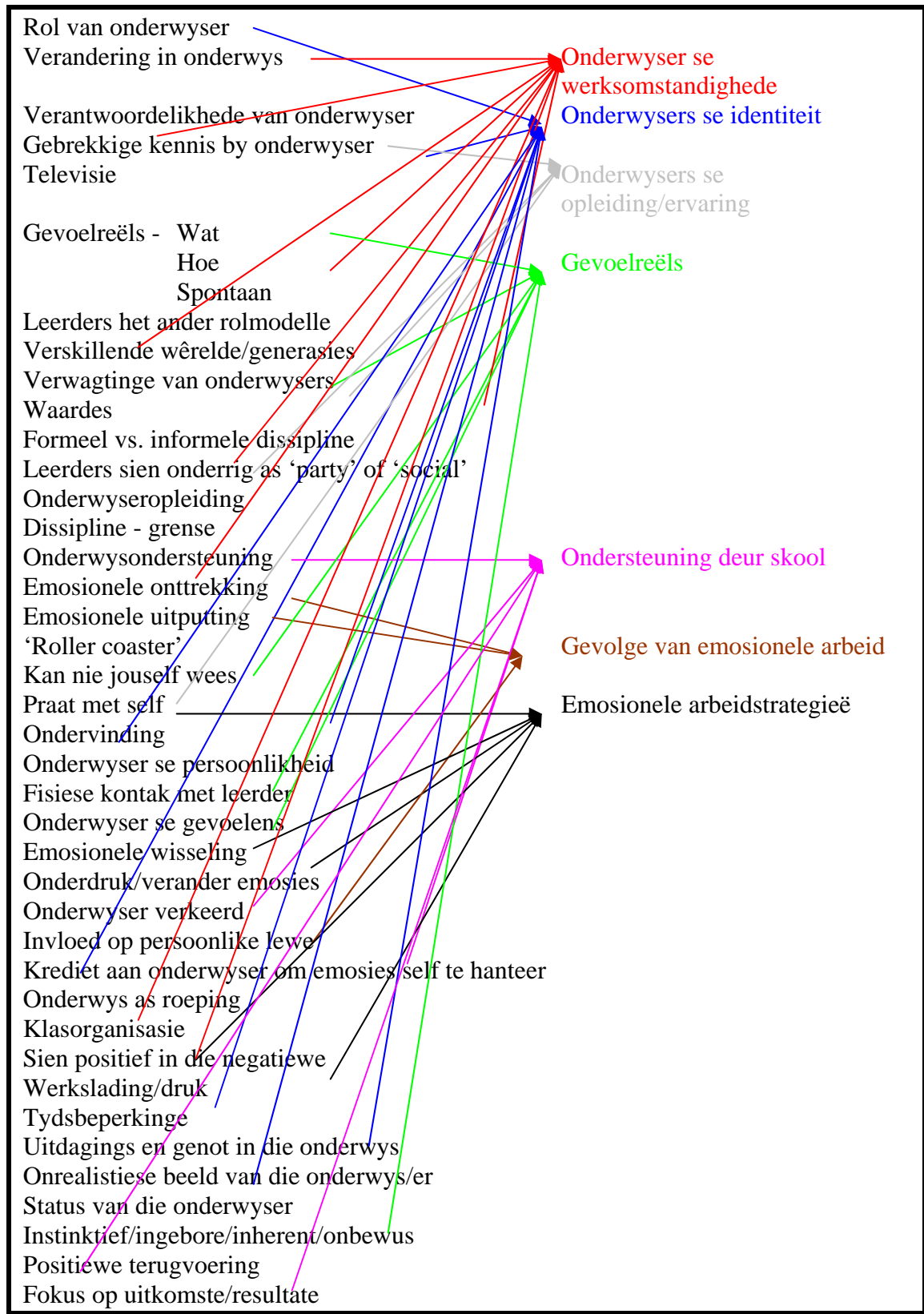
data, terwyl harde kopieë uitgedruk is vir redigering (sien bylae E vir 'n bladsy uit 'n getranskribeerde onderhoud as voorbeeld). Die onderhoudstranskripsies is herhaaldelik deurgelees om die hoofkategorieë te bepaal wat gebruik sou word om die data te analiseer (Basit, 2003, p.151; Smit, 2002, p.66). Die konstante vergelykende analise-metode behels drie fases. Die eerste fase van oop kodering is gebruik om data te reduceer deur data wat relevant is tot die ondersoek te merk met 'n kleurpen, waarna etikette en kantnotas ('memoing') in die kantlyn aangebring is (sien figuur 3.1) as reflektiewe gedagtes oor relevante response (Singh & Jones, 2007, p.15; Smit, 2002, p.70).



Figuur 3.1: Voorbeeld van oop kodering

In die tweede fase word aksiale kodering gebruik waarvolgens bogenoemde etikette ontwikkel word tot kategorieë wat weer sinvol georganiseer word. Behalwe vir temas uit die literatuur en navorsingsvrae, het ek my ook laat lei deur die deelnemers se ooreenstemmende gedagtes in hul response of verskille wat in die response uitgekome het. Dit is ter samevatting per rekenaar georganiseer sodat dit makliker kon wees om gevolgtrekkings te maak op grond van soortgelyke gedagtes wat deur die deelnemers uitgespreek is en om te sien wat die deelnemers as belangrik geag het (Patton, 1987, pp.149,152,154-155; Terre Blanche & Durrheim, 1999, p.47). Die proses is verder vereenvoudig deur met behulp van die rekenaar se woordverwerkingsprogram te knip en plak (Basit, 2003, pp.145,147; Patton, 1987, p.146). Hierdie proses is vir elke onderhoud herhaal. Met elke onderhoudstranskripsie is 'n lys van hoofgedagtes

gemaak wat dan weer met mekaar vergelyk is. Op grond van hierdie vergelykings is 'n hooflys saamgestel wat die patrone verteenwoordig wat deur al die onderhoude gevorm is (sien figuur 3.2).



Figuur 3.2: Kodering met hoofgedagtes

Hierdie lys kon vervolgens gebruik word om die kategorieë en/of temas te formuleer wat gebruik is om die data te sorteer (sien figuur 4.3). Die name van die kategorieë is deur die navorser self geskep, of ontleen aan die literatuur of die deelnemers se response, solank dit die navorsingsdoel kon weerspieël as antwoorde op die navorsingsvrae (Merriam, 1998, pp.181-183). Hiervolgens is alle relevante response geplaas onder die tema wat daarvoor bestem was (sien 5.6).

Temas wat deurlopend in die transkripsies verskyn het, is geïdentifiseer as onderwerpe wat herhalend genoem word (sien figuur 4.3), en moontlike verhoudinge tussen hierdie temas is genoteer (sien figuur 4.4). Met hierdie dataverwerking was die elemente wat 'n rol speel in die invloed wat emosionele arbeid het op die onderwyser, soos dit spontaan deur die deelnemers bespreek is, as belangrik geag. Met aksiale kodering is 'n spinnediagram geskep (figuur 3.2) om die verhoudinge tussen die verskillende kategorieë van fase 1 te toon en sin te maak van al die skakels. Die kategorieë is verder tot sewe temas verminder (Basit, 2003, p.147). Hierdie fase is gebruik om weer die data wat tydens die eerste fase opgebreek is, saam te voeg om die verhouding tussen die verskillende kategorieë uit te wys, wat 'n beter verklaring van die navorsingsonderwerp kon bied (Smit, 2002, p.70). Tydens fase 2 is veral gefokus op die navorsingsvrae soos in *hoofstuk 1* geformuleer (Terre Blanche & Durrheim, 1999, p.47). Die navorsingsvorme (bylae C) wat ingevul is voor die onderhoude, is vereenvoudig deur alle demografiese inligting in tabelvorm op te som (tabel 3.1). Dieselfde is gedoen met die keuses wat die deelnemers op die emosionele vrae moes maak wat in figuurvorm (figuur 4.1) aangebied is om interpretasie te vergemaklik.

Deur die abstrakte kategorieë en die verhoudings tussen hierdie kategorieë tydens kodering te manipuleer word aanbevelings gemaak wat in die onderwyspraktiek gebruik kan word om onder andere onderwysers se werksomstandighede te verbeter en hul emosies beter te verstaan op grond waarvan dit hopelik meer suksesvol bestuur kan word. Deel hiervan is om te sien hoe die verskillende temas by mekaar inskakel deur 'n hipotese te ontwikkel op grond waarvan dit plaasvind (Merriam, 1998, pp.188,190).

Wanneer die organisasie en beskrywing van die temas, patrone en verhoudings klaar is, is dit tyd om die oorsake, gevolge en verhoudings deur interpretasie te oorweeg sodat die sentrale gedagte agter al die data saamgevat kan word. Die laaste fase van kodering was selektiewe kodering waartydens die hoofgedagte van die ondersoek geformuleer is, gebaseer op refleksie oor die resultate. Die sentrale gedagte wat uit die data ontwikkel is, is geformuleer met geen nuwe inligting uit die data verkry kon word nie (Johnson & Christensen, 2008, pp.413-415; Singh & Jones, 2007, pp.10-11; Smit, 2002, p.69). Die tyd wat die analise van data neem hang in 'n groot mate af van hoe lank dit die navorser neem om die data na te gaan en te verifieer as geldig en betroubaar.

3.6 Geldigheid en betroubaarheid

Volgens Merriam (1998, p.198) is dit veral in opvoedkundige navorsing dat die geldigheid en betroubaarheid van navorsingsresultate belangrik is, aangesien daar ingemeng word met mense se lewens, en in hierdie geval omdat daar van 'n groepie onderwysers verwag word om hul gevoelens te deel oor 'n onderwerp wat hulle as sensitief mag ervaar. In kwalitatiewe navorsing vereis geldigheid en betroubaarheid dat die ondersoek op 'n etiese wyse uitgevoer word. Die leser moet kan sien dat die onderhoude geldig en betroubaar saamgestel is en dat die gevolgtrekkings geloofwaardig klink en gebaseer is op data wat uit hierdie onderhoude verkry is. Met kwalitatiewe navorsing word die leser dus breedvoerig genoeg ingelig om te toon dat die gevolgtrekkings sin maak, veral ten opsigte van hoe onderwysers wel in hul werk optree. Die manier waarop aandag gegee word aan aspekte soos konseptualisering, datagenerering, -verwerking en -interpretasie, sowel as die manier waarop hierdie bevindinge aangebied word, oortuig die leser uiteindelik van die geldigheid en betroubaarheid van die navorsing (Merriam, 1998, pp.198-200).

Geldigheid en betroubaarheid in kwalitatiewe navorsing kan bereik word deur te soek na alternatiewe verklarings of klassifikasie wat soms verdere dataverwerking verg. Byvoorbeeld, indien die response van die onderwysers nie ooreengestem het nie, of 'n patroon nie uit die data ontwikkel het nie, is 'n heel nuwe perspektief dalk nodig om te probeer uitvind hoekom dit die geval is (Patton, 1987, pp.146,149,156,158-159,161-162). Die belangrikste is om alles in konteks te hou en te bevestig dat die doel van

hierdie ondersoek op 'n beter begrip berus van wat emosionele arbeid in die onderwys behels.

Merriam (1998, p.201) verwys na die mate waartoe 'n ondersoek se weergawe van resultate wel dit verteenwoordig waarna dit verwys as interne **geldigheid**, wat handel oor die ooreenstemming tussen navorsingsresultate en die werklikheid. Kwalitatiewe navorsers moet ook bewys dat hulle resultate wel op kritiese ondersoek berus van ál hul data en nie net op welverkose 'voorbeeld' nie. Daar is met hierdie ondersoek probeer om geldigheid te verseker deur nie te veel te sny aan die response van die deelnemers nie, sodat die mening van elke deelnemer in geheel duidelik (en in konteks van die gesprek) kon bly. Ek het ook daarteen gewaak om 'n 'perfekte' antwoord te probeer vind en het eerder met deelnemers bevestig dat hulle wel 'n respons bedoel het soos ek dit geïnterpreteer het (Merriam, 1998, p.204).

Uit die vyf interafhanklike maniere wat Silverman (2000, pp.177-179) voorstel om geldigheid in kwalitatiewe dataverwerking te verkry, is daar in hierdie ondersoek gebruik gemaak van hoofsaaklik twee, naamlik die weerlegbaarheidsbeginsel ('refutability principle') en die konstante vergelykende analise-metode. Die weerlegbare beginsel vereis dat die navorser nie net aannames maak wat as 'n gevolgtrekking kan dien net omdat die data moontlik in daardie rigting wys nie, maar eerder seker maak deur byvoorbeeld die verskillende onderhoude met mekaar te vergelyk vir soortgelyke of teenstrydige gedagtes. Die konstante vergelykende analise-metode sluit hierby aan deur soortgelyke gedagtes te vind in verskillende onderhoude. Dit behels die ondersoek en vergelyking van alle data wat uit die individuele onderhoude en die fokusgroepe gegenereer is. Die proses word vergemaklik deur met die eerste onderhoud met min data te begin, en dit dan uit te brei soos meer onderhoude geskeduleer word. Soos reeds genoem (sien 3.5), is 'n lys van hoofgedagtes vir elke onderhoud opgestel wat uitgebrei is soos die ander onderhoude afgehandel is, en uiteindelik is 'n hooflys saamgestel. Dit het my in staat gestel om die herhaling van hoofgedagtes in die verskillende onderhoude makliker raak te sien, sowel as om nuwe en teenstrydige gedagtes te bespeur.

Betroubaarheid word deur Silverman (2000, pp.175,185,188) gesien as die mate van konsekwentheid waartoe tot dieselfde gevolgtrekking gekom word ná die bestudering

van die resultate van die verskillende deelnemers en verskillende onderhoude. Dit behels ook die konsekwentheid waarmee response tot dieselfde kategorieë by verskillende geleenthede toegeken is. Met hierdie ondersoek het ek betroubaarheid probeer verseker deur sover moontlik die prosedure wat gevolg is te dokumenteer en weer te gee en te probeer demonstreer dat die temas en kategorieë konsekwent gebruik is. Dit kan moontlik 'n ander navorser in staat stel om soortgelyke navorsing te doen deur dieselfde prosedures te volg of daarop uit te brei. Die doel van hierdie studie was egter nie om te veralgemeen nie, maar eerder begrip te kry van die ervarings van emosionele arbeid van die groepie onderwysers wat aan hierdie ondersoek deelgeneem het. In kwalitatiewe navorsing kan verskillende interpretasies gemaak word van dieselfde data, maar dit is belangrik dat die leser verstaan hoekom ek die bepaalde prosedures gevolg het en dat die resultate van die ondersoek wel konsekwent is met die data wat gegenereer is (Merriam, 1998, p.206). Ek het ook seker gemaak dat die oorspronklike onderhoudstranskripsies beskikbaar is indien daar navrae sou wees. (Dit is vernietig ná afloop van die studie.)

3.7 Etiese oorwegings

Etiese oorwegings het in die geheel te make met die stappe wat gedoen is om die navorsingsdeelnemers met respek, sensitiwiteit en empatie te hanteer (Oliver, 2003, p.135) as mense, maar in die besonder as onderwysers.

Alhoewel die deelnemers aanvanklik gekies is weens hul beskikbaarheid en bereidwilligheid om aan die navorsing deel te neem, is daar voor elke groeps- en individuele onderhoud seker gemaak dat hulle die navorsingsproses verstaan, veral ten opsigte van hul reg tot privaatheid. 'n Paar etiese aspekte is aangeraak deur die onderhoudsvorm (bylae C) en skriftelike toestemming is verkry van elke deelnemer. Hulle het bewys gelever van hul bereidwilligheid deur voor die onderhoude 'n vorm in dié verband in te vul en te onderteken. Die onderwysers het almal 'n belangstelling uitgespreek in die navorsingsonderwerp en het veral die groepsonderhoude as 'n geleentheid gesien om oor hul werk te gesels met kollegas en iemand wat belangstel (navorser) in hul gevoelens (Patton, 1987, p.135). Die voordeel van my bekendheid met die deelnemers was dat ek reeds met hulle 'n vertrouensverhouding opgebou het en hulle gemaklik was met my rol as navorser. Hulle het geweet dat ek begrip het vir hul rol as onderwyser omdat ek self 'n onderwyser is.

Voor die aanvang van die onderhoud is die onderwysers ingelig oor die kernaspekte van die navorsing sodat hulle 'n ingeligte besluit kon neem oor hul rol as deelnemers. Die belangrike bydrae wat hulle tot die navorsing en hopelik die onderwys maak, is beklemtoon. Inligting is oorgedra oor hoe die onderhoudresultate in die navorsingsproses gebruik sal word. Deelnemers is ook verseker dat hulle vry sou wees om op enige stadium van die onderhoud te onttrek. In die vorm wat die onderwysers moes voltooi, is hulle die geleentheid gebied om aan hulself 'n skuilnaam toe te ken wat in die navorsingsresultate gebruik sou word.

Onderwysers is gerusgestel oor vertroulikheid, dat hul bydraes anoniem sou bly en dat hul opinies op geen manier met hulself, hul leerders of hul skool geassosieer sou kon word nie. Aangesien bandopnames in die onderhoud gebruik is, is die deelnemers ook uitgenooi om na hul eie opname te luister en dit te vergelyk met die transkripsies, indien hulle dit sou verlang. Niemand het die begeerte uitgespreek om gebruik te maak van hierdie uitnodiging nie. Die doel van die bandopname – om te verseker dat geen response verlore raak nie en ek my aandag kan bepaal op wat hulle sê – is ook vooraf verduidelik (Patton, 1987, pp.137-138). Die deelnemers het almal die opnames aanvaar as deel van die onderhoudsproses en was gemaklik met die feit dat hulle op band geneem word. Sodra die bandopname getranskribeer is, is die inhoud uitgegee om plek te maak vir die volgende onderhoud.

Die onderhoud is in die privaatheid van my huis (groepsonderhoud) of by deelnemers se eie huise (individuele onderhoud) gehou, sonder die bedreiging wat die skoolomgewing kon inhou vir onderwysers se persoonlike gevoelens (sien bylae D). Die groepsonderhoud is voorafgegaan met verversings wat 'n aangename en ontspanne atmosfeer geskep het (Hofman, 2004, pp.653,657; Oliver, 2003, pp.136-137).

3.8 Opsomming

Hierdie hoofstuk het die metodes verduidelik wat in die kwalitatiewe navorsingsproses gebruik is om inligting te bekom van die wyse waarop tien hoërskoolonderwysers emosionele arbeid in hul klaskamers hanteer. Die volgende hoofstuk bied die resultate van hierdie metodes aan.

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSRESULTATE

4.1 Inleiding

Hoofstuk 4 beskryf die resultate van die ondersoek na die rol wat emosionele arbeid in die hoërskoolonderwyser se klaskamer speel. Dit word volgens navorsingsmetode georganiseer (dit is die navorsingsvorm en onderhoude) en ook volgens die navorsingsvrae soos in *hoofstuk 1* geformuleer is, deur die deelnemers se response as antwoorde op hierdie vrae weer te gee (Glatthorn & Joyner, 2005, p.199). Omdat die omvang van kwalitatiewe data geneig is om groot te wees, sal slegs na relevante uittreksels verwys word uit die transkripsies en voorbeelde in bylaes aangeheg word as verwysings om verskillende elemente van die onderhoudsdialog te illustreer (Oliver, 2003, p.150).

4.2 Beskrywing van die data per datavorm

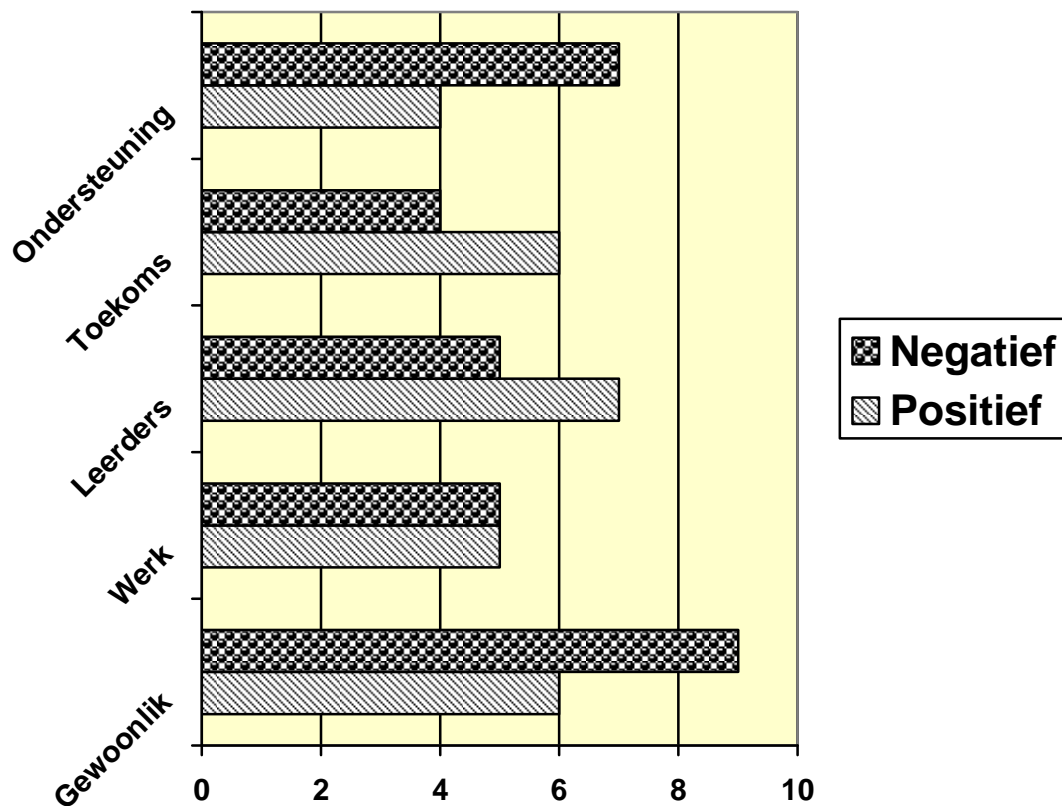
4.2.1 Demografiese inligting van deelnemers

Die data wat met die navorsingsvorm ingewin is, het inligting verskaf rakende die onderwysers se demografie, hul werksdruk (soos klasgrootte, aantal leerders en addisionele kontak met die leerders) en onderwysondervinding. Dit is reeds in tabel 3.1 opgesom.

4.2.2 Emosionele ingesteldheid tot die onderwys

Die onderhoudsvorm (sien bylae C) het die onderwysers die geleentheid gebied om te kies watter emosies hul gevoelens die beste beskryf met betrekking tot sekere aspekte in die onderwys. As *gelukkig*, *tevrede*, *entoesiasties* en *hoopvol* beskou word as positiewe emosies, en *bekommerd*, *ongelukkig*, *depressief*, *teleurgesteld*, *moeg* en *onseker* as negatiewe emosies, kan die data in bylae F opgesom word soos dit in figuur 4.1 aangebied word. Let wel dat die gedagte van die grafieke nie is om met statistieke te werk nie, maar eerder om te sien of daar 'n patroon is met betrekking tot wat die meerderheid onderwysers voel. Deur gebruik te maak van grafieke is dit visueel makliker om 'n moontlike patroon te identifiseer. Aangesien die doel van die navorsing ook nie was om vas te stel of hulle negatief of positief voel nie, maar eerder

‘hoe’ hulle voel en ‘hoekom’ hulle so voel, word die temas uit die data beskryf (Basit, 2003, p.151).



Figuur 4.1: Deelnemers se emosionele ingesteldheid teenoor onderwysaspekte

4.3 Dataverwerking

4.3.1 Resultate van ‘memoing’ en oop kodering

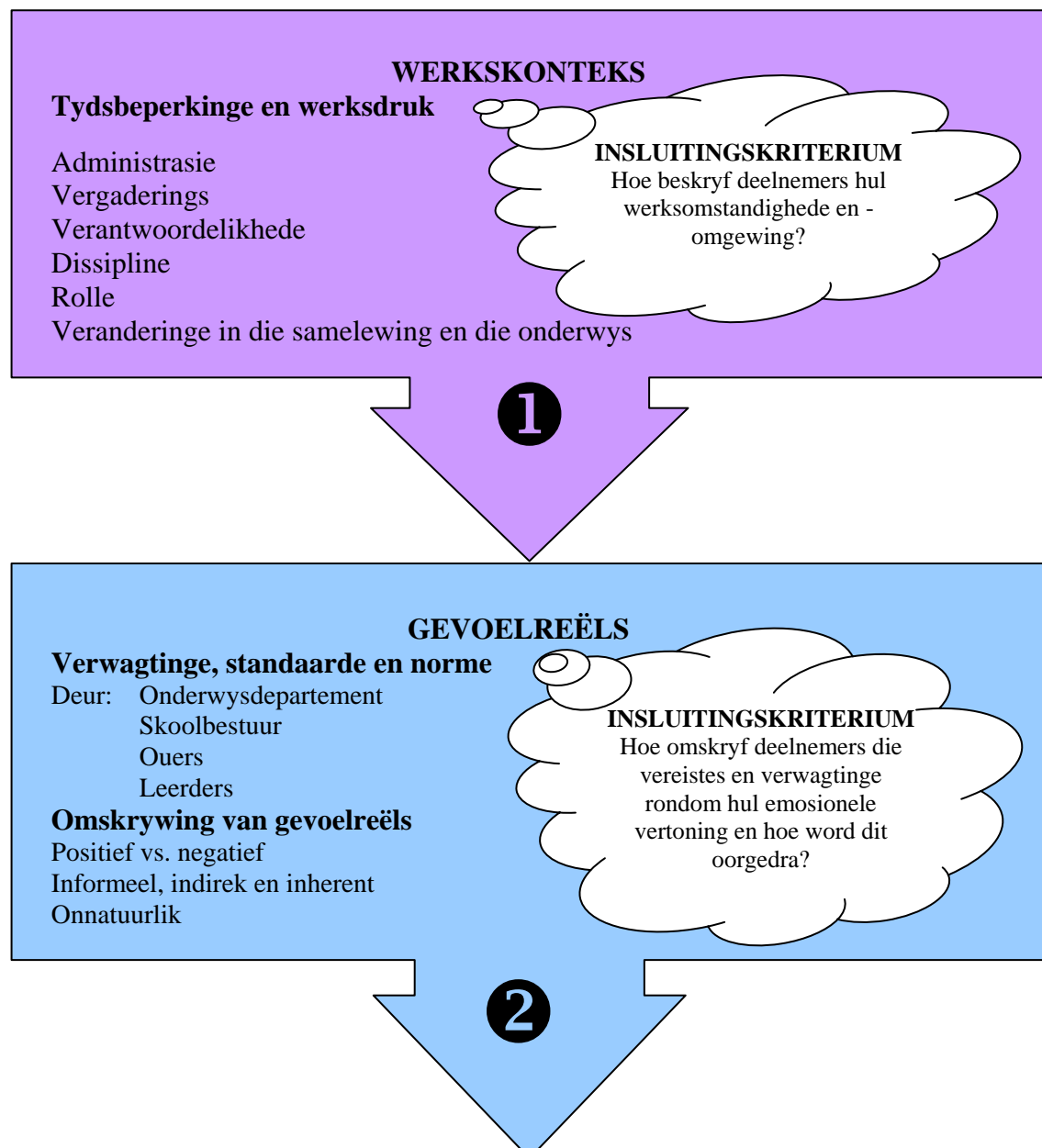
Nadat al die onderhoudstranskripsies voltooi is, is hulle herhaaldelik deurgelees en relevante gedeeltes met ’n kleurpen gemerk. Kantlynaantekeninge is aangebring deur kernwoorde of -gedagtes neer te stip. Hier en daar is gebruik gemaak van ‘memoing’ soos in die volgende voorbeeld uit onderhoud 1:

“... en vir my om daai 45 min., veral die laaste periode van die dag, te survive moet hulle stilbly ... daar is min, min emotional interaction ... ”

Interaksie min – onderwyser wat bedreig voel deur klas geneig om emosioneel te onttrek met min emosionele interaksie, d.w.s. sien klas as moeilik – onttrek emosies, veral die pos., fokus op die neg. vir ‘survival’.

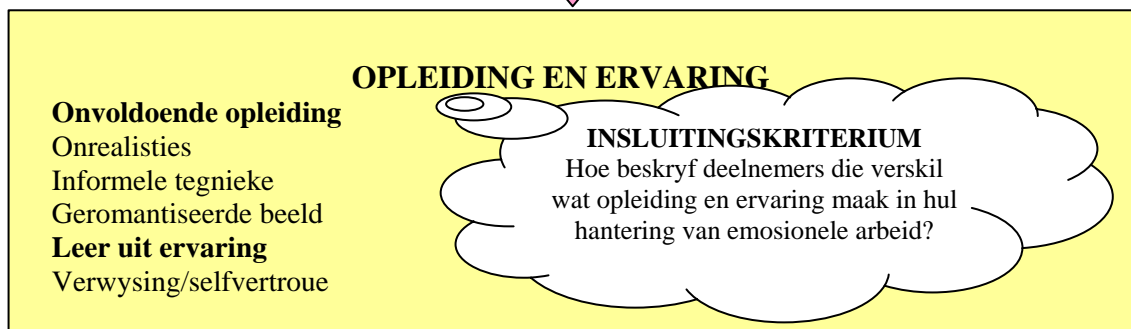
Figuur 4.2: Voorbeeld van ‘memoing’

Die onderhoudstranskripsies is reël vir reël deurgewerk en nadat al die kernwoorde aangebring is, is hulle saamgevat onder gemeenskaplike gedagtes wat relevant is vir die navorsingsonderwerp (sien figuur 3.2). Deur die verskillende transkripsies met mekaar te vergelyk is soortgelyke gedagtes gekodeer wat gebruik kon word om die data te vereenvoudig. Die proses het dit moontlik gemaak om die kodes te identifiseer wat relevant is vir die navorsingsvrae soos in *hoofstuk 1* geformuleer is. Die ontwikkeling van die verskillende kategorieë (met subkategorieë) het gefokus op die verteenwoordiging van die deelnemers se beskrywings van die verskynsel ‘emosionele arbeid’ soos dit aan verskillende insluitingskriteria voldoen het (sien spraakborrels in figuur 4.3). Met verdere dataverwerking is temas ontwikkel wat in figuur 4.3 uiteengesit word. Vir ’n bespreking van hierdie temas, kategorieë en subkategorieë, sien 4.3.3.

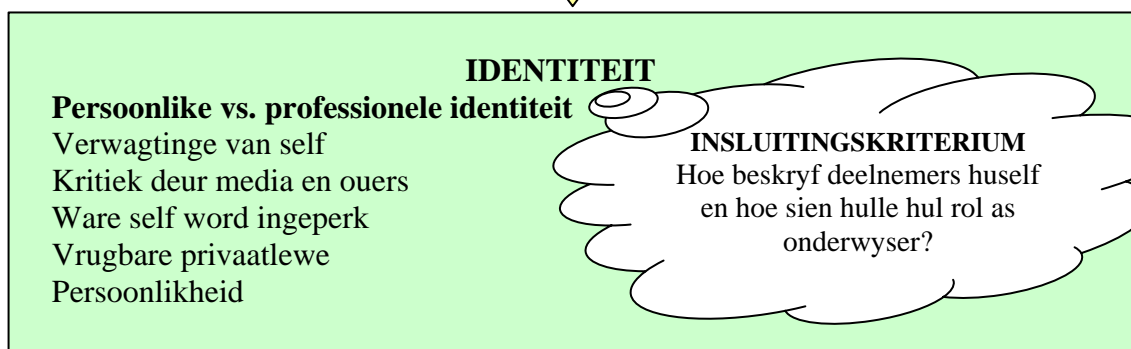




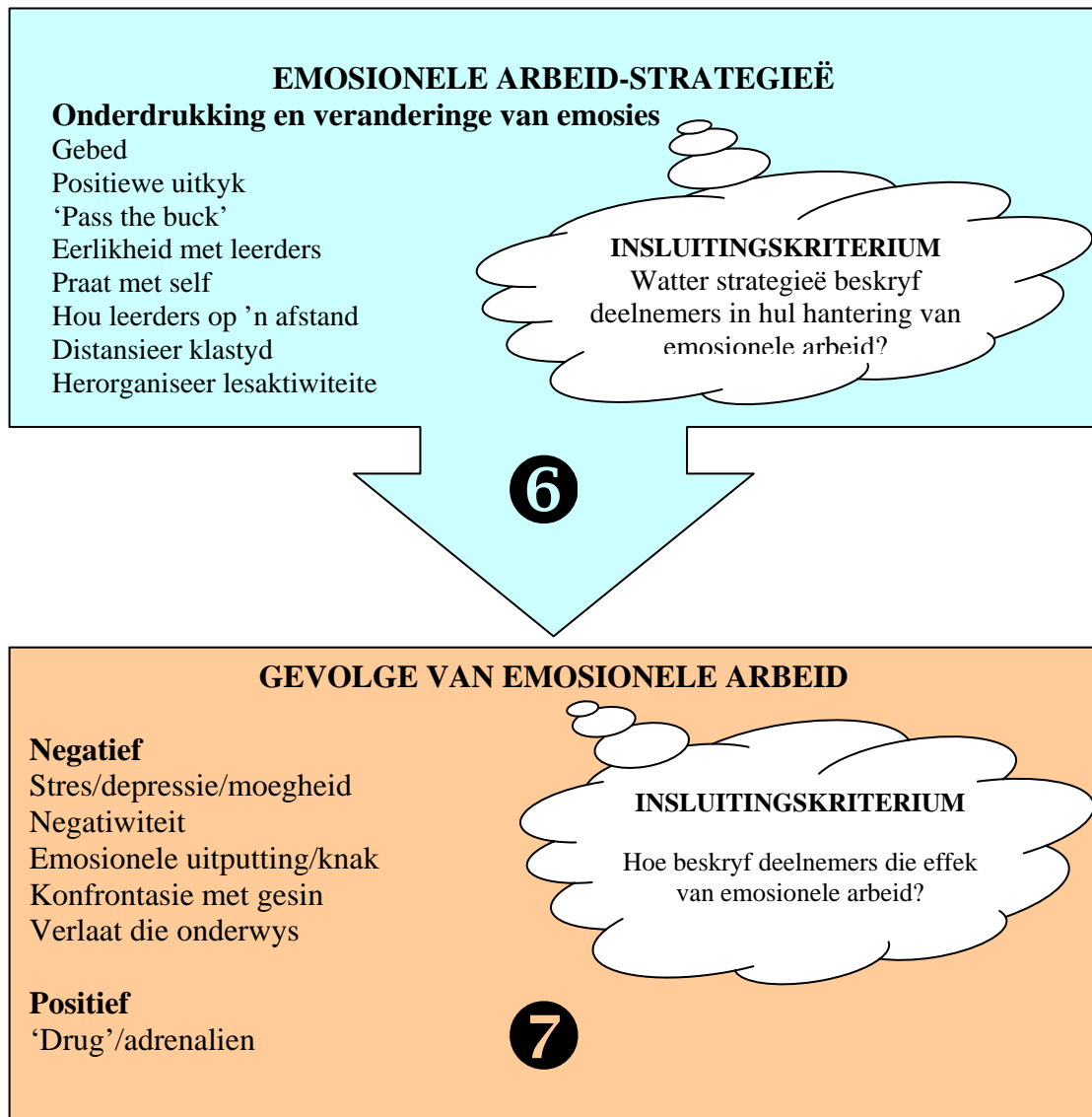
3



4



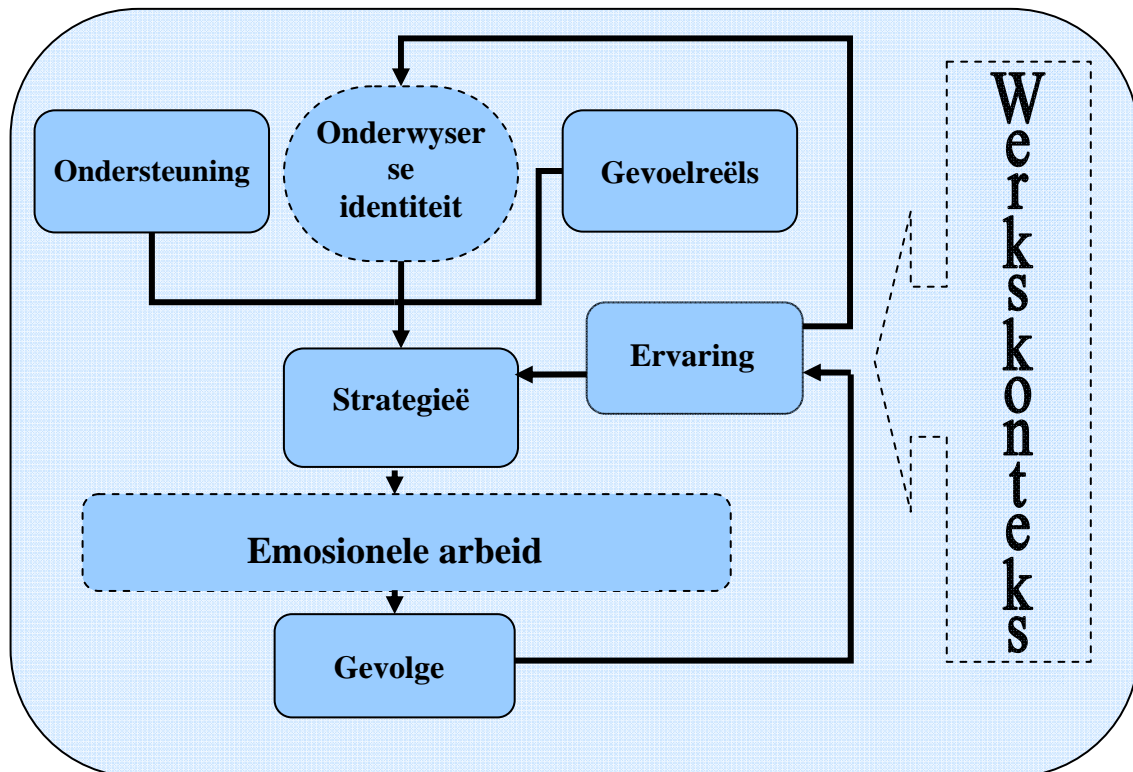
5



Figuur 4.3: Temas, kategorieë en subkategorieë met insluitingskriteria

4.3.2 Resultate van aksiale kodering

Met die gedagte van die ontwikkeling van 'n hipotetiese model soos deur Williams-Johnson, Cross, Hong, Aultman, Osborn en Schutz (2008, pp.1583,1585) gedoen is, is 'n soortgelyke raamwerk ontwikkel deur die interpretasie van die verhoudings tussen die kategorieë. Figuur 4.4 illustreer 'n konseptuele raamwerk wat die rol van emosionele arbeid in die onderwyser se klaskamer voorstel.



Figuur 4.4: Konseptuele raamwerk van emosionele arbeid in die onderwys

Ná die verwerking van hierdie deelnemers se response wil dit voorkom of bogenoemde konseptuele raamwerk van emosionele arbeid soos volg verduidelik kan word. Let wel dat hierdie verduideliking nie gelees moet word as 'n veralgemening nie, maar eerder as 'n moontlike verklaring van die deelnemers se ervaring van emosionele arbeid in hul klaskamers.

Onderwysers se persoonlike ervaring van hul werksomgewing en hul handelinge binne hierdie omgewing skep 'n bepaalde werkskonteks wat beïnvloed hoe onderwysers hulself sien. Hulle identiteit word beïnvloed deur die ondersteuning wat hulle binne hierdie werkskonteks ontvang, veral ten opsigte van die bepaalde gevoelreëls wat vir hul profesie geld. Hierdie faktore speel 'n rol in watter strategieë onderwysers gebruik in hul hantering van emosionele arbeid. Uit onderwysers se onderwyservaring is hulle beter in staat om hierdie strategieë te implementeer. Hoe meer ervaring onderwysers dus het, hoe sterker voel hulle oor hul eie onderwyser-identiteit en hoe meer selfvertroue het hulle in hul keuse van emosionele arbeidstrategieë en die hantering van emosionele arbeid. Hierdie elemente speel almal

'n rol in die onderwyser se ervaring van emosionele arbeid en bepaal gevolglik wat die gevolge van emosionele arbeid vir die individuele onderwyser sal wees, hetsy positief of negatief. Hierdie gevolge dra by tot die onderwyser se onderwyservaring en ook weer eens hoe die onderwyser hom- of haarself as onderwyser sien. Onderwyservaring het weer 'n invloed op hoe die onderwyser emosionele arbeid ervaar. Onderwysers wat die positiewe gevolge van emosionele arbeid beleef, het meer motivering en vertroue in hul eie vermoëns om emosionele arbeid te hanteer tot voordeel van hulself, die leerder en die skool as geheel. Hierdie konseptuele raamwerk toon dus sirkulêre dinamiek deurdat die verskillende elemente mekaar wederkerig beïnvloed.

4.3.3 Interpretasie van die temas

Bogenoemde eerste fases van dataverwerking het dit moontlik gemaak om die volgende fase, waartydens temas georganiseer en geïnterpreteer is, te ontwikkel sodat die onderwysers se beskrywings van emosionele arbeid beter uitgebeeld kan word.

Alhoewel elke deelnemer se bydrae uniek is weens sy of haar individuele ervaring van emosies in die klaskamer en gevolglik sy of haar belewing van emosionele arbeid, was daar tog ooreenstemmende gedagtes wat spontaan aangespreek is. Hierdie temas verteenwoordig die onderwysers se begrip en gevoelens rondom die rol wat emosionele arbeid speel in (en buite) hul klaskamers. Figuur 4.3 se temas, kategorieë en subkategorieë sal vervolgens bespreek word.

Daar word deurlopend gebruik gemaak van aanhalings uit die deelnemers se response, omdat dit die leser in staat stel om werklik insae te kry in hoe deelnemers hul ervaring van emosionele arbeid eerstehands beleef en beskryf het. Verskillende deelnemers se response word opeenvolgend weergegee sodat die narratiewe aard van die onderhoude behoue kan bly. Ek wil hê die leser moet die response as 'n gesprek lees al verteenwoordig dit verskillende deelnemers se gedagtes oor soortgelyke temas. Die sleutel in tabel 4.1 kan gebruik word om die kodes te verstaan (sien bylae D vir besonderhede van skuilname).

Tabel 4.1: Sleutel tot kodes van aanhalings

Voorbeeld	Verklaring	
G1.S	1ste Groepsonderhoud	S - Eerste letter van deelnemer se skuilnaam
G2.Ek	2de Groepsonderhoud	Ek - Eerste twee letters van deelnemer se skuilnaam
I3	3de Individuele Onderhoud	

4.3.3.1 Onderwysers se werkskonteks

Onderwysers se **werkskonteks** behels hul daaglikse werksomgewing en die werksomstandighede waaraan hulle blootgestel word in die uitvoering van hul rol as onderwysers. Dit is veral die **tydsbeperkinge en werksdruk** binne hierdie werkskonteks wat onderwysers se hantering van emosionele arbeid beïnvloed. Die deelnemers het oor die algemeen positiewe sowel as negatiewe emosies uitgespreek oor hul werkskonteks. Hierdie emosies het gewissel van *frustrasie* en *moedeloosheid* tot *opgewondenheid* en *hoopvolheid* oor veral die volgende: **administrasie**, eindelose **vergaderings**, toenemende **verantwoordelikhede**, probleme met **dissipline**, uitbreiding van hul **onderwysrolle** en die impak wat **veranderinge in die samelewing**, en veral in die **onderwys**, op hulle het.

Aangesien die meerderheid deelnemers etlike jare ondervinding het, het hulle omtrent almal verskeie response gelewer betreffende die **veranderinge in die onderwys**, maar veral oor hoe die profiel van die leerder verander het en as sulks hul verwagtinge van die onderwyser. Volgens die deelnemers plaas die veranderinge in die onderwys ook meer druk op onderwysers omdat hul **verantwoordelikhede** uitgebrei word: (I.3) “... omdat kinders skool toe kom met verwagtinge buite die normale raamwerk waar jy as onderwyser dan elkeen van jou leerlinge individueel moet tegemoetkom wat hul emosionele verwagtinge betref, so dit verg baie meer emosionele ‘input’ van jou kant af.” ’n Soortgelyke respons vul hierdie gedagte aan:

“(G1.A) ... in die ou dae was die skole baie ‘homogeneous’, waar groepies kinders baie eenders was, so jy’t basies een mark amper gehad waarvoor jy moes voorbereid wees in die praktyk, maar dis nou so oop dat daar’s

verskriklik baie kinders met verskriklik verskillende behoeftes, en kulture, en agtergronde en goed wat hulle nodig het, emosioneel en fisies en al daai dinge, dat dit die ‘demand’ op die onderwyser is net soveel hoër as wat dit ooit tevore was.”

Deel van bogenoemde vereistes is die verskillende **onderwysrolle** wat van onderwysers verwag word en wat verdere druk op onderwysers plaas in hul hantering van emosionele arbeid:

“(I1) So you’re not only a teacher, you’re a policeman, you’re a parent, you’re everything all rolled into one and at the end of the day you’re not getting across what you would like, ’cause it’s just too much and you’re not getting from them what you’d like.”

Die gedagte is uitgespreek en deur ander deelnemers ondersteun, dat die onderwyser en die leerder ‘in twee verskillende wêrelde’ leef, wat dit moeilik maak vir die onderwyser om die leerder te verstaan en met gevoelens van onsekerheid laat in hul eie vermoëns “(G1.C) ... ek dink ons het in ’n mate agtergebly ...”. Hierdie gebrek aan begrip dra volgens hulle by tot **dissipline-probleme**.

Deel van die veranderinge in die onderwys is die hoeveelheid **administrasie** wat deel uitmaak van onderwysers se werksdruk. Volgens die deelnemers beïnvloed dit hul emosionele ingesteldheid. “(I2) I’ve often said that if I didn’t have to do admin or discipline, if all I have to do is go to school, teach and come home, I’ll be absolutely the happiest person in the world.” Deur die deelnemers se opmerkings te lees, is dit moontlik om ’n beeld te kry van die **werksdruk** waaronder hulle verkeer en hoe dit hul vermoë affekteer om hul emosies te beheer, soos blyk uit die volgende verbandhoudende uittreksels:

“(G2.E) ... elke week by die werk wat ek dink – oukei, nou is ek voor met my admin, dan kom daar nog ’n onsinnige papiertjie ... sulke onnodige goed wat jou tyd in beslag neem ... jy weet later nie meer watter kant toe nie, so ons dra al hierdie spanning aan die kinders oor, die kinders ly op die ou einde daaronder.”

“(I4) ... dan’s jy gejaag met ’n klas ... ek kan nie ’n periode verloor nie, dan raak ’n mens ongeduldig en partykeer voel dit vir my juis dis daai ongeduldigheid wat ’n mens het, dit maak amper dat jou kinders nog minder met jou saamwerk ... Daar is nie eintlik geleentheid vir kinders om op hul eie te werk nie, so dit word die hele tyd van my emosioneel getap. Ek bring baie-baie werk huis toe. Ek kom nie altyd daarby uit nie, maar ek is elke dag besig met skoolwerk ... Dít maak dat jy nie kan ontspan nie, want jy weet in jou agterkop ... Ek sal jou sê wat my bekommerd maak, ’n gebrek aan tyd, ek wens ek kon partykeer gewerk het en al my werk is klaar en ek het huis toe gekom en my aand was my eie, maar ek dink nie die publiek verstaan altyd hoe baie werk ons het nie. Ná die hokkie dink hulle jy gaan nou huis toe, maar ek dink, ‘O, ek moet gaan vraestelle merk of voorberei’ en ek is moeg vir almal sê ‘ek het baie werk’ ... dit vat ’n bietjie emosionele beplanning ook om uit te werk met elke kind individueel, en dan het jy nog die druk van administrasie en en en en tyd en wat ook al en dis hoekom baie onderwysers miskien knak omdat hulle nie daardie emosionele druk die hele tyd kan volhou nie.”

“(I2) ... when you have a lot of pressure on you and you have very severe time constraints, like if it’s break and you have ten minutes to have a cup of tea and you really, really need it and these children need to be dealt with, it’s much easier to scream and shout at them, give them a DT-slip or whatever it is, than to actually sit down and discuss it in a positive way ... time pressures has a lot of an effect, a big effect on how I would handle something. But just the sheer day to day just knowing that you’ve got to deal with those things, adds that extra dimension of stress and frustration. You can’t really just do your job properly, because you’ve got everything else to worry about ... cause that you just have to find 25 hours in a 24 hour day to do it, you just have to do it, it’s part of the job ... Constant admin. which has nothing to do with education. Lots of work responsibilities that’s emotionally tiring.”

Uit bogenoemde response is die deelnemers se frustrasies oor hul werksomstandighede en hul gevoel van moedeloosheid met werksdruk en

tydbeperkinge in hul werksomgewing duidelik. Dit gee 'n beter idee van die onderwysers se siening van die rol wat hul werkskonteks speel in hul vermoë om positief te bly oor hul beroep.

4.3.3.2 Onderwysers se ervaring van gevoelreëls in die onderwys

Gevoelreëls is aan die deelnemers beskryf as die verwagtinge en/of vereistes van hul werkgewer wat (direk/indirek en formeel/informeel) aan hulle voorgeskryf word volgens 'n ideaal van hoe hulle emosioneel moet optree of hoe hulle emosioneel by hul leerders betrokke moet wees (Eide, 2005, pp.16-17). Oor die algemeen het die onderwysers twyfel uitgespreek oor die bestaan van gevoelreëls in die onderwys, of spesifiek in hul skole, maar het in hul response uiting gegee aan die bewustheid van 'n sogenaamde **standaard** waaraan hulle moet voldoen. Hul bewuswording van hierdie standaard is gebaseer op eerstens **verwagtinge** wat ekstern teenoor hulle uitgespreek word en tweedens, 'n interne gevoel van wat die regte ding is om te doen. Wat eksterne verwagtinge betref, het feitlik alle onderwysers wat aan die ondersoek deelgeneem het, ervaar dat daar verwagtinge is ten opsigte van hul emosionele vertoning teenoor die leerder. Hierdie verwagtinge kom van die **skool**, maar veral van die **ouers** en ook die **leerders**:

“(G1.C) Enorme ... Kyk 'n kind 'demand' amper vir jou ... (G1.S) Maar dis nie net die kinders nie .. dis ook die ouers en daar's beslis by baie vergaderings, word dit deur die hoof en die seniors baie pertinent gesê. (G2.E1) ... ouers verwag van jou om hulle bloedjies op 'n 'pedestal' te sit en op 'n sekere manier teenoor hulle op te tree. (I2) ... We can be seething inside about something, but we may not and I think the school expects that of us. (I4) ... Ek dink daar's verwagtinge van die ouers, elke kind is mos nou vir hom spesiaal ... volgens hulle verwagtinge moet ek altyd mooi met hulle kinders optree ... Waar ek skoolhou sien die hoof die ouers as die kliënt en die kliënt is altyd reg, so partykeer is dit 'Goed Mevrouw, ja Mevrouw, goed dis reg Mevrouw'. Jy voel nie altyd in jou hart so nie, dis wat die skool van my verwag, so ek probeer te alle tye professioneel bly.”

Feitlik al die deelnemers was dit eens dat daar wel verwagtinge is van onderwysers om hul emosionele vertoning in die klaskamer volgens bepaalde vereistes te reguleer.

Hierdie vereistes is egter **informeel en indirek**, aangesien die oorgrote meerderheid van mening was dat hierdie verwagtinge van die ouers of leerders kom en gevoel het dat wat gevoelreëls betref daar min of geen leiding van die skool is nie. Die meerderheid onderwysers het eerder hul emosionele regulering toegeskryf aan 'n interne gevoel van wat reg is in hul interaksie met leerders. Hulle baseer hierdie gevoel op een of meer van die volgende:

“(I4) Ek weet nie of dit bewustelik is nie ... maar ek dink dit kom maar inherent eintlik daai, ek dink nie dis dat die skool vir jou voorskryf oor dit nie ... daar word nie direk vir jou gesê jy mag nie so of so nie.’n Mens tree instinktief op ... ek dink nie ... ek tree so op omdat iemand dit van my verwag nie, ek doen dit, dis ingebore ... ek dink nie doelbewus daaraan dat die skool van my verwag om so op te tree nie. (G1.S) Ek dink ook dis spontaan of dis ‘n ‘gut feeling’. (I4) ... met ‘n vreeslike gewete het ons ouer garde sal ek nou maar sê, het ons met ‘n gewete in die onderwys in en ek dink nou nog doen ons meer as wat van ons verwag word, omdat ons so grootgeword het, ons is so geleer.”

Volgens die onderwysers ontvang hulle dus nie eksplisiete gevoelreëls in die skole nie, want hulle is nie bewus van sulke riglyne nie. Dit wil voorkom of die skole staatmaak op die onderwysers se **inherente** ‘gewete’ wat ingestel is op hul beroep as ‘n diens aan die leerder en dat hulle ander onderwysers of insidente voorhou as voorbeeld van hoe onderwysers nie moet optree nie, eerder as om formele riglyne of vereistes te stel wat hul emosionele vertoning in die klaskamer kan rig. Die deelnemers verduidelik dit so:

“(I2) Probably only really in the staff briefings where somebody may have done something wrong and some child’s parent is now phoning and complained and then the deputies and the heads will stand up in their meeting and say, ‘Remember that in a classroom you are the professional, you are the this and the that and you may not, you know, overstep those boundaries.’ (I1) I think it’s ‘cause you’re constantly reminded of it. If whenever you’re in the staffroom, if there is maybe an incident where someone does, even if it’s in a different school, or in the paper or wherever. It’s something that gets

mentioned again – just remember you’re not allowed ... (G1.S) ... daar’s beslis by baie vergaderings, word dit deur die hoof en die seniors baie pertinent gesê jy moet die kind emosioneel ondersteun ...”

In hul **omskrywing van die gevoelreëls** het die meerderheid onderwysers wat aan hierdie ondersoek deelgeneem het, saamgestem dat dit van hulle verwag word om **positief** teenoor die leerders en hul werk te wees en hierdie positiwiteit in hul emosionele vertoning te reflekteer (“... (I4) as jy positief teenoor ’n kind is, laat jy hom goed voel, en as jy hom laat goed voel dan kry jy soveel meer uit hom uit ... kry ’n mens baie keer samewerking wat jy rêrig nie verwag het van ’n kind nie, so ek dink dit werp vrugte af ...”). Daar was ook ’n paar deelnemers wat sterk gevoel het dat die onderwysers soms **negatiewe** emosies moet kan vertoon ten einde dissipline te handhaaf en ’n leeromgewing te skep wat die oordra van inligting kan bevoordeel. Die onderwyser besluit self afhangende van die situasie en spesifieke klas watter benadering die beste vir hom of haar werk. Dit wil voorkom of die onderwysers wat aan hierdie studie deelgeneem het, ook gebruik maak van die aanneming van ’n onderwyser-persona (Williams-Johnson, et al., 2008, p.1589) waarvolgens hulle ’n persoonlikheid aanneem wat nie noodwendig hul ware self weerspieël nie, maar nodig blyk te wees om hul leerders te motiveer. (“... (G1.A) Ek sal sê dis positief vir van die klasse en negatief vir ander klasse ... maar dan, as dit kom by graad 8’s en graad 9’s, gaan dit partykeer vir my oor ‘survival’. En vir my om daai 45 minute, veral die laaste periode van die dag, te ‘survive’ moet hulle stilbly en ek sal praat, en as ek klaargepraat het, moet hulle doen wat ek sê. En as die klok lui, kan hulle loop. En dan sou ek sê is daar min, baie min, ‘emotional interaction’, want dit gaan dan oor ’n kwessie van ‘survival’. Daar is te veel van hulle en te min van my om te gee aan almal.”)

Deelnemers blyk dus verward te wees oor die invloed wat emosionele arbeid het in die handhawing van dissipline in die klaskamer, veral omdat sommiges voel dat positiewe emosionele vertoning soms teenproduktief uitwerk:

“(I1) ... as soon as you express a positive emotion, they go completely ape. So it’s almost as if they are not used to it, which is actually sad if you think about it. I mean, you would almost, the way they’re react, you would think they’re

only used to negative criticism or negative images or emotions from teachers, that the minute you become positive, it's like – o, my goodness, it's a party! Oh and then the stories come out, like you show a little bit of positivism and enthusiasm, and the next minute you've got – Ma'am ... and they're telling you about this story and that story and that story and when I was this. So instead of it actually helping your lesson, it actually makes it worst I think, because as soon as you've shown an interest in something, be it something that's related to your subject or not, that you're trying to show a positive feeling, and a positive emotion towards them as a person, you lose them for your subject and it makes it very difficult because you can't expect to show them a positive reaction which is more aimed at their personality and at the same time get a positive result for your subject, cause they go in a completely different direction. They can't handle it and I don't know whether that's maybe that's the way society is ... (G1.C) ... jy kan 'n bietjie laat gaan, jy kan 'n grappie maak, maar by ander kinders kan jy nie 'n grappie maak nie, want dan raak die hele klomp ... (G1.S) ... bobbejane .. (G1.A) Hulle kan dit net nie hanteer nie.”

Die gekompliseerdheid van gevoelreëls in die onderwys lê juis in die diverse situasies wat deel uitmaak van die onderwyser se rolle. Dit skep heelwat onsekerheid by onderwysers in die doeltreffende hantering van emosionele arbeid, wat in die volgende respons na vore kom:

“ (I1) I think they expect both, they want you to be happy and portray positive emotions in the sense that you can't take out your frustrations on children, you can't shout at them, even if it's the one thing that you want to do, say for instance there's a group of children or one child in the class that you feel, if you had the opportunity, you probably would like to shout at them, but you can't cause that's just something that is just not done. So you are being told you need to be positive towards that child or the whole entire class, where is what you really would like to do is the opposite and in other terms they don't want you to be too happy and too friendly because then you're making a friend connection with the children which you're not allowed to do either. So you're expected to have a middle ground of where you're just the right amount of

positive and just the right amount of negative, 'cause you can't be a dragon and you're not allowed to be their friend.”

Dit mag dalk moeilik wees vir sommige deelnemers om die bestaan van emosionele arbeid in die onderwys te bevestig (moontlik weens hul onbekendheid met die konsep), maar in hul beskrywings van die verwagtinge rondom hul emosionele vertoning in die klaskamer en hul persoonlike hantering van hul emosies is dit duidelik dat die verskillende elemente van emosionele arbeid wel in hul werksaamhede bestaan:

“(I1) I think there is emotional labour involved, because you're constantly having to control your emotions, you can't really express your true feelings ... if you're angry there's only so much anger that you can display, if you're sad, you still have to teach, you still have to do your job. That's your personal feelings, but you have to do your job to a certain standard, you can't always display how you feel, you can't let the kids know how you feel at a specific moment ... You are expected to be subtle, nice, yet you can't be ... you can't exactly be yourself. You can't be the person that you would like to be. If you want to hug them and say, 'You know it's not that bad, you'll be fine' or whatever, you can't do that, cause you're not allowed to, so you basically, you have a certain amount of rules that you need to follow in order to fit into the standards that they expect you so you have to limit yourself ... and now you're supposed to be nice about it as well, because you're not allowed to react the way you would probably like to react ... we have to be in control all the time, and we have to superficially or on the outside show that control ... you spend most of your day trying to keep your emotions intact, you're trying to conform, trying to behave in a certain way so that you do not get in trouble ...”

'n Paar deelnemers het spesifiek verwys na die probleme wat hulle ondervind om hierdie gevoelreëls te volg, omdat dit vir hulle **onnatuurlik** is om voor te gee om iets te voel of te wees wat hulle nie werklik voel of is nie:

“(I4) ... so ek probeer te alle tye professioneel bly, maar dis partykeer moeilik ... (G1.S) ... en dis teen jou grein as mens ook ... maar nou word jy in 'n

ongemaklike verhouding geforseer ... So jy word ge-‘push’ uit jou ... hoe jy werklik is, om te word wie jy nie is nie. (I2) I think it probably puts a lot of pressure on you and because those sort of reactions and responses don’t come naturally. (I1) You have a certain kind of personality, a certain type of person, and as a teacher you’re not necessarily the same person ’cause you’re not allowed to be emotionally the same, you can’t react the same or say the same things that you would normally say in a situation because you are limited to what you’re allowed to do or say and that affects how you are as a teacher.”

4.3.3.3 Ondersteuning van die skool

Positiewe ondersteuning deur die skool word gesien as een van die voorwaardes vir emosionele arbeid om ’n positiewe bydrae te maak tot onderwysers se werkstevredenheid. Dit vereis ’n skoolkultuur wat berus op kommunikasie deur skoolbestuur oor hoekom en hoe onderwysers se emosionele vertoning inskakel by die doelwitte en missie van die skool, eerder as om slegs die gevoelreëls deur te gee (Bono & Vey, 2005, pp.230-231). In die onderhoude was die oorgrote meerderheid van die deelnemers se gevoelens redelik negatief teenoor die ondersteuning wat hul skole aan hulle bied. Aangesien dit ’n onderwerp is wat herhaaldelik deur die deelnemers aangeraak is en so reguit gestel is, word hul gedagtes hier in ’n formaat weergegee wat ietwat afwyk van dié van die ander besprekings. Hulle het die **gebrekkige ondersteuning, begrip en waardering** deur hul skole toegeskryf aan onder andere die volgende:

- ’n **Swak voorbeeld** wat deur skoolbestuur gestel word deur byvoorbeeld reëls te maak wat nie deur hulself gevolg word nie, en deur sekere onderwysers te bevoordeel bo ander.
- Gebrekkige erkenning en ondankbaarheid vir wat die onderwyser vermag en eerder ’n **fokus op die negatiewe** as die positiewe.
- **Gebrekkige leiding** ten opsigte van emosionele arbeid.
- ‘n **Onpersoonlike houding**, met min belangstelling in die onderwyser self.
- **Beperkte ondersteuning** in onderwysers se klasaktiwiteite, soos geen klasbesoek.
- Dit word hoofsaaklik aan die personeel self oorgelaat om mekaar te ondersteun.

- Skoolbestuur is **verhewe** bo die res van die personeel en raak gevolglik **uitvoeling** met wat in die klaskamers gebeur en stel dus **onrealistiese** en onredelike eise:

“(G2.E1) ... besluit in elk geval net wat hulle wil. (I4) ... dis vir my partykeer of die topstruktuur in die skole dit nie altyd reg ... hulle kan sê dat hulle weet wat in die klas aangaan, maar ek dink nie hulle weet regtig hoe ’n mens voel, ek dink nie hulle is regtig bewus van hoe ons voel nie en ... dit voel vir my hulle is nie werklik in voeling met ons ouens nie ... (I3) ... as daai persoon self in daai posisie was om aan daai vereistes te voldoen, net nie die geval nie, die persone staan nie in dieselfde vlak in die klaskamer of onder dieselfde emosionele druk as in ’n bestuursposisie nie.”

- **Gebrek aan ’n platform** om griewe te lug en insette te lewer – ’n platform wat nie net die vorm moet aanneem van nog ’n nuttelose vergadering nie, maar wat werklik antwoorde sal bring.
- Behoefte aan ’n professionele persoon as biegsmoeder wat gesprekke vertroulik sal hanteer, aangesien onderwysers vind dat hulle nie maklik aan hul kollegas kan erken dat hulle sukkel om alles te hanteer nie omdat hulle kritiek vrees:

“(I2) You’re suppose to be in control, so you’re not allowed to, even if you have a little breakdown, or whatever, and you admit that you’re not coping ... and I’m talking emotionally coping, not not coping with the work ’cause you just have to find 25 hours in a 24-hour day to do it, you just have to do it, it’s part of the job, but from an emotional perspective, if you’re not coping, then I personally think that somebody might say – then you’re a failure, because this is the called profession, yes that kind of thing. So that maybe you then shouldn’t be a teacher or you’re just not doing it right ...”

- Die deelnemers het eenstemmig gevoel dat die **leerders** deesdae meer **regte** het as die **onderwysers** en dat dit meebring dat die onderwysers gebrekkige

ondersteuning ontvang. Die onderwysers voel dat hulle altyd die verkeerde party is, ongeag wat in die klaskamer gebeur. Hul gevoelens word in die volgende respons verteenwoordig:

“(11) ... but I think that the school is not very supportive. I think they support kids more than they do the the teachers. They keep saying that how the school is the interactions between parents, teachers and children, there should be a triangle and we should always work in perfect harmony and that everybody should do their part, but at the end of the day, it’s the teacher that’s supposed to make sure that everybody is happy. The child doesn’t need to bother, I mean if something goes wrong we blame the teacher. The school also takes the child’s side, most of the time. I think the support that they give is not up to scratch, they should be able to also say, you know what, you are the teacher and I don’t think it’s in every school, ’cause I think a lot of schools they, the headmaster or the people who are in management positions, will actually say – I’m sorry but this teacher is the best and does the best to their ability and I am pretty sure that they would not have reacted the way that you are saying they reacted, or they can’t be blamed, or whatever. But in a lot of the schools and unfortunately ours is one of them, you don’t get that. You have someone in charge that can’t give you a direct answer and say – we’ll look into it. And if you have a parent who hears those words, he’ll think oh, I’m right, the teacher is at fault and my child is a golden child like we thought he or she was. Whereif it was from a straight away – I’m sorry but that’s not possible, let’s get the teacher in, let’s talk about it now – then at least it’s out the way. I think the school, my particular school doesn’t support teachers in a way that they should. I don’t think they give them enough credit to be able to deal with their emotions to a certain degree.”

- Skole maak misbruik van onderwysers sonder om hul persoonlike lewens in ag te neem:

“(G1.A) ... die skool sien mense soos hom en hulle vat, vat, vat, vat, vat, want hy gee ... maar die ding is daar is steeds nie ‘n ‘opportunity’ vir hom in sy lewe eintlik nie om net bietjie sy eie ding te doen nie, want, omdat hy so homself gee vir die skool gryp hulle, gryp en gryp en gryp hulle ... (G1.S) ... in plaas van om te sê nee, ons gaan jou nie weer gebruik nie ... (G1.A) ... in plaas van om te sê nou vat jy tyd af ... ‘use and abuse’.”

- Skole breek onderwysers se **gesag** af en gee nie genoeg krediet aan onderwysers om (onder andere emosies) self te hanteer nie (“(I2) ... don’t think we are given the tools or even the authority, because it is out of our hands.”). Dit ondermyn die onderwyser se status verder.

’n Paar aspekte wat uitstaan uit bogenoemde bespreking, is die deelnemers se verwysing na hulself (die personeel) as ‘ons’ en die skoolbestuur (en leerders) as ‘hulle’, ’n tipiese ‘ons teenoor hulle’-beeld wat op gebrekkige samewerking dui. Dit is duidelik dat daar nie werklik sprake is van medewerking onder die personeel nie en dat daar ’n kultuur van kommunikasie bestaan wat meer op wantroue as vertroue berus. Behalwe vir moontlike ander probleme, kan dit ook ’n ongunstige klimaat skep vir die hantering van emosionele arbeid.

4.3.3.4 Opleiding en ervaring

Agarao-Fernandez en De Guzman (2006, pp.211,215,218) sien opleiding en ervaring as die hoofelemente wat verseker dat onderwysers in staat is om suksesvol in die onderwysprofessie te oorleef. Hulle konstateer: “If teaching is to be a recognized profession, teachers need a model of preparation that is in line with the demands and realities of teaching...” Die deelnemers het oor die algemeen gevoel dat die media ’n **geromantiseerde beeld** skep van wat ’n onderwyser is en dat dit onder andere lei tot die samelewing se onrealistiese verwagtinge van die onderwyser. Die meerderheid deelnemers was negatief teenoor hul eie **opleiding** en het dit **as gebrekkig** gesien – veral die opleiding wat jong onderwysers tans kry omdat dit hulle nie voorberei vir die realiteit van die hedendaagse onderwys nie. Deel hiervan is wat die deelnemers beskryf as **‘informele onderwysmetodes’** waar die onderwyser nie voor in die klas staan en klasgee nie, maar leerders die geleentheid het om eerder in groepies te werk,

wat volgens hulle nie noodwendig in die praktyk werk nie omdat die leerders dit as 'n sosiale geleentheid of 'party' sien:

“(I3) Ek dink die droomwêreld van – as ek die dag gaan werk verdien ek 'n salaris en ek werk agt tot vyf – in die onderwys bestaan dit nie. (I4) ... selfs as jy gaan slaap, dink jy nog aan daai insident en daai arme kind. (I3) Ek dink nie hulle begin volwasse genoeg nie en dan dink ek ook partykeer die opleiding is nie voldoende vir wat eintlik van hulle verwag word nie. Soos wat jy sê ‘capacity building’ in hulle vak wat dan groter druk op hulle plaas. (G1.A) ...van die jonger onderwysers wat miskien opgelei is oor hoe om dit te ‘handle’ as almal in groepies sit en wat ookal, en hoe dikwels sien jy nie daai onderwyseresse of opvoeders is in trane, hulle kan nie ‘cope’ nie. Hulle moet iemand inroep om hulle te kom help, hulle bedank ná 'n jaar, want dit is net te moeilik. En ek dink daai mense word **onrealisties** opgelei. Hulle word nie opgelei – ek sê vir die kinders wie's baas, as hulle hul stoel so draai, dan sê jy nee, kyk vorentoe ek wil jou gesig sien en jy moet my gesig sien en as ek praat dan bly jy stil en net daai reëls, ‘boundaries’ ... En ek voel net baie van die nuwe jong onderwysers word nie genoeg ondersteun met dissipline nie, en geleer en opgelei is hoe om 'n kwaai ‘bitch’ te wees nie ... (G1.S) ... maar ek dink ook baie keer as 'n mens jonk is, is jy baie onrealisties, en daar word sekere beelde voorgedra, en dit word nie vervul nie, soos dit word geromantiseer, jy gaan hierdie arme kindertjies wat so graag wil leer, en (G1.A) ... oor die hele onrealistiese, idealistiese beeld wat Hollywood ... nou is daar 'n flik oor 'n onderwyser, het jy al agtergekom daai onderwyser het net een klas ... en nog nooit was daar iemand met sewe klasse in 'n flik gewees nie en daar is ook nie dertig in 'n klas nie ... hulle is erg woelig en wat ookal, maar sy kan al haar tyd, en al haar energie, in hierdie een klas en hierdie een klas se lesse insit, want die ander ses klasse bestaan nie. Sy doen huisbesoek. Al daai dinge ... Dis alles onrealisties. (G1.S) ... nou lok hulle die mense in die onderwys in. (G1.A) Ja, want jy gaan lewens verander, né? (G1.S) ... toe sê Z (skoolhoof) vir haar – o, nou gaan jy elke middag by jou kind spandeer, en toe sê ek dit is nie waar nie, jy kan nie so 'n onrealistiese beeld stel nie. Toe dink ek, moenie, sê eerder vir die mens dit is ‘terrible’ dit is verskriklik, dan kom die persoon in die sisteem in en o, dis toe nie so erg nie, ek het darem hier 'n

uur en ek het darem daar 'n uur. (I2) You know we're taught how to teach the subject, the content matter and how to go about that, you're possibly even taught how to discipline ... different methods that work or don't work, but I don't think in our training we're given the tools to cope with it.

Behalwe vir een deelnemer, het die deelnemers feitlik almal baie onderwyservaring (figuur 3.1) en die meerderheid het sterk daarvoor gevoel dat dit 'n groot verskil maak in hul onderwysbenadering en gevolglik hul hantering van emosionele arbeid. Veral die manier hoe die leerder benader word verander met tyd en die onderwyser ontwikkel 'n **verwysingsraamwerk** van wat in 'n bepaalde situasie werk en wat liewers vermy moet word. Ervaring leer die onderwyser om 'n gesonde onderwyser-leerderafstand te handhaaf wat nie komplikasies skep in die rol wat emosionele arbeid speel nie. Die onderwyser kry meer **selfvertroue** in hul eie vermoëns en is dus meer selfversekerd in hul emosionele vertoning omdat dit makliker is om hulself te wees binne die grense wat hulle in die klaskamer stel:

“(G2.E1) Die jong onderwysers probeer nog vreeslik beïndruk en pelle maak met die kinders. Met ouderdom en ervaring kom die ding, kan jy met hulle daai verhouding ... ek dink ek het genoeg ondervinding om te weet rooi ligte wanneer om 'n kind te verwys ... (G2.Ek) ... soos jy volwasse word, en jy besef wat werk vir jou ... (G1.C) ... ek dink nie die jong mense... dat hulle weet hoe om op te tree ... wat in die onderwys kom nie ... Dis maar ervaring ... waar die jonger geslag baie meer, hulle (leerders) kan maar hulle gang gaan, dis baie meer informeel. ... Baie keer as jy half bedreig voel, kan jy jouself nie handhaaf nie, so dis ook maar met ondervinding. So die arme onderwysers wat nou inkom, het nie die ervaring om dit te doen nie ... ek neem hulle nie kwalik nie ... (G1.S) Hulle maak dit nie ... omdat dit so 'tough' is ... (G1.A) Onderwys is nie maklik nie. (G1.C) ... hulle het nog nie ondervinding oor hoe jy moet optree ... ons het so opgetree teenoor 'n kind nou die dag, so nou gaan ek weer dieselfde optree ... (G1.S) ... jy het 'n verwysingsraamwerk ... (G1.A) ... veral ons wat kom uit 'n ander sisteem uit nou na hierdie sisteem toe, ons het heelwat ondervinding, dit is een ding van wat ek glo, hulle kan nie onderwyservaring inboet nie. Jy kan net nie eenvoudig nie, jy word net 'n beter onderwyser met ondervinding.”

Dit wil voorkom of hoe meer onderwyservaring die onderwysers het, hoe meer selfvertroue toon hulle om spontaan in die klas te wees met betrekking tot hul emosionele vertoning. Die onderwyser met die minste ervaring was die onderwyser wat die meeste bewus was van die gevoelreëls en haar sogenaamde onvermoë om aan die vereistes te voldoen.

4.3.3.5 Die onderwyser se identiteit

In *hoofstuk 2* is reeds genoem dat onderwysers geneig is om 'n **persoonlike identiteit** te ontwikkel wat baie nou verwant is aan hul **professionele identiteit** omdat hulle geneig is om hulself in hul beroep in te leef. Hierteenoor is daar egter ook onderwysers wat 'n onderwyser-persona aanneem in die klaskamer wat hul ware self beskerm sodat hulle nie gebeure in die klaskamer as persoonlik opneem nie. Die onderwyser se identiteit beskryf hoe die deelnemers hulself sien en hoe hulle hul rol as onderwyser beskryf. Deel hiervan is ook wat hulle as 'n goeie onderwyser sien. In hierdie ondersoek het die resultate getoon dat die meeste onderwysers se siening van hulself as onderwyser beïnvloed word deur hoe hulle hul eie rol as onderwyser sien. Aan die een kant was daar onderwysers wat gevoel het dat hul rol as onderwyser slegs onderrig behels. Hulle was baie beperk in hul emosionele interaksie met die leerders:

“(G1.A) Ek is hier om die kurrikulum aan die kind oor te handig op een of ander manier en hopelik soveel as moontlik van hulle deur te kry op die ou end. Ek ken nie die kinders se ‘sad’ stories nie, of min, baie min van hulle. As hulle inkom, dan sit ons en ‘business as usual and its no nonsense’, maar ons gesels nie, en ons praat nie daaroor nie, en as jy wil gesels moet jy 'n afspraak maak met (skoolraadgewer), maar as jy by my klaskamer instap, doen ons ‘accounting’. En ek weet dis ‘terrible’ van my, maar dit is al waarvoor ek krag het. Ek kan net die een of die ander doen. Ek is nie opgelei met ‘counselling’ nie, so ek sal my ‘job’ doen en volgens my is dit om vir hulle die ‘accounting’ te gee.”

Uit hul response was dit egter aan die ander kant opmerklik hoeveel onderwysers opmerkings gemaak het oor die feit dat hul rol as onderwyser baie meer behels as net onderrig en dat die verwagtinge van onderwysers meer word in terme van

uiteenlopende verantwoordelikhede. Hulle het hoër **verwagtinge aan hulself** gestel ten opsigte van hul persoonlike emosionele beskikbaarheid aan die leerders:

“(G2.E1) Ek is mal oor kinders en oor die algemeen om in hulle siele in te gaan en met hulle koppe in te werk, om die kind uit te haal en by die probleem uit te kom. Werk, die akademiese deel, is die ‘tool’ waarmee jy met die kind werk. Dis hoekom ons opvoeders is, ek is nie ’n taaljuffrou alleen nie, ek’s ’n opvoeder van die kind as geheel ... maar ek voel ek wil daar wees vir hulle, ek het besluit ek wil daar wees vir hulle, ek gaan nie vir hulle dwing nie, maar hulle weet ek is daar. As ’n kind enigsins instap of selfs in die gang, dan vra ek vir haar – hoor hier, wat is fout? Hoekom lyk jy so? Dan maak hulle so oop. Hulle weet iemand stel belang in hulle ... dis ’n opvoedersrol. (G1.C) Ek dink dit raak al hoe meer, want daar is al hoe meer kinders met probleme wat voor jou kom en jy moet al hoe meer ... hulle emosioneel bystaan, dit gaan nie meer net oor die kennis wat jy hulle gee nie, jy moet baie keer ... weet wat is hulle agtergrond of baie keer is daar goed wat jy hulle emosioneel moet bystaan, nie net kennis oordra nie ... jy moet ook half ’n soort van ‘n ‘counsellor’ wees.”

Heelwat eienskappe wat verband hou met emosionele arbeid is deur die deelnemers gebruik in hul omskrywing van wat hulle as ‘n goeie onderwyser sien:

“ ... stabiel, emosioneel stabiel, kan na jouself kyk, sterk wees, jouself weer kan volmaak, ondervinding, empatie, realisties, prakties, regverdig, konsekwent, kan die kind op ’n afstand hou, toeganklik, sonder bagasie, kan emosioneel afskakel, kalm, leer die kinders ken, goeie kommunikasie met die leerders, kan aanvoel as iets fout is, beplanning, selfdissipline, vrygewig met jou eie tyd, volwasse, ervaring en goed met administrasie sodat jy kan liaseer en orden.”

Daar was ook heelwat onderwysers wat in hul response verwys het na die vermoë van die onderwyser om ’n afstand te handhaaf tussen hulself en die leerders of skool oor die algemeen. Dit wil voorkom of die vermoë om suksesvol af te skakel sodat persoonlike sake nie skoolwerk beïnvloed nie, en andersom, iets is waarheen hulle oor

die algemeen streef as 'n manier om stres te hanteer. Dit behels die vermoë om nie gebeure in die klaskamer te persoonlik op te neem nie:

“(I2) Somebody who can keep it in in the classroom and out outside. (I1) ‘It doesn’t affect me as a person’, I think that makes a good teacher, someone who can separate themselves. They can say – this is my job I deal with it when I’m at school and then I go home and I forget about it. Someone who can emotionally say that – this is it, it’s the end of my day now. That is someone who I think makes a good teacher ...”

Van die deelnemers het 'n **vrugbare privaatlewe**, wat verwyder is van die skool, as noodsaaklik beskou (“(I2) There’s only so many hours in the day, because you also need to try and also have time for yourself that is completely non-school related and not teaching related.”). Hulle het die skool gekritiseer wat misbruik maak van sekere onderwysers se bereidwilligheid om hul privaatlewe op te offer ter wille van hul beroep:

“(G1.A) Die skool sien mense soos hy en hulle vat, vat, vat, vat, vat, wat, want hy gee, maar ... daar is nie 'n ‘opportunity’ vir hom in sy lewe eintlik om net bietjie sy eie ding te doen nie, want omdat hy so homself gee vir die skool gryp hulle, gryp en gryp en gryp hulle in plaas van om te sê, ‘Nee, ons gaan jou nie weer gebruik nie’.”

Die gedagte van emosionele arbeid wat verg dat **onderwysers nie hulself kan wees nie** en emosies moet voorhou wat nie hul eie persoonlikheid reflekteer nie, is deur van die deelnemers as moeilik beskryf:

“(I1) That’s the most difficult to now say – let’s now pretend to be positive or at least try to be positive. I think that’s the most difficult, ‘cause you’re expected to be positive and it’s just hard and you can’t. You can’t make yourself just switch ... have a certain amount of emotions, some of them which you have to suppress, others which you need to change around to accommodate or to be what is expected of you. So you can’t be as enthusiastic as you might like to be, you can’t be as you would normally be with your

friends or with your family. You have a certain kind of personality, a certain type of person, and as a teacher you're not necessarily the same person 'cause you're not allowed to be emotionally the same, you can't react the same or say the same things that you would normally say in a situation because you are limited to what you're allowed to do or say and that affects how you are as a teacher. So you have to constantly re-evaluate what it is you are going to say, what it is you are going to do in certain situations should they present themselves throughout your day. You can't just react the way you would react when a friend did something or a family member did something 'cause there is a right and a wrong."

Dit wil voorkom of die deelnemers meen dat daar 'n bepaalde **persoonlikheid** is wat van onderwys 'n langtermyn, suksesvolle beroep kan maak. Hulle is ook van mening dat hul eie persoonlikheid 'n invloed het op hoe hulle klasgee en emosionele arbeid hanteer. Hulle beskryf hierdie persoon as volg:

“(G2.Ek) ... dis 'n tipe persoonlikheid ... hy laat nie met hom mors nie ... (I2) ... we all have personality traits and if you're a naturally more aggressive type of person, then you'll find it more difficult to control your outbursts, if you're a very calm person you're highly unlikely to have an outburst or a reaction that is unacceptable ... probably bottom line it is about their personality, but if you're a borderline person, then you ... depending on a situation you react this way or that way, then the situation can push you to one or other reaction ... you can't change who you are ... like for me for example, I am a people pleaser as well, so I like to try and do things that I know will make people happy and if by keeping those feeling rules and obeying them and doing what is expected of me I'll be seen as doing my job, then I will do it.

(G1.A) En ek is bevrees, om suksesvol te wees in die onderwys, moet 'n mens 'n bietjie van hierdie praktiese 'realism' hê. Want ons sien, oor en oor en oor hoe die 'big dreamers' hulle word doodgetrap deur die kinders in die onderwys. En dit is jammer, want die 'big dreamers' is die mense gewoonlik, met die meer 'emotional intelligence'. Hulle is dié wat sou gaan sit by die kind ... en dan gaan sorteer ons nou hierdie probleem uit. Dis die 'big dreamers'.

Oor die algemeen hulle raak een of drie of tien kinders, maar die ander gee vir 200 kinders skool. Die ander 180 kinders het hulle lankal verloor, nie net in terme van die ‘emotional intelligence’ nie, maar ook die werk, want ons het nog nie die boeke uitgehandig nie, ons het nog nie verlede week se toets geskryf of gemerk nie ... so dan ‘suffer’ almal en tien kinders het ge-‘benefit’ op emosionele vlak, maar niemand het ge-‘benefit’ op akademiese vlak nie.”

Onderwysers se professionele identiteit hang in ’n groot mate af van die status wat hulle in die gemeenskap geniet. In *hoofstuk 2* is die implikasies van Suid-Afrikaanse onderwysomstandighede vir die status van die onderwyser bespreek. Die deelnemers ervaar **kritiek** van veral ouers as ’n gebrek aan respek vir hul **status** as onderwysers (“(I4) Die publiek dink partykeer dis die ouens (onderwysers) wat nie ambisie het om iets anders te doen nie ... (I1) ... As a teacher you’re always wrong.”)

Bogenoemde bespreking toon dat die individuele onderwyser se unieke benadering tot wat hy of sy as ’n goeie onderwyser sien en hul eie beskrywing van dit wat hul onderwysrol behels, bepaal hoe hulle emosionele interaksie met hul leerders, en dus emosionele arbeid in hul klaskamers, benader en hanteer. Die onderwysers wat hul rol as onderwyser as slegs onderrig-gewer beskryf, is geneig om minder emosioneel beskikbaar te wees vir hul leerders en emosioneel ’n afstand te handhaaf. Dit wil voorkom of daar dus ook inkongruensie tussen hul persoonlike identiteit en professionele identiteit is.

4.3.3.6 Emosionele arbeidstrategieë

Onderwysers beskryf verskillende metodes om emosionele arbeid in hul klaskamers te hanteer ten einde ’n verwagte emosie te toon teenoor hul leerders wat hulle nie noodwendig as werklik ervaar nie. Van die deelnemers rapporteer dat hulle bewustelik die emosionele arbeidstrategieë gebruik, soos dieptoneelspel (om **emosies te verander**) of oppervlaktoneelspel (om **emosies te onderdruk**), maar daar was ook deelnemers wat onbewustelik hierdie strategieë gebruik het, deur tegnieke soos **gebed, met hulself te praat** of te **probeer glimlag** wanneer hulle negatiewe emosies ervaar. Van die onderwysers het dit nodig gevind om die **lesbeplanning aan te pas** sodat hulle die geleentheid het om eers beheer oor hul eie emosies te kry. Die meeste onderwysers het egter hul emosionele vertoning gereguleer deur hulself van die

klassituasie te **onttrek** of het die vermoë aangeleer om hulself af te skakel van wat hulle ontstel. Een deelnemer het erken dat sy 'n moeilike situasie aan 'n ander senior onderwyser oorhandig om te hanteer (“(I2) ... **pass the buck** ...”). Die onderwysers met ervaring het geleer om hul **persoonlike probleme buite die klaskamer te los** en ook om dit wat in die klaskamer gebeur daar te los en nie té persoonlik op te neem nie. Dit definieer nie hoe hulle hulself as onderwyser of as mens sien nie:

“(I1) ... you know what, it doesn't matter that you failed your test, that you ... it doesn't show me that I'm a bad teacher. It doesn't matter that you've reacted in a certain way towards me, because I'm only a teacher at school and that's not me, how I am at home, for instance.”

Daar is heelwat onderwysers wat voel dat dit belangrik is dat die leerder jou leer ken soos jy is en dat jy juis nie 'n front voorhou nie, want die kinders sien deur jou en ontwikkel respek vir jou **eerlikheid** en menslikheid. Dit is egter belangrik dat die leerders nie negatiwiteit ervaar en daardeur verwar word nie. Van die onderwysers se benadering was juis om **op die positiewe** te probeer **fokus**:

“(G2.E1) ... ek distansieer my klasgee heeltemal van hierdie ander goed. Ek hanteer hierdie frustrasies ... en ek stap in die klas in, dan sê ek vir myself, dis nie die kinders se skuld dat hierdie persoon nou so mislik met jou was nie, en nie wou hê jy moet dit doen nie, gaan nou in hierdie klas in en maak die dag vir hulle lekker, verstaan jy? So, en met daai gevoel gaan ek daar in en ek kan, ek het die vermoë vir my aangeleer om my af te sny van dit en die personeel en half oor te gaan en dit is my eie redding, want dan voel ek baie beter ... positief ... om klas te gee deur met 'n glimlag daar in te kom ... (G1.S) ... elke keer dan dink ek – miskien vandag – en ek probeer nou hierdie dink waar ek net voor die klas staan ... Ek probeer elke keer dink kom ons 'try', miskien is hulle nou anders, miskien het die pennie ge-‘drop’.”

Ongeag of deelnemers die rol van emosionele arbeid direk of indirek in hul klaskamers ervaar, gebruik hulle almal op die een of ander manier verskeie strategieë om emosies te toon wat nie ooreenstem met wat hulle werklik ervaar nie, hetsy omdat

dit van hulle vereis word, of omdat hulle voel dat dit die verantwoordelike manier is om voor kinders op te tree.

4.3.3.7 Gevolge van emosionele arbeid

Omdat emosionele arbeid vereis dat die onderwyser soms 'n emosie moet voorgee wat moontlik nie opreg is nie, word dit deur baie as onnatuurlik en stresvol beleef, wat tot negatiewe gevolge kan lei. In *hoofstuk 2* is die positiewe effek van emosionele arbeid ook bespreek, maar daar is beklemtoon dat ondersteuning en bewusmaking van hierdie positiewe uitkomst 'n voorwaarde mag wees in die onderwyser se ervaring daarvan.

Alhoewel die meeste deelnemers sterk gevoelens uitgespreek het oor hul frustrasie met hul werkskonteks, soos tydsbeperkinge en werksdruk (sien 4.3.3.1), was dit duidelik dat emosionele arbeid daartoe bydra met **negatiewe gevolge**:

“(I2) I think it probably puts a lot of pressure on you and because those sort of reactions and responses don't come naturally, although you know it's the right thing to do, it does put a bit of pressure and extra stress on you and to the point where you then might end up chatting to a colleague about it to vent and release or come home and complain about whatever happened with the people at home ... I think it just adds to the frustration ... (G1.A) En dit maak almal baie negatief en dit maak dat mense sit en kla in die personeelkamer, en dit maak dat hulle bedank, dink ek. (G1.S) O, beslis. Jy kan dink as jy net 'n opvoeder is, jy doen jou werk, jy kan nog 'n gemaklike verhouding hê, maar nou word jy in 'n ongemaklike verhouding geforseer deur die hele insident ... So jy word ge-'push' uit jou ... hoe jy werklik is, om te word wie jy nie is nie.”

Die deelnemers het deurlopend gedagtes uitgespreek oor hoe hulle self emosionele arbeid ervaar en die gevolge daarvan, maar ook oor dié van hul kollegas:

“(I4) ... want 'n mens raak mos binne 'n dag weer moeg, dan is dit **negatief** binne twee, drie dae ... dis nou net weer konfrontasie, konfrontasie en dit maak 'n mens dat jy nie lekker voel nie ... aan die einde van die dag is ek heeltemal uitgeput ... ek voel 'drained' en 'empty' en dan voel ek ek **wil nie meer**

onderwys gee nie ... jy gaan soos 'n 'rollercoaster'. Anders eindig jy soos baie kollegas met **depressie** ... as jy nie jousef motiveer nie, of positief bly nie, gaan jy op die einde van die dag ondergaan ... jy kan nie daarmee 'cope' nie. (I1) I just think it makes you feel exhausted at the end of the day, cause you spend most of your day trying to keep your emotions intact, you're trying to conform, trying to behave in a certain way so that you do not get in trouble ... (I2) ... but just the sheer day-to-day just knowing that you've got to deal with those things, adds that extra dimension of stress and frustration. You can't really just do your job properly, because you've got everything else to worry about ... Tired, I don't think it's sleep tired, I think it's like emotionally drained and exhausted and also frustrated ... I feel tired, drained rather than needing to lie down and sleep tired, although that is one way to escape from it ... (I3) ... dat hulle later emosioneel ook, wat is die woord, verstar, **uitgeput** is en dan ook nie emosioneel groei nie ... (I4) ... al voel 'n mens nie altyd so nie, want soos 'n kwartaal verder loop, raak 'n mens moeg ... die konsentrasie wat dit van jou vra om met daai kinders positief te bly en 'n mens raak moeg en dis dan wat jy na die kinders hap ... dan raak 'n mens **moeg** en as jy moeg is dan het jy konfrontasie met die kinders ... Ek is verantwoordelik vir die kinders die hele dag en dit tap my ... ek dra my skouers regtig moeg. (G1.S) ... dis soos met enige verhouding. Jy kan nie (beklemtoon) die heelyd gee nie, 'I mean' jy kan eenvoudig nie, weet jy waar gaan ons dan almal eindig? In die malhuise. En ek is doodernstig. Jy gaan in 'n gestig eindig. Want jy kan nie gee nie. Geen 'human being' het eindelose 'resources' om die hele tyd net te gee nie. So jy kom op 'n punt waar jy besluit hierdie klas is soos 'n, is soos 'n Afrika wat geld aanbetref, of kos. Jy gaan ingooi en jy gaan ingooi en jy gaan 'n groot swart gat hê, diep gat, en jy gaan verdwyn."

Die deelnemers het hier en daar tydens die onderhoude spontaan kommentaar gelewer oor die impak wat hul beroep op hul persoonlike lewe het. Die meeste daarvan berus op hul gebrek aan emosionele energie aan die einde van 'n werksdag en hul **ongeduld met gesinslede, wat tot onnodige konfrontasie lei**. Die impak van emosionele arbeid op veral die jongste deelnemer is duidelik uit haar respons:

“(I1) ... that by the end of the day, you’re thinking I actually have no more emotions left for myself or for home. See, I always feel by the time I get home I’m spent. I don’t have ... if my son does the first thing wrong, I lose it. Where he should be the one that I’m not losing that control with. I should be positive with him. I should be nice to him, ’cause I’m his mum, but where it is completely the other way around. Because I’ve been through a day already where I feel like all I’ve done all day is say the right things, do the right things, but if he just does the teeniest thing wrong, I lose my temper and I don’t think it’s fair ... that you are taking out your ... you’re expected to control your emotions to such an extent by the time you’re done with your day, of people that actually don’t mean anything to you, they’re just students. All you’re suppose to do is teach them the subject that you do so that they can use that in their future life. You’re not their mum or dad, you don’t have to be nice to them, but you have to, you have to be nice to them. So by the end of the day when you come home to your own family all those suppressed emotions are the things that you take out on them who are the ones who don’t deserve it at all.”

Enkele onderwysers beleef egter wel die **positiewe effek** van emosionele arbeid en sien hul emosionele betrokkenheid by die leerders as ’n noodsaaklike deel van hul werk. Hulle ervaar dit as ’n uitdaging waarsonder hulle nie kan klaarkom nie en waardeur hulle as mens groei:

“(G2.E1) ... so ek werk aan myself. So dis ’n persoonlike ding waaraan ek werk en dis vir my uitdagend. Dis of ek nie genoeg daarvan kry nie, dis vir my soos ’n **‘drug’**. (I4) ... my lewe sou leeg gewees het as ek dit nie gedoen het nie ... hierdie **adrenaliën** wat pomp, dit voel vir my ek gaan nie daarsonder klaarkom nou nie as ek nou moet ophou nie ..”

Die meerderheid deelnemers het slegs die negatiewe effek van emosionele arbeid volgens hul eie ervarings beskryf. Dit was opvallend dat die twee deelnemers wat moontlike positiewe gevolge van emosionele arbeid genoem het, baie gemotiveerd was en duidelik geen ander beroep as die onderwys sal oorweeg nie.

4.4 Opsomming

Die bogenoemde resultate toon dat emosionele arbeid wel 'n rol speel in hierdie hoërskoolonderwysers se klaskamers, maar verskillend deur die deelnemers ervaar word en dat dit deur verskillende aspekte beïnvloed word. Die verhouding tussen hierdie verskillende aspekte (temas), soos in figuur 4.4 uitgebeeld, beteken dat hierdie onderwysers se identiteit beïnvloed word deur die werkskonteks waarin hulle hulself begewe, spesifiek deur die ondersteuning en die gevoelreëls wat binne hul werksomgewing geld. Hierdie onderwysers gebruik bepaalde strategieë om emosionele arbeid te hanteer, gewoonlik gebaseer op hul onderwyservaring (of gebrek daaraan). Hulle is van mening dat hoe meer onderwyservaring onderwysers opdoen, hoe beter is hulle in staat om 'n standvastige onderwyser-identiteit te vorm wat hul beter in staat stel om emosionele arbeid gunstig te beleef. Dit wil voorkom of die onderwyser se belewing van emosionele arbeid in 'n groot mate die gevolge daarvan bepaal. Dit kan beteken dat die onderwyser wat emosionele arbeid as negatief beleef, ook negatiewe gevolge soos emosionele uitputting en stres kan ervaar. Hierteenoor kan die onderwyser wat emosionele arbeid as positief ervaar, moontlik die positiewe gevolge daarvan beleef wat sy of haar onderwyservaring kan begunstig. Om dit te laat gebeur is dit egter belangrik vir onderwysers om kennis te dra oor die rol wat emosionele arbeid in hul klaskamer speel en die moontlike positiewe bydrae wat dit kan maak. Die deelnemers aan hierdie studie het nie kennis gedra van die konsep 'emosionele arbeid' en die positiewe rol daarvan nie, en kon dus nie optimaal baat vind by die verskillende aspekte nie. Dit beklemtoon die belangrikheid van hierdie studie en die noodsaaklikheid van skole om hul onderwysers informatief te ondersteun in hierdie verband. 'n Vollediger opsomming en 'n interpretasie van die resultate sal in die volgende hoofstuk verskaf word.

HOOFTUK 5

OPSOMMING EN BESPREKING VAN RESULTATE

5.1 Inleiding

In hierdie finale hoofstuk van die studie word die navorsingsresultate opgesom, geïnterpreteer en bespreek aan die hand van die doelwitte en die bydrae wat die studie tot die onderwysprofessie kan maak. Telkens sal verwys word na die literatuur ten opsigte van die verskille en ooreenkomste wat hierdie ondersoek opgelewer het. Ter afsluiting sal die implikasies vir verdere navorsing, die onderwyspraktyk en -opleiding aangeraak word. Ek doen ten slotte – in die lig van my interaktiewe rol – selfrefleksie op die navorsingsproses (Oliver, 2003, pp.152-159).

5.2 Probleemstelling

Die probleem wat ondersoek is, is die rol wat emosionele arbeid in die hoërskoolonderwyser se klaskamer speel. Hierdie probleem is spesifiek ondersoek aan die hand van die onderwyser se persoonlike ervarings en gevoelens. Die studie het gefokus op hoe onderwysers emosionele arbeid in hul eie werksomgewing ervaar en hoe hulle die invloed daarvan op hulself in hul eie woorde formuleer.

5.3 Beperkinge van die studie

Die studie het slegs die hoërskoolonderwyser se persepsies en ervarings ondersoek. Alhoewel die bevindinge wel van waarde sal wees vir die onderwys in die breë, is dit beperk in relevansie tot die konteks van die hoërskoolonderwyser in die Wes-Kaap. Veralgemening word beperk deur die aantal onderwysers wat aan die studie deelgeneem het. Die data is egter so ryk en volledig as moontlik beskryf sodat lesers ooreenkomste met hul eie konteks kan identifiseer en so kan besluit of dit wel ook oordraagbaar is na hulle soortgelyke konteks.

5.4 Oorsig van die navorsingsmetodologie

Hierdie studie was 'n interpretatiewe ondersoek na die rol wat emosionele arbeid speel in 10 hoërskoolonderwysers se klaskamers in die Kaapstad-omgewing. Die studie het hoofsaaklik gebruik gemaak van 'n generiese kwalitatiewe benadering wat op fenomenologiese beginsels geskroei is met die realiteit wat berus op die persepsie

van onderwysers as die deelnemers ten einde hul gevoelens beter te begryp. Ooreenkomstig hiermee het die studie gefokus op die betekenis en begrip wat die deelnemers vanuit hul eie perspektief heg aan die emosionele arbeid wat hulle in hul natuurlike werksomgewing – die klaskamer – verrig. Die resultate is grotendeels beskrywend en verduidelikend aangebied (Glatthorn & Joyner, 2005, p.40; Merriam, 1998, pp.11-13).

Die studie het hoofsaaklik gebruik gemaak van onderhoude: twee groepsonderhoude met drie onderwysers elk, en vier semi-gestruktureerde individuele onderhoude is gevoer. As navorser was ek die hoofinstrument in die data-insameling en -analiseproses (Merriam, 1998, p.7) en soos gebruiklik in interpretatiewe navorsing, was ek ook verantwoordelik vir die interpretasie van die data (Oliver, 2003, p.134).

5.5 Opsomming van die navorsingsresultate

Uit die onderhoudsvraelys se response (figuur 4.1) blyk dit dat die deelnemers oor die algemeen redelik positief voel oor die onderwys, maar dat hulle negatief is oor die ondersteuning wat hulle van hul skole ontvang. Volgens die response op die onderhoudsvrae wil dit voorkom of die deelnemers die gedagte ondersteun dat daar wel emosionele arbeid in die onderwys is. Dit blyk ook dat die oorgrote meerderheid van hulle voel dat positiewe emosionele vertoning in die klaskamer van hulle verwag word. Hulle maak gebruik van verskillende strategieë om dit te hanteer, soos die verandering van emosies (dieptoneelspel) en die onderdrukking van emosies (oppervlaktoneelspel) deur 'n onderwyserpersona aan te neem wat hulle as gepas binne 'n bepaalde klassituasie sien, sowel as die handhawing van 'n afstand tussen hulself en die leerders. Van die deelnemers het ook gevoel dat hulle van hulself terughou juis om hul emosionele hulpbronne te kan hervul('replenish').

Dit lyk egter of deelnemers se motivering om emosionele arbeidstrategieë te gebruik nie werklik gebaseer is op die gevoelreëls van die skool nie, maar eerder op hul eie persoonlike oortuigings en dat dit mettertyd so geïnternaliseer word dat die deelnemers die vrymoedigheid het om spontaan hul gevoelens te rig. Dit wil ook voorkom of die skole nie werklik gebruik maak van eksplisiete gevoelreëls om die onderwysers in emosionele arbeid nie te lei, maar eerder implisiet gebruik maak van die universele voorbeeld van hoe 'n onderwyser moet of nie moet optree nie. Hierdie

voorbeeld word ook aan die hele personeel voorgehou en nie op 'n persoonlike een-tot-een vlak aan hulle oorgedra nie. Soos reeds genoem, voel die deelnemers oor die algemeen dat die skole se ondersteuning gebrekkig is, ook ten opsigte van emosionele arbeidsaspekte, en dat hul opleiding hulle nie voorberei of genoegsaam toerus vir die rol wat emosionele arbeid in hul klaskamer speel nie. Hulle is dit eens dat emosionele arbeid addisionele druk op hulle plaas en tot die emosionele uitputting en selfs uitbranding van onderwysers bydra.

Dit blyk dat die meerderheid deelnemers oortuig is dat dit hul onderwyservaring is wat hulle die beste in staat stel om emosionele arbeid te hanteer omdat dit volgens 'n deelnemer '*n verwysingsraamwerk bied waarvolgens jy al weet wat werk en wat werk nie*' (woordvolgorde aangepas). Dit bevestig wat Crawford (2007, p.256) gesê het.

Deur die bestudering van die deelnemers se response is dit moontlik vir opleidingsinstansies en skoolbestuur om moontlike behoeftes en leemtes te identifiseer om te bepaal waar hulle kan verbeter in hul voorbereiding en ondersteuning van onderwysers in die hantering van emosionele arbeid in hul klaskamers.

5.6 Bespreking van die navorsingsresultate

Weens die beperkte omvang van hierdie studie is dit nie moontlik om sonder enige twyfel gevolgtrekkings te formuleer nie. Dit is egter belangrik om te onthou dat die doel van die studie nie was om die bevindinge te veralgemeen tot hoe alle (of die meerderheid van) hoërskoolonderwysers oor die rol van emosionele arbeid in hul klaskamers voel nie, maar eerder tot hoe die deelnemers van hierdie studie daarvoor voel.

5.6.1 Emosionele arbeid in die onderwys

Met die voltooiing van hierdie studie en die bestudering van beide die literatuur en teorie soos in *hoofstuk 2* uiteengesit, asook die data-analiseproses, is ek oortuig dat die finale konseptualisering van emosionele arbeid nog lank nie voltooi is nie. My rede vir hierdie opmerking is dat ek aan die einde van my studie nie saamstem met eerstens, Bono en Vey (2005, p.221) se argument dat emosionele arbeid die

aanwesigheid van formele gevoelreëls vereis omdat dit die organisasie (in hierdie geval dus die skool) se verwagtinge van die werknemer (die onderwyser) bevat nie. Indien in ag geneem word dat Hochschild (1983, p.153) voorsiening maak vir sekere beroepe waar toesig nie direk is nie, maar die persoon eerder sy of haar emosionele arbeid volgens informele en implisiete professionele norme en verwagtinge rig, kan dit moontlik verklaar waarom die onderwysers bewus is van gevoelsverwagtinge, maar nie werklik die oorsprong en die omvang daarvan kan formuleer nie. Ek stem tweedens ook nie saam met Rubin et al. (2005, p.195) wat redeneer dat die afwesigheid van emosionele dissonansie beteken dat daar nie emosionele arbeid is nie. Ek kon duidelik uit die navorsingsresultate aflei dat die deelnemers aan hierdie studie verward was oor die bestaan van die sogenaamde gevoelreëls, en dat hulle hul emosionele vertoning in die klaskamer eerder op hul eie spontaneïteit baseer. Uit die deelnemers se gevoelens en beskrywings van hul ervarings in die klaskamer is dit egter duidelik dat emosionele arbeid wel 'n wesenlike rol daar speel, of hulle dit nou wil erken of nie. Dit is moontlik dat onderwysers vanweë druk uit onderwyskringe en van die publiek nie hul eie onsekerhede en tekortkominge met betrekking tot hul onvermoë om altyd ten volle in beheer te wees wil erken nie. Dit is egter duidelik dat die kwessie baie meer aandag moet geniet, want die onderwysers se frustrasies oor hul werksomstandighede blyk onteenseglik uit die onderhoude.

Dit wil voorkom dat hierdie frustrasies hoofsaaklik veroorsaak word deur die ouers en die skoolbestuur, wat volgens die deelnemers hul gesag ondermyn en hulle gevolglik in hul eie diskresie tot emosionele vertoning beperk. Dit is problematies, gesien in die lig van Hochschild (1983, p.187) se stelling dat gesag 'n groot verskil behoort te maak in onderwysers se gunstige hantering van emosionele arbeid.

5.6.2 Elemente wat die rol van emosionele arbeid in die onderwyser se klaskamer beïnvloed

Met 'n ondersoek wat op die rol fokus wat emosionele arbeid in die onderwys speel, is dit nou nodig om te kyk na watter antwoorde die navorsingsresultate bied op die vraag: Wat beïnvloed hierdie rol? Die rol van emosionele arbeid word grotendeels bepaal deur hoe die individuele onderwyser dit in die klaskamer beleef. Hierdie belewing of ervaring van emosionele arbeid hang van 'n paar elemente af, soos vervolgens bespreek.

5.6.2.1 Die onderwyser se werkskonteks

Die rol wat sogenaamde situasionele faktore in die werknemer se belewing van emosionele arbeid speel, word deur Rubin et al. (2005, p.196) beklemtoon. Die meeste deelnemers aan hierdie studie het gevoel dat dit veral hul werksomstandighede is wat 'n rol speel in hul hantering van emosionele arbeid.

5.6.2.1.1 Ondersteuning deur die skool

Die bogenoemde situasionele faktore behels natuurlik die skool as organisasie. Die ondersteuning van die skool speel volgens die deelnemers 'n belangrike rol in hul motivering tot emosionele vertoning, nie net in hul klaskamers nie, maar ook daarbuite. Dit wil lyk of die meerderheid onderwysers om verskeie redes nie die skoolbestuur se verwagtinge respekteer nie. Die oorgrote meerderheid van die deelnemers het gevoel dat die skoolbestuur onder andere 'n swak voorbeeld stel, onrealistiese vereistes het, uit voeling is met wat in die onderwysers se klaskamers gebeur en wat hul werkslading betref, geneig is om eerder die leerder te ondersteun indien daar onenigheid is oor wat in die klaskamer plaasvind, en min of geen leiding en ondersteuning gee aan onderwysers oor skoolsake. Hulle ervaar ook 'n gebrek aan belangstelling in die personeel se persoonlike omstandighede.

Dit wil voorkom of die deelnemers nie saamstem oor die ondersteuning van kollegas nie. Die response uit die groepsonderhoude was positief oor die ondersteuning wat tussen sekere kollegas bestaan, maar dit is ook duidelik dat nie almal ingesluit word by hierdie groepies nie. Dit klink of van die deelnemers nie alle personeel vertrou nie en nie altyd die vrymoedigheid het om aan kollegas te erken dat hulle probleme in die klaskamer ervaar nie. Dit is deur die een onderwyser toegeskryf aan die feit dat sy voel haar kollegas sal dink sy is nie 'n goeie onderwyser nie. Dit lyk oor die algemeen of daar 'n gebrekkige ondersteuningsraamwerk in die skole is en nie werklik 'n platform is om hul griewe te lug nie. Die deelnemers voel dat die skoolbestuur se gebrekkige leiding ten opsigte van emosionele arbeid deel hiervan is. Verskeie deelnemers voel ongelukkig oor die skool se benadering om die hele personeel aan te spreek vir enkele onderwysers se oortredinge en dat algemene voorbeelde gebruik word om die hele personeel te lei.

Hochschild (1983, p.19) beskryf 'n inherente ongelykheid van emosionele vertoning in die werksplek. Die deelnemers se response ondersteun hierdie gedagte. Hulle het laat blyk dat hulle oor die algemeen gefrustreerd voel met die ongelykheid van regte, veral ten opsigte van die feit dat die leerder se gevoelens volgens hulle meer gewig dra en aandag kry as die onderwyser s'n. Hierdie gevoelens is versterk deur hul persepsie van die skoolbestuur se houding dat hul emosionele vertoning teenoor die leerders blykbaar nie aan dieselfde vereistes hoef te voldoen as dit wat vir die onderwysers geld nie. Deelnemers was krities teenoor die manier waarop skoolbestuur hierdie emosionele arbeidsaspekte hanteer.

Die meerderheid onderwysers voel oënskynlik dat die skool dit as vanselfsprekend aanvaar dat die onderwysers weet hoe om emosioneel teenoor die leerders op te tree en dat dit nie eens in hul opleiding aangespreek word nie. Nuwe onderwysers en selfs onervare onderwysers word volgens die deelnemers aan hul eie oordeel oorgelaat oor hierdie en ander aspekte. Alhoewel emosionele arbeid 'n relatief nuwe konsep is, moet dit nie 'n verskoning wees waarom opleidingsinstansies en skole hierdie aspek van die onderwyser se werk afskeep nie. Dit blyk 'n leemte te wees wat aangespreek moet word as gekyk word na die impak van emosionele arbeid op die deelnemers. Volgens Liu en Perrewé (2005, p.83) behoort die skool die gevoelreëls by die onderwysers aan te pas, afhangende van hul situasionele faktore, soos byvoorbeeld beskikbare hulpbronne. Dit is belangrik om in gedagte te hou dat die deelnemers almal werksaam is by skole wat in taamlik gegoede areas is en relatief goed toegerus is. Dit is kommerwekkend om te wonder hoe skole wat nie so bevoorreg is nie, hul personeel in hierdie verband ondersteun.

5.6.2.1.2 Veranderinge in die onderwys

Met Hochschild (1983, p.122) se ondersoek het deelnemers gevoel dat die impak van emosionele arbeid met die verloop van tyd verander het. Hulle praat van jare terug toe daar tyd was om aandag te gee aan individuele kliënte se behoeftes en om hulle te leer ken, maar in die hedendaagse tyd is daar min tyd vir werknemers om werklik emosioneel beskikbaar te wees. Met alle veranderinge en verhoogde werkslading word die werk vir die genot van die professie ondermyn. Hierdie standpunt word heelhartig deur die deelnemers se response ondersteun. Dit was interessant om te sien hoeveel keer die onderwysers meesal spontaan verwys het na die veranderinge in die

onderwys en ook die leerder wat verander het. Hulle stem saam dat dit moeilik is om op individuele leerders te fokus, want *“daar’s net te veel van hulle en te min van my”*.

Dit wil voorkom of die onderwysers se simpatie by die leerders lê omdat hulle volgens die deelnemers onder moeiliker omstandighede grootword. Die onderwysers maak verskonings vir die leerders se sogenaamde gebrek aan respek, omdat hulle in die televisie/rekenaar-era grootword. Hierdie selfde rede veroorsaak egter ook dat daar meer druk is op die onderwysers, omdat die meerderheid deelnemers voel dat die leerders ook in die klaskamer vermaak (*‘ge-entertain’*) wil word. Van die onderwysers het verwys na ’n soort aandagafleibaarheid wat deel is van hul leerders, omdat hulle grootword in ’n tyd waarin hulle blootgestel word aan grootmensgoed en die meeste van hulle dit beoefen, maar glad nie emosioneel daarvoor toegerus is nie. ’n Paar onderwysers het na die verwydering tussen die twee generasies verwys en genoem dat dit selfs voorkom of hulle in twee verskillende wêrelde is. Die eerste groep het sterk gevoel oor ’n sogenaamde groepsmentaliteit wat in hul skool problematies is, omdat die leerders volgens die deelnemers hul vermoë verloor het om vir hulself te besluit wat reg is of wat verkeerd is.

Bogenoemde bespreking van die navorsingsresultate en veral die deurlees van die onderhoudstranskripsies bied insae tot die werksomstandighede van hoërskoolonderwysers, maar veral ook die rol wat emosionele arbeid speel in hul klaskamers en hul hantering daarvan. Dit behoort by te dra tot ’n beter begrip vir die onderwyser by persone buite die onderwys, en ook diegene binne die onderwys te help om hul eie ervaringe beter te verstaan.

5.6.2.2 Onderwysers se opleiding en ervaring

Daar is reeds genoem dat die deelnemers eenparig gevoel het dat hul opleiding nie onderwysers suksesvol oplei in emosionele arbeid nie, maar ’n interessante punt wat deur ’n aantal deelnemers ondersteun is, is dat die beeld van ’n onderwyser onrealisties geskep word deur opleidingsinstansies, maar veral die media, en dat die samelewing en veral ouers se verwagtinge beïnvloed word deur hierdie beeld. Hulle skryf dit daaraan toe dat hierdie beeld onrealisties is omdat dit nie voorsiening maak vir die vele verantwoordelikhede en rolle wat deel uitmaak van ’n onderwyser se

daaglikse werksaamhede nie en die gevolglike onsigbare arbeid in die werk wat noodgedwonge huis toe geneem moet word.

Die onderwyser se vermoë om die druk en verantwoordelikhede van die onderwys te hanteer word deur die oorgrote meerderheid deelnemers toegeskryf aan onderwyservaring. Een deelnemer stel dit so: “[D]it is een ding wat ek glo, hulle kan nie onderwyservaring inboet nie ... jy word net ’n beter onderwyser met ondervinding.” Dit wil voorkom of die deelnemer met die minste onderwyservaring (vier jaar) die meeste bewus was van die effek van emosionele arbeid en die addisionele druk wat dit veral op haar privaatlewe plaas. Hierdie bevindinge ondersteun Bono en Vey (2005, p.228) se opmerking dat emosionele arbeid hoër mag wees vir die onervare werknemer en met tyd verlaag soos meer ervaring opgedoen word. Dit is nie moontlik vir ’n skool om net personeel met jare se ervaring te hê nie, maar dit is belangrik dat skole addisionele ondersteuning bied aan onderwysers met geen of min ervaring. Deel hiervan is die emosionele ondersteuningsrol wat mentors kan speel in die onderwyser met min onderwyservaring se aanpassing by die onderwysprofessie. Volgens die ervare onderwysers steur hulle hulle nie aan gevoelreëls nie en baseer hul emosionele vertoning hoofsaaklik op spontaneïteit. ’n Moontlike verduideliking hiervoor is dat hulle oor die jare so gewoon geraak het aan emosionele arbeid dat dit tweede natuur geword het en hulle dus eerder volgens hul eie woorde ‘*instinktief*’ optree. Dit is in ooreenstemming met wat Rubin et al. (2005, p.201) as rol-identifisering beskryf.

5.6.2.3 Gevoelreëls in die onderwys

Dit wil voorkom of onderwysers se benadering tot emosionele arbeid in ’n groot mate bepaal hoe hulle emosionele arbeid in die klaskamer ervaar – dus hoe maklik/natuurlik of moeilik/onnatuurlik emosionele arbeid vir hulle is. Deelnemers wat voel dat hulle spontaan in die klas optree ten opsigte van emosionele vertoning, is geneig om emosionele arbeid as ’n makliker proses te ervaar wat meer natuurlik kom as in die geval van deelnemers wat meer bewus is van die gevoelreëls. Dit blyk dat hoe meer ingestel die onderwyser is op die gevoelreëls, hoe meer inspanning verg dit van die persoon. Met die aanstelling van personeel sal meer aandag gegee moet word aan hierdie aspekte omdat dit ’n voorspeller kan wees van ’n onderwyser se

langtermynverbintenis tot die onderwys en 'n langdurige effek kan hê op 'n skool se arbeidsomset wat tans problematies is.

Wat interessant is, is dat die onderwysers uiteenlopende menings het oor in watter mate hulle spontaan kan optree in die klaskamer, en of dit nodig is om 'n front voor te hou ter wille van die gevoelreëls. Van die deelnemers is van mening dat dit belangrik is om 'n afstand te handhaaf, in so 'n mate dat jou persoonlike lewe en eie persoonlikheid nie regtig in die klaskamer uitkom nie. Hulle sien dit as hul behoud ten einde emosionele arbeid te hanteer. Ander deelnemers voel weer dat dit belangrik is om hulself te wees omdat dit deel is van wat hulle aan die leerders bied en dat die leerders in elk geval deur die front sien. Die meerderheid onderwysers het geen probleem daarmee om spontaan te wees en eksplisiet te wys hoe hulle voel nie, of dit nou negatief of positief is. Geen deelnemers het onsekerheid uitgespreek oor wat hul eie gevoelens is en of dit slegs is wat van hulle verwag word nie. In teenstelling met Zummener en Galli (2005, p.252) se opinie dat werknemers wat nie by gevoelreëls inval nie, nie werkstevredenheid kan ervaar nie, wil dit lyk of die meerderheid deelnemers juis werkstevredenheid het omdat hulle self besluit wat in hul klasse gebeur. Een deelnemer verwoord dit so: *“Ek steur my nie aan hulle nie.”* Dit is moeilik om te bepaal in watter mate die onderwysers wel hierdie vryheid het oor eie besluite, aangesien hulle wel die skoolbestuur kritiseer met gevoelens dat hul outoriteit ondermyn word en te veel regte aan die leerders toegeken word. Dit is moontlik slegs met verdere ondersoek, en meer deelnemers, dat meer uitsluitel oor hierdie aspek verkry kan word. Wat ook al die onderwysers se benadering, klink dit of die meeste van hulle in hul eie benadering glo en dit toeskryf aan die onderwyservaring wat hulle al opgedoen het. Dit wil voorkom of die meer ervare onderwysers meer selfvertroue het in hul eie manier van onderrig en leerders hanteer.

5.6.2.4 Onderwysers se identiteit

Onderwysers se identiteit berus op die kongruensie tussen hul persoonlike identiteit en hoe hulle hul persoonlike drome en ideale uitleef deur dit wat hulle in hul persoonlike lewens motiveer, en hul professionele identiteit wat die vereistes van aanvaarbare gedrag binne hul professie voorstel (Woods & Jeffrey, 2002, p.89).

Wat interessant was in my bevindinge is die feit dat die meerderheid onderwysers wat aan die studie deelgeneem het, hulself motiveer tot positiewe of negatiewe emosionele vertoning in die klaskamer, nie deur die gevoelreëls nie, maar eerder deur hul eie persoonlike oortuigings en volgens dit wat hulle as goeie onderwys beskou. Daar was 'n aantal deelnemers wat gevoel het dat negatiewe emosionele vertoning noodsaaklik is om dissipline in die klaskamer te handhaaf. Hulle was selfs van mening dat die leerders nie in staat is om positiewe emosies van hul onderwysers normaal te hanteer nie. Twee onderwysers van verskillende onderhoude het na aanleiding van die gedrag van leerders in hierdie gevalle gesê: '*Hulle tree op as ape of bobbejane.*' 'n Insiggewende aantal onderwysers het 'n balans tussen positiewe en negatiewe emosionele vertoning gebruik om 'n afstand te handhaaf tussen hulself en die leerders, omdat dit volgens hulle nodig is vir 'n gesonde en suksesvolle onderwyser-leerderverhouding, anders ly hul onderrig daaronder.

Wat by bogenoemde aansluit, is die feit dat van die deelnemers hulself tot emosionele regulering in die klaskamer motiveer, omdat dit volgens hulle is wat van 'n volwassene verwag word en dat dit is hoe hulle onder normale omstandighede, selfs buite die klaskamer, sou optree, selfs al is dit onder moeilike omstandighede. Dit is deur hulle beskryf as iets "*ingebore, 'n 'gut feeling', 'n gewete*".

Veral die deelnemers wat sterk gevoel het oor die rol wat positiewe emosionele vertoning in die klaskamer speel om die leerder tot beter gedrag en werksetiek te motiveer, word in hul uitvoering van emosionele arbeid gemotiveer deur hul gevoelens vir die leerders in hul klaskamers. Hochschild (1983, p.83) noem dit emosionele vrygewigheid. Hierdie onderwysers hou van hul beroep omdat hulle dit geniet om met die leerders te werk (die sogenaamde liefdeswerk of 'labour of love' wat in *hoofstuk 2* genoem is). Alhoewel hierdie onderwysers ook frustrasie uitgespreek het oor tydsbeperkinge en werksdruk, is hulle positief oor die onderwys en is oortuig dat hul insette wel 'n verskil maak vir die leerders. Dit is veral hierdie deelnemers wat hul emosionele vertoning toegeskryf het aan spontaneïteit. Dit wil voorkom of onderwysers se motivering tot emosionele arbeid dus 'n rol speel in hoe hulle die impak en die gevolge daarvan ervaar. Die onderwyser se emosionele affektiwiteit speel volgens Rubin et al. (2005, pp.203-204) 'n rol in die persoon se

ervaring van emosionele arbeid en die resultate van hierdie studie blyk dit te ondersteun.

Soos bespreek in *hoofstuk 2* voel Zummener en Galli (2005, p.257) dat persoonlikheid 'n rol speel in emosionele arbeid in die mate waartoe die persoon geneig is tot selfkontrolering, omdat die beeld wat hulle uitdra na buite vir hulle belangrik is. Hierdie standpunt is sterk ondersteun deur 'n deelnemer wat voel dat sy die gevoelreëls gehoorsaam omdat dit in haar aard is om ander te probeer tevrede stel. Dit is ook te verstane dat 'n persoonlikheid wat meer in beheer is van eie emosies, emosionele arbeid makliker sal hanteer. Van die ander deelnemers het ook gevoel dat persoonlikheid 'n rol speel, maar eerder omdat daar volgens hulle 'n bepaalde soort persoonlikheid is wat van die onderwys 'n sukses kan maak. Verskeie karaktereienskappe is deur die deelnemers benoem wat hulle as belangrik beskou het, soos stabiel, veral emosioneel stabiel, selfstandig, emosioneel sterk, empaties, realisties, prakties, regverdig, konsekwent, toeganklik, kalm, selfgedissiplineerd, en volwasse.

Hoe meer gevestig die onderwysers se professionele identiteit is, hoe meer selfvertroue toon hulle in hul eie vermoëns om 'n klaskamersituasie te hanteer, en hoe meer spontaan is hulle in hul emosionele vertoning. Hierdie identiteit en selfvertroue berus in 'n groot mate op die onderwyservaring wat hulle het (Figuur 4.4). Hoe meer onderwyservaring onderwysers het in dit wat in 'n klassituasie werk en dit wat liefsvormy (onderdruk of verander) moet word, hoe sterker ontwikkel hul professionele identiteit wat die hantering van emosionele arbeid positief affekteer. Hierdie onderwysers weet al spontaan hoe om in 'n klassituasie te reageer en hoe om 'n balans te handhaaf tussen hul persoonlike identiteit en hul professionele identiteit sodat hulle emosioneel beskikbaar kan wees vir die leerder, maar ook terselfdertyd 'n opvoedersrol kan vervul wat op die bereiking van akademiese doelwitte fokus. Die mate van skoolondersteuning wat onderwysers ontvang is van kardinale belang in die vertroue wat hulle ontwikkel in hul eie vermoëns om spontaan gevoelreëls te volg, met die nodige gesag wat by hul status as onderwysers pas.

5.6.2.5 Strategieë vir emosionele arbeid

Soos reeds bespreek, baseer onderwysers hul gebruik van strategieë vir emosionele arbeid nie op die gevoelreëls nie, maar eerder op hul eie oortuigings. Hulle maak gebruik van verskillende strategieë om emosionele dissonansie te hanteer, naamlik die verandering van emosies (dieptoneelspel), die onderdrukking van emosies (oppervlaktoneelspel), sowel as om 'n afstand te handhaaf tussen hulself en die leerders.

Dit was nie moontlik om in hierdie studie 'n werklike onderskeid te tref tussen dieptoneelspel en oppervlaktoneelspel nie, omdat dit lyk of die onderwysers die twee strategieë afwissel, afhangende van die omstandighede, en hul emosionele vertoning hoofsaaklik toeskryf aan spontaneïteit. Daar was wel deelnemers wat gevoel het dat hulle dit nie regkry om hul gevoelens te onderdruk nie en eerder die situasie probeer aanpas. Dit behels gewoonlik die verandering van lesplanne wat hulle die geleentheid gee om in beheer te kom van hul emosies. Hulle is ook geneig om met hulself te praat en kognitiewe metodes te gebruik deur hulself te motiveer tot positiewe gevoelens. Een deelnemer het genoem dat sy gaan sit en stadiger praat om haarself rustiger te maak. Met tye word lyftaal aangepas, veral om kwaai te lyk om dissipline te handhaaf. Hierdie metodes is alles gebruik in die ontwikkeling van 'n onderwyserpersona wat geskik is binne die vereistes van 'n klassituasie. Hierdie persona is van klas tot klas aangepas en is veral gebaseer op hoe die onderwyser voel oor die bepaalde leerders in die klas as 'n groep.

5.6.2.6 Gevolge van emosionele arbeid

Die deelnemers het telkens na die feit verwys dat daar baie meer van 'n onderwyser verwag word as net om 'n bepaalde vak te onderrig. Baie onderwysers betree die onderwys omdat hulle 'n passie het vir 'n bepaalde vakgebied en 'n belangstelling het in die ontwikkeling van kinders. Hierdie oorspronklike motivering word egter gekniehalter deur die tydsbeperkinge en addisionele werksdruk, veral administrasie, wat deel uitmaak van huidige verpligtinge. Volgens die deelnemers lei dit daartoe dat onderwysers nie hul werk in skooltyd kan klaarmaak nie. Dit beteken 'n verlengde werksdag en die situasie word vererger deur naskoolse verpligtinge. 'n Aantal deelnemers het verwys na die verwaarlosing van hul privaatlebens en die gebrek aan tyd vir hulself, wat op die lange duur tot emosionele uitbranding bydra. Deelnemers

was dit eens dat sonder hierdie addisionele druk hulle baie beter in staat sou wees om emosionele arbeid in hul klaskamers te hanteer.

Dit wil voorkom of dit wat die deelnemers as die noodsaaklike aspekte van hul werk sien – die onderrig en administrasie – hul prioriteit geniet omdat hulle voel dat hulle nie 'n keuse het wat dit betref nie. Hulle is dus geneig om eerder die ander aspekte, soos emosionele arbeid, te verwaarloos. In die proses voel hulle dan dat hulle hulself en hul leerders emosioneel verwaarloos. Hierdie response is in ooreenstemming met Hochschild (1983, pp.126,179) se opinie dat hoe meer van die 'onderwysers' verwag word en hoe minder tyd beskikbaar is, hoe minder raak hulle emosioneel betrokke by die 'leerders'.

Vir baie onderwysers gaan emosionele arbeid met skuldgevoelens gepaard. Van die onderwysers voel dat hulle so op die suksesvolle voldoening aan emosionele arbeidsvereistes in die klaskamer fokus dat hulle emosioneel uitgeput is teen die tyd wat hulle by die huis kom en dus min of geen emosionele energie oor het vir hul eie gesinne nie. Daar is ook onderwysers wat voel dat hulle nie tyd het om aan hul eie persoonlike gevoelens te dink nie, want die pas by die skool is net te vinnig. 'n Deelnemer het genoem dat sy eers ná verloop van 'n paar maande beseft het dat sy nog nie oor haar oorlede pa gerou het nie, want daar was net nie tyd nie. In hierdie ondersoek het ek nie werklik deelnemers gevind wat skuldig voel omdat hulle 'n front voorhou in die klaskamer nie. Ek skryf dit toe aan hul oortuiging dat hulle dit ter wille van eie behoud doen, omdat hulle dit as 'n manier sien om emosionele arbeid in die klaskamer te hanteer.

5.7 Gevolgtrekking

Emosionele arbeid in die onderwys word nie deur baie mense in ag geneem nie. Dit is belangrik om te sien watter rol dit speel. Indien dit 'n groot rol is, het dit aandag nodig; indien nie, is dit veilig om dit verder te ignoreer. As 'n mens die vraag sou vra of onderwys emosionele arbeid is, en of daar emosionele arbeid in die onderwys is, het hierdie studie getoon dat daar wel elemente van emosionele arbeid in die onderwys is, ongeag die informele aard van die gevoelreëls. Die punt wat ek met hierdie studie wou maak, is dat emosionele arbeid 'n definitiewe rol speel in die onderwyser se klaskamer. Dit speel volgens my 'n groot rol en daarom moet dit

aandag kry, veral weens die positiewe bydrae (sien 2.4.4.2) wat dit tot beide onderwysers en leerders se positiewe onderwyservaring kan maak. Dit maak nie saak hoe geroepe onderwysers voel tot die onderwys nie, op die een of ander stadium gaan die emosionele regulering wat deel uitmaak van hul daaglikse werksaamhede te veel word. Die vermoë van 'n onderwyser om 'n negatiewe emosie te verander na 'n positiewe emosie is 'n noodsaaklike stresregeringsmeganisme wat leergeleenthede in die klaskamer skep waarsonder sowel die onderwyser as die leerder nie kan klaarkom nie. Emosionele arbeid moet in 'n positiewe lig beskou word en nie onder die stigma gebuk gaan waaraan dit tans onderwerp word nie.

5.8 Selfrefleksie op die navorsingsproses

Ná die literatuurstudie is die navorsingsdoelwitte wat in *hoofstuk 1* geformuleer is, aangepas en die navorsingsvrae daarvolgens aangevul. In my literatuursoektog het ek probeer fokus op die nuutste bronne, maar het die beskikbaarheid van literatuur oor emosionele arbeid in die onderwys gebrekkig gevind. Dit is egter 'n gunstige oorweging vir die belangrike bydrae wat my navorsing moontlik kan bied tot hierdie veld.

Ek het hoofsaaklik gebruik gemaak van ervare onderwysers, maar is oortuig dat onderwysers met min of geen onderwyservaring 'n belangrike bydrae kan maak tot die onderwerp, veral omdat ervaring een van die aspekte was wat deur die deelnemers as belangrik beskou is in die hantering van emosionele arbeid. Ek het slegs gebruik gemaak van vroulike deelnemers weens hul beskikbaarheid en bereidwilligheid, maar is nuuskierig oor die gevoelens wat manlike kollegas sal uitspreek oor die rol wat emosionele arbeid in húl klaskamers speel. Weens die beperkte omvang van my studie, wat slegs 'n mini-tesis behels, het ek die studie slegs tot onderwysers beperk, maar dit is duidelik belangrik om die skoolbestuur se gedagtes en gevoelens omtrent die emosionele arbeid van hul onderwysers, veral rondom die gevoelreëls, te ondersoek aangesien die deelnemers se grootste kritiek berus het op hul skoolbestuur wat uit voeling is met die onderwysers in die klaskamers. Die bydrae van kwantitatiewe navorsing moet ook oorweeg word weens die waardevolle bykomende data wat psigometriese toetse wat emosionele arbeid meet, kan lewer.

In die lig van my tydsraamwerk staan ek by my besluit om hoofsaaklik van onderhoude met die onderwysers as navorsingsmetodologie gebruik te maak, maar ek dink dat die waarneming van onderwysers se emosionele vertoning in die klaskamer 'n waardevolle bydrae kan maak ten opsigte van onder andere hul gebruik van strategieë ten opsigte van emosionele arbeid. Ek dink dit behoort ook goeie insae te lewer om die deelnemers te vra om, waar moontlik, 'n tipe gevoelsdagboek te hou van hul ware gevoelens teenoor hul emosionele vertoning in die klas. Met 'n uitgebreide ondersoek na die rol wat emosionele arbeid in die onderwyser se klaskamer speel, dink ek dit behoort ook interessant te wees om die opleidingsinstansies se insette te kry oor in watter mate hierdie konsep al in onderwysstudente se kursus bespreek word en hoe hulle die gevoelreëls formuleer.

Met die voltooiing van 'n taak van hierdie omvang, is dit met dankbaarheid dat ek terugkyk na die selfontwikkeling wat gepaard gaan met so 'n proses. Dit was vir my insiggewend hoe die insae in ander onderwysers se gevoelens my eie onderwyservaringe in perspektief kon plaas sodat ek my eie emosies beter kon verstaan. Ek koester die hoop dat ander onderwysers ook hierdie proses sal aanpak om uit hul kollegas se ervarings te leer en indien nie, dat hierdie navorsing vir hulle genoegsaam sal motiveer met die gedagte: Jy is nie alleen in jou gevoelens oor die groter prentjie van die onderwys nie.

BRONNELYS

Agarao-Fernandez, E. & De Guzman, A.B. (2006). Exploring the dimensionality of teacher professionalization. *Educ Res Policy Prac*, 5, 211-224.

Basit, T.N. (2003). Manual or electronic? The role of coding in qualitative analysis. *Educational Research*, 45 (2), 143-154.

Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods*. Boston: Pearson Education, Inc.

Bono, Z.E. & Vey, M.A. (2005). Toward understanding emotional management at work: a quantitative review of emotional labor research (pp. 213-233). In Härtel, C.E.J., Zerbe, W.J. & Ashkanasy, N.M. (Eds.). *Emotions in Organizational Behavior*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Booth, W.C, Colomb, G.G. & Williams, J.M. (1995). *The Craft of Research*. Chicago: Chicago University Press.

Boyle, M.V. (2005). “You wait until you get home”: emotional regions, emotional process work, and the role of onstage and offstage support (pp. 45-65). In Härtel, C.E.J., Zerbe, W.J. & Ashkanasy, N.M. (Eds.). *Emotions in Organizational Behavior*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Christie, P. & Potterton, M. (2001). Study of effective schools – summary of major findings (pp. 64-67). In Adendorff, M., Gultig, J. & Mason, M. (Eds.). *Being a Teacher: professional challenges and choices* (Reader). Cape Town: Oxford University Press Southern Africa.

Coetzee, M. & Jansen, C. (2007). *Emotional Intelligence in die Classroom: The secret of happy teachers*. Cape Town: Juta.

Crawford, M. (2007). Emotional coherence in primary school headship. *Educational Management Administration & Leadership*, 35 (4), 521-534.

Day, C. & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443.

Education Labour Relations Council (2001a). The duties and responsibilities of South African educators (pp. 55-57). In Adendorff, M., Gultig, J. & Mason, M. (Eds.). *Being a Teacher: professional challenges and choices* (Reader). Cape Town: Oxford University Press Southern Africa.

Education Labour Relations Council (2001b). Manual for teacher appraisal (pp. 58-63). In Adendorff, M., Gultig, J. & Mason, M. (Eds.). *Being a Teacher: professional challenges and choices* (Reader). Cape Town: Oxford University Press Southern Africa.

Eide, D. (2005). Emotions: from "ugly duckling" via "invisible asset" toward an ontological reframing (pp. 11-41). In Härtel, C.E.J., Zerbe, W.J. & Ashkanasy, N.M. (Eds.). *Emotions in Organizational Behavior*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Fataar, A. & Patterson, A. (2001). Teachers, moral agency, and the reconstruction of schooling in South Africa (pp. 29-35). In Adendorff, M., Gultig, J. & Mason, M. (Eds.). *Being a Teacher: professional challenges and choices* (Reader). Cape Town: Oxford University Press Southern Africa.

Folkman, S. (2008). The case for positive emotions in the stress process. *Anxiety, Stress & Coping*, 21: 1, 3-14.

Frankel, H. (2007). Are you having a laugh? *Times Educational Supplement*, 4758, 33.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). The teacher's purpose (pp. 45-46). In Adendorff, M., Gultig, J. & Mason, M. (Eds.). *Being a Teacher: professional challenges and choices* (Reader). Cape Town: Oxford University Press Southern Africa.

Geving, A.M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, 23, 624-640.

Glatthorn, A.A. & Joyner, R.L. (2005). *Writing the Winning Thesis or Dissertation: A Step-by-Step Guide*. California: Corwin Press.

Goldstein, E.G. (2001). *Object Relations Theory and Self Psychology in Social Work Practice*. New York: The Free Press.

Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence: a new vision for educators* [videorecording]. New York: Insight Media.

Gu, Q. & Day, C. (2007). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302-1316.

Hammond, L.D. (2001). Accountability for professional practice (pp. 47-51). In Adendorff, M., Gultig, J. & Mason, M. (Eds.). *Being a Teacher: professional challenges and choices* (Reader). Cape Town: Oxford University Press Southern Africa.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.

Hebson, G., Earnshaw, J. & Marchington, L. (2007). Too emotional to be capable? The changing nature of emotion work in definitions of 'capable teaching'. *Journal of Education Policy*, 22(6), 675-694.

Hochschild, A.R. (1983). *The managed heart: commercialization of human feeling*. London: University of California Press.

Hofman, N.G. (2004). Towards critical research ethics: transforming ethical conduct in qualitative health care research. *Health Care for Women International*, 25 (7), 647-662.

Isenbarger, L. & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 120-134.

James, C. & Vince, R. (2001). Developing the leadership capability of head teachers. *Emotional Management & Administration*, 29 (3), 307-317.

Johnson, B. & Christensen, L. (2008). *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches*. California: Sage Publications, Inc.

Jordaan, W. & Jordaan, J. (1989). *Mens in konteks*. Johannesburg: Lexicon Uitgewers.

Kruml, S.M. & Geddes, D. (2000). Exploring the dimensions of emotional labor: The heart of Hochschild's work. *Management Communication Quarterly*, 14(1), 8-49.

Lewis, P.J. (2008). A good teacher. *Forum: Qualitative Social Research*, 9 (2), Art. 41. 1-8.

Liu, Y. & Perrewé, P.L. (2005). The role of emotion in employee counterproductive work behavior: Integrating the Psychoevolutionary and Constructivist Perspective (pp. 67-86). In Härtel, C.E.J., Zerbe, W.J. & Ashkanasy, N.M. (Eds.). *Emotions in organizational behavior*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Liu, Y., Perrewé, P.L., Hochwarter, W.A. & Kacmar, C.J. (2004). Dispositional antecedents and consequences of emotional labor at work. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 10 (4), 12-25.

Manz, C.M. (2003). *Emotional discipline: The power to choose how you feel*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

McNess, E., Broadfoot, P. & Osborn, M. (2003). Is the effective compromising the affective? *British Educational Research Journal*, 29 (2), 243-257.

Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Merriam, S.B. (1991). *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Merriam, S.B. & Associates. (2002). *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mouton, F. (2007, 27 Maart). 'Ons gaan nie op mekaar split nie, né?' [Spotprent] *Die Burger*, p. 16.

Näring, G., Briët, M. & Brouwers, A. (2006). Beyond demand-control: Emotional labour and symptoms of burnout in teachers. *Work & Stress*, 20 (4), 303–315.

Neuman, W.L. (2000). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches*. Boston: Allyn & Bacon.

Oliver, P. (2003). *Writing your thesis*. London: SAGE.

Oplatka, I. (2007). Managing emotions in teaching: toward an understanding of emotion displays and caring as nonprescribed role elements. *Teachers College Record*, 109 (6), 1374-1400.

Palmer, P.J. (1998). *The courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Parker, D. & Adler, J. (2005). Constraint or catalyst? The regulation of teacher education in South Africa. *Journal of Education*, 36, 59-78

Patton, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, California: SAGE Publications.

Price, H. (2001). Emotional labour in the classroom: a psychoanalytic perspective. *Journal of Social Work Practice*, 15 (2), 161-180.

Rubin, R.S., Staebler Tardino, V.M., Daus, C.S. & Munz, D.C. (2005). A reconceptualization of the emotional labor construct: On the development of integrated theory of perceived emotional dissonance and emotional labor (pp. 189-211). In Härtel, C.E.J., Zerbe, W.J. & Ashkanasy, N.M. (Eds.). *Emotions in organizational behavior*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Rushton, S., Morgan, J. & Richard, M. (2007). Teacher's Myers-Briggs personality profiles: Identifying effective teacher personality traits. *Teaching and Teacher Education*, 23, 432-441.

Seligman, D. (1995, 27 November). Books in brief: emotional intelligence, by Daniel Goleman. *National Review*, pp. 69, 72.

Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: a practical handbook*. London: SAGE Publications.

Singh, R.K. & Jones, M.L. (2007). Qualitative data analysis: making new discoveries and aligning old strategies. *Faculty of Commerce-Papers*, 1-21. Retrieved July 25, 2008, from <http://ro.uow.edu.au/commpapers/425>

Smit, B. (2002). Atlas.ti for qualitative data analysis. *Perspectives in Education*, 20 (3), 65-76.

South African Council for Educators. (2001). A code of conduct (pp. 52-54). In Adendorff, M., Gultig, J. & Mason, M. (Eds.). *Being a Teacher: professional challenges and choices* (Reader). Cape Town: Oxford University Press Southern Africa.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. London: SAGE Publications.

Terre Blanche, M. & Durrheim, K. (1999). *Research in practice*. Cape Town: UCT Press.

Van den Aardweg, E.M. & Van den Aardweg, E.D. (1999). *Psychology of education: a dictionary for students*. Pretoria: E & E Enterprises.

Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72 (4), 577-625.

Van den Heever, R. (2001). Teachers want what students need (pp. 39-40). In Adendorff, M., Gultig, J. & Mason, M. (Eds.). *Being a Teacher: professional challenges and choices* (Reader). Cape Town: Oxford University Press Southern Africa.

Van Niekerk, E.J. (2003). Whole-school self-evaluation as 'n means to school improvement. *Educare*, 32 (1&2), 160-185.

Valli, L. & Buese, M. (2007). The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. *American Educational Research Journal*, 44 (3), 519-558.

Vergotine, A. (2001). Tricky tension for teachers (pp. 41-42). In Adendorff, M., Gultig, J. & Mason, M. (Eds.). *Being a Teacher: professional challenges and choices* (Reader). Cape Town: Oxford University Press Southern Africa.

Vosloo, M. (2008, 22 Maart). Skoolgeweld [Spotprent]. Bylae tot *Die Burger*, p. 18.

Wharton, A. (1999). The psychosocial consequences of emotional labor. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, <http://ann.sagepub.com>.

Williams-Johnson, M., Cross, D., Hong, J., Aultman, L., Osbon, J. & Schutz, P. (2008), "There are no emotions in Math": How teachers approach emotions in the classroom. *Teachers College Record*, 110 (8), 1574-1610.

Winograd, K. (2003). The functions of teacher emotions: The good, the bad, and the ugly. *Teachers College Record*, 105 (9), 1641-1673.

Wong, C., Wong, P. & Law, K.S. (2005). The interaction effect of emotional intelligence and emotional labor on job satisfaction: A test of Holland's classification of occupations (pp. 235-250). In Härtel, C.E.J., Zerbe, W.J. & Ashkanasy, N.M. (Eds.). *Emotions in Organizational Behavior*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Woods, P. & Jeffrey, B. (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23 (1), 89-106.

Zammuner, V.L. & Galli, C. (2005). The relationship with patients: "emotional labor" and its correlates in hospital employees (pp. 250-285). In Härtel, C.E.J., Zerbe, W.J. & Ashkanasy, N.M. (Eds.). *Emotions in Organizational Behavior*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9 (3), 213-238.

BYLAE A**Kritiek in die media breek onderwysers se status af**

(Vosloo, 2008, 22 Maart, p. 18)

BYLAE B

Onderhoudsgids

Datum: **Plek:** **Tyd:** **Aantal:**

Die doel van my navorsing is om die rol wat emosionele arbeid in die hoërskoolonderwyser se klaskamer speel, te ondersoek. As onderwysers ervaar ons dat die samelewing en die onderwysdepartement sekere verwagtinge het van ons professie oor hoe ons emosioneel teenoor leerders moet optree en hierdie verwagtinge word direk of indirek in die skool aan ons oorgedra. Ons noem hierdie verwagtinge gevoelreëls. Alhoewel sommige van die vrae wat ek gaan vra gaan klink of dit 'n ja of nee antwoord vra, is dit net 'n manier om jou oor iets te laat nadink. Ek wil graag hê jy moet soveel as moontlik uitbrei oor jou gevoelens rakende 'n saak, soos byvoorbeeld om ook die redes te verskaf hoekom jy voel soos jy voel.

- Hoe voel jy oor die stelling dat onderwys emosionele arbeid behels?
- Wat dink julle is die verwagtinge of vereistes van onderwysers se emosionele vertoning teenoor leerders?
- Watter emosies word van julle verwag in jul interaksie met leerders?
- Hoe word hierdie verwagtinge aan julle oorgedra?
- Hoe probeer julle in die klaskamer aan hierdie verwagtinge voldoen?
- Plaas hierdie gevoelreëls ekstra druk op julle? Hoe hanteer julle dit?
- Waarop baseer julle jul reaksies in die klaskamer - op spontane gevoel of die voorskrifte deur die skool? Brei uit?
- Watter emosies sal julle gebruik om jul werk te beskryf? Hoekom?
- Gee julle in die klaskamer voor om emosies te voel of te vertoon wat julle nie regtig voel nie, omdat dit verwag word? JA/NEE – verduidelik!
- Pla dit julle om soms voor te gee? JA?NEE – verduidelik! (Hoe laat dit jou voel?)
- Beskryf 'n tipiese klaskamersituasie waarin julle jul gevoelens aangepas of verander het omdat julle voel dit word verwag.
- Watter een van die volgende doen julle die meeste om positiewe emosies te vertoon in die klaskamer: -jy gee voor jy voel positief al voel jy negatief

OF

-jy probeer jou negatiewe gevoel verander na 'n positiewe gevoel

- Gee asb 'n voorbeeld en verduidelik hoe julle dit doen.
- Watter aspekte van julle beroep bemoeilik positiewe emosionele vertoning?
- Voel julle dat emosionele vertoning en gevoelreëls 'n rol speel in die tipe onderwyser wat julle is?
- Vind julle dit maklik om gevoelreëls te volg? Verduidelik!
- Beskryf 'n goeie onderwyser?
- Wat is die skool se rol en verantwoordelikheid om julle te ondersteun en opleiding te gee in die uitvoering van gevoelreëls?

BYLAE C

Onderhoudsvraelys

Beste Kollega,

Baie dankie vir jou bereidwilligheid om tyd af te staan en deel te neem aan hierdie onderhoud. Ek sal dit waardeer as jy hierdie vorm kan onderteken as teken van jou instemming om deel te wees van die navorsing. Ons gaan gesels oor die rol wat emosionele arbeid in jou klaskamer speel. Jou bydrae is vir my baie waardevol, maar jy is welkom om op enige stadium tydens die onderhoud, te onttrek. Jou bydrae is anoniem en alles waaroor gesels word, hanteer ek as konfidensieel.

Skuilnaam: -----
 Ouderdom: ----- Geslag: -----
 Opleiding: ----- Jare in die onderwys: -----
 Vak (-ke): ----- Grade: -----
 Hoeveel klasse per dag: ----- Hoeveel leerders in totaliteit: -----
 Addisionele kontak met leerders/Naskool: -----

	Gelukkig	Tevrede	Bekommerd	Ongelukkig	Depressief	Teleurgesteld	Entoesiasies	Moeg	Ander
1.									
2.									
3.									
4.									
5.									

Merk asseblief die emosies wat meesal op jou van toepassing is:

1. Ek voel gewoonlik Rede:.....
2. My werk laat my voel. Rede:
3. My leerders laat voel my Rede:.....
4. Ek voel oor my toekoms in die onderwys. Rede:
5. Ek voel oor die ondersteuning wat ek van die skool kry.
 Rede:

Baie dankie

Onderteken asseblief:

BYLAE D

Onderhoudsbesonderhede

Datum	Metode	Plek	Tyd	Deelnemers*
9 Mei 2008	Fokusgroep Onderhoud 1	Navorsers se huis	14:00 - 15:30	Cindy Andy Sterretjie
13 Mei 2008	Individuele Onderhoud 1	Deelnemer se huis	14:00 - 14:40	Chelsea
17 Mei 2008	Individuele Onderhoud 2	Deelnemer se huis	11:00 - 11:40	Late Starter
19 Mei 2008	Individuele Onderhoud 3	Deelnemer se huis	16:00 - 16:30	Regina Oosthuizen
21 Mei 2008	Individuele Onderhoud 4	Deelnemer se huis	19:00 - 19:35	Tulpie
26 Mei 2008	Fokusgroep Onderhoud 2	Navorsers se huis	12:45 - 14:00	Ekke Net Elsabe

* Deelnemers het skuilname aan hulself toegeken.

BYLAE E

Bladsy uit 'n getranskribeerde onderhoud as voorbeeld*

- **In view of what emotional labour is in the classroom, what are your feelings about the statement that education, or your job, is very emotional and that there is emotional labour involved?**

Well I think there is (beklemtoon) emotional labour involve, because you constantly having to control your emotions, you can't really express your true feelings, because of the way you .. if you're angry there's only so much anger that you can display, if you're sad, you still have to teach, you still have to do your job. That's your personal feelings but you have to do your job to a certain standard, you can't always display how you feel, you can't let the kids know how you feel at a specific moment.

- **So if we talk specifically about the feeling rules, what is the feeling rules or the expectations that you think the school has of you in as far as how you express it in the classroom?**

Well, obviously I think they have a standard set of .. of rules basically as to how they expect someone to behave in the classroom and I mean if you and I'll use again an example that you are as a teacher not allowed to even physically uhm, help someone or sooth them or anything or if whether their having, if they burst out in tears in your class you're not allowed to by law give them a hug, if they've done well you can't express that you're happy, you have to just do .. you're suppose to stay within a certain limitation of this is what's allowed so if someone bursts out crying in you classroom you have to say, ok come with me and discuss it outside the classroom, you can't say come here let me give you a hug when you know that's the one thing that will probably make them feel better. You are expected to be uhm, subtle, nice, yet you can't be .. you can't exactly be yourself. You can't be the person that you would like to be. If you want to hug them and say you know it's not that bad you'll be fine or whatever, you can't do that, cause you're not allowed to, so you basically, you have a certain amount of rules that you need to follow in order to fit into the standards that they expect you so you have to limit yourself .

- **How do you think they carry these rules over? How did you become aware that there are certain expectations?**

I think it's cause you're constantly reminded of it. If whenever you're in the staffroom, if there is maybe an incident where someone does .. even if its in a different school, or in the paper or wherever. Its something that gets mentioned again - just remember you're not allowed to have any contact with the children, you're not allowed to help them. I mean the only time that you would ever be able to do something like that, when they will expect you to do it, is if it is in a lifesaving situation. Someone's fallen over or has an epileptic attack, then you're suppose to do it. But then also there is only so much you're allowed to do, because by law as you're reminded of every day, this is what's in the paper you're not allowed to do this, rather call someone else.

- **If we talk about emotions and we talk about positive emotions, we talk about negative emotions, would you say that the expectations that they have of teachers are that you must portray positive emotions or that you must portray negative emotions?**

I think they expect both, they have .. they want you to be uhm, happy and portray positive emotions in the sense that you can't take out your frustrations on children, you can't shout at them, even if it's the one thing that you want to do, say for instance there's one .. there's a group of children or one child in the class that really, that you feel, if you had the opportunity, you probably would like to shout at them, but you can't cause that's just something that is just not done. So that's .. you are being told you need to be positive towards that child or the whole entire class, where is what you really would really like to do is the opposite and in other terms they .. they don't want you to be too happy and too friendly because then you're making a friend connection with the children which you're not allowed to do either. So you're expected to have a middle ground of where you just the right amount of positive and just the right amount of negative, cause you can't be a dragon and you're not allowed to be their friend.

*Individuele Onderhoud 1

BYLAE F

Deelnemers se Emosionele Ingesteldheid tot Onderwysaspekte

