

DIE EMOSIONELE WELSYN VAN HOËRSKOOLOPVOEDERS IN DIE HELDERBERG-AREA

ELMIEN STRAUSS

Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes

vir die

graad van

**MAGISTER IN OPVOEDKUNDE
(OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDE)**

aan die

Universiteit Stellenbosch

Studieleier: Professor D Daniels

Maart 2008

VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie tesis vervat my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê het nie.

.....
HANDTEKENING

.....
DATUM

OPSOMMING

Gedurende die vorige politieke bedeling was opvoeders in die Wes-Kaap vasgevang in 'n proses van ideologiese beïnvloeding en die krisis het veral na vore getree met die opstande van 1976 en 1985. Alhoewel die opvoeders leerders se belange op die hart gedra het, is hulle in baie gevalle deur die regering van die dag as liberaliste uitgewys. Die gevolglike ervaring van vrees en angste het op daardie stadium 'n ernstige bedreiging vir baie opvoeders se emosionele welsyn ingehou. Die daarstelling van 'n demokratiese Suid-Afrika in 1994 het beloftes van 'n meer belowende werksomgewing ingehou. Ingrypende veranderinge in onderwysbeleid en –kurrikula het egter nuwe eise aan die opvoeders gestel. Dissiplinêre probleme, multikulturele klaskamers, nie-moedertaalonderrig en die inklusiewe hantering van 'n verskeidenheid eksterne sowel as interne hindernisse is stressors waaraan opvoeders in die Wes-Kaap onderwerp word.

Die doel van hierdie studie was om ondersoek in te stel na die invloed van stressors op die emosionele welsyn van opvoeders in hoërskole in die Wes-Kaap. Ek wou vasstel wat is opvoeders in hoërskole se persepsies van hul eie emosionele welsyn. Verder het ek ook navraag gedoen oor moontlike redes hiervoor, hoe hul emosionele welsyn ander dimensies van welstand beïnvloed en wat stel hulle voor ter bevordering van emosionele welsyn. 'n Kwalitatiewe navorsingsontwerp wat deur 'n interpretivistiese paradigma gerig is, is gebruik. Tydens die analise van die data het ek vanuit 'n kritiese paradigma gewerk. Data is deur middel van 'n literatuuroorsig, onderhoude, reflektiewe dagboeke, observasies, dokumentasie en artefakte versamel.

Die navorsingsbevindinge het in die algemeen daarop gedui dat die opvoeders lae vlakke van emosionele welsyn ervaar en dat dit in ekstreme gevalle geassosieer word met emosionele siektes soos depressie en uitbranding. Die lae vlakke van emosionele welsyn wat die opvoeders ervaar blyk veral 'n negatiewe invloed te hê op hulle sosiale welsyn en fisiese welsyn. Moontlike redes wat aangevoer is vir die lae vlakke van emosionele welsyn wat die opvoeder ervaar dui op die invloed van verskeie rolspelers

waaronder die tipe skool, 'n addisionele werkslading, die skoolhoof, bestuurspan, kollegas, leerders, ouers, Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) en hul gesinne en vriende. Ten spyte van die lae vlakke van emosionele welsyn wat die opvoeders ervaar het, was hulle egter steeds met tye toegewy aan die beroep. Die voorstelle ter bevordering van emosionele welsyn het almal verband gehou met faktore in die werkplek self.

SUMMARY

During the previous political dispensation, the educators in the Western Cape were captured in a process of ideological influencing. This crisis became evident in the 1976 and 1985 uproars. Although the educators attempted to act in the best interest of the learners, they were in many cases blamed by the ruling government as being liberalists. The subsequent experience of fear and anxiety endangered the emotional well-being of many educators. The election of the first democratic government in 1994 held promises of a better work environment for educators. Far-reaching transformations in education policies and the implementation of new curricula presented educators with new challenges. Disciplinary problems, multicultural classrooms, teaching in a language other than the home language, and the inclusive handling of various external as well as internal barriers to learning, became stressors that educators in the Western Cape were subjected to.

The aim of this study was to investigate the influence of stressors on the emotional well-being of educators in high schools in the Western Cape. I aimed to determine how educators in high schools perceived their own emotional well-being. Furthermore, I explored possible reasons for this and how their emotional well-being had influenced other dimensions of their wellness. I finally focused on educators' recommendations to improve their emotional well-being. A qualitative research design, which was guided by an interpretive paradigm, was employed. During data analysis I operated in a critical paradigm. The data was collected by means of a literature review, interviews, reflective diaries, observations, documentation and artefacts.

The research findings indicated that educators generally are experiencing low levels of emotional well-being. In extreme cases it is associated with emotional illnesses such as depression and burnout. It seems as if the low levels of emotional well-being experienced by educators have a negative influence on their social and physical well-being. Possible reasons that can explain the low levels indicate the impact of various role players, namely the type of school, an additional work load, the head master, the

school management team, colleagues, learners, parents, the Western Cape Education Department, and educators' families and friends. In spite of the experienced low levels educators were still at times committed to their occupation. Recommendations on improving emotional well-being were associated with factors in the workplace itself.

***Opgedra aan my man,
Wimpie,
vir sy liefde, ondersteuning en aanmoediging.***

BEDANKINGS

My innige dank, erkenning en waardering aan die volgende persone en instansies:

- Aan my Skepper kom alle lof en eer toe vir die insig en deursettingsvermoë wat ek ontvang het om hierdie werk moontlik te maak.
- Prof. Daniels, my studieleier. Haar hulp was van onskatbare waarde. Daarsonder sou dit nie vir my moontlik wees om werk van hierdie gehalte te lewer nie.
- Drs. Tiaan Kirsten en Charles Viljoen wat my bekendgestel het aan die konsepte *welstand* en *welstandsbevordering* en wat my belangstelling in hierdie veld aangewakker het.
- My eggenoot, Wimpie, vir al sy geduld, ondersteuning en liefde gedurende my studies.
- Skoolhoofde en opvoeders wat aan die navorsing deelgeneem het.
- Danie Steyl wat die taalversorging behartig het.
- Emmely Herbst wat die tegniese versorging behartig het.
- Die Ernst en Ethel Erikson Trust en Harry Crossley Foundation vir finansiële steun.

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1

INLEIDENDE OORSIG.....	1
1.1 INLEIDING.....	1
1.2 PROBLEEMSTELLING.....	5
1.3 DOEL VAN DIE STUDIE.....	8
1.4 NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE.....	9
1.4.1 Navorsingsontwerp.....	9
1.4.2 Navorsingspopulasie.....	9
1.4.3 Navorsingsmetodes.....	10
1.4.4 Data-analise.....	11
1.5 VERKLARING VAN KONSEPTE.....	12
1.5.1 Welstand.....	12
1.5.2 Emosionele Welsyn.....	12
1.5.3 Stres.....	12
1.5.4 Uitbranding.....	13
1.6 OORSIG VAN HOOFSTUKKE.....	13

HOOFSTUK 2

WELSTAND, EMOSIONELE WELSYN EN DIE KONTEKS VAN DIE OPVOEDER IN DIE WES-KAAP.....

14

2.1 INLEIDING.....	14
2.2 DEKONSTRUKSIE VAN DIE KONSEP <i>WELSTAND</i>	14
2.2.1 <i>Gesondheid</i> versus <i>welstand</i>	15
2.2.2 Welsyn.....	16
2.2.3 Kenmerke van welstand.....	17
2.3 EMOSIONELE WELSYN.....	20
2.3.1 Omskrywing van die konsep <i>emosionele welsyn</i>	20
2.3.2 Organisasies, emosionele welsyn en stres.....	21
2.4 DIE KONTEKS VAN DIE OPVOEDER IN DIE WES-KAAP.....	24

2.4.1	Wes-Kaapse onderwys gedurende die apartheidsjare.....	24
2.4.2	Die Wes-Kaapse onderwys in 'n demokratiese bestel.....	26
2.4.2.1	Onderwystransformasie.....	27
2.4.2.2	Kurrikulumveranderinge.....	28
2.4.2.3	Dissipline.....	30
2.4.2.4	Diversiteit.....	31
2.4.2.5	Eksterne en interne leerhindernisse.....	32
2.5	SLOTOPMERKINGS.....	33

HOOFSTUK 3

NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE..... 35

3.1	INLEIDING.....	35
3.2	NAVORSINGSONTWERP.....	35
3.2.1	Navorsingsparadigma.....	35
3.2.2	Navorsingspopulasie en steekproefsamstelling.....	37
3.3	NAVORSINGSMETODOLOGIE.....	38
3.4	NAVORSINGSMETODES.....	40
3.4.1	Literatuuroorsig.....	40
3.4.2	Semi-gestruktureerde onderhoude.....	41
3.4.3	Observasies.....	42
3.4.4	Dokumentasie en artefakte.....	43
3.4.5	Reflektiewe dagboeke.....	43
3.5	AANTEKENING VAN DATA.....	44
3.5.1	Analise en interpretasie van data.....	44
3.5.2	Verifiëring van data.....	45
3.5.2.1	Geloofwaardigheid.....	46
3.5.2.2	Oordraagbaarheid.....	47
3.5.2.3	Betroubaarheid.....	47
3.5.2.4	Bevestigbaarheid.....	47
3.6	ETIESE KWESSIES.....	47
3.7	SLOTOPMERKINGS.....	48

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSBEVINDINGE

4.1	INLEIDING.....	49
4.2	DIE KONTEKS VAN DIE NAVORSING.....	49
4.2.1	Deelnemers.....	49
4.2.2	Implementering van die navorsing.....	50
4.2.3	Data-analise en interpretasie.....	51
4.3	OPVOEDERS SE REFLEKSIES TEN OPSIGTE VAN HUL EMOSIONELE WELSYN.....	52
4.4	INVLOED OP ANDER DIMENSIES VAN WELSTAND.....	62
4.5	ROLSPELERS WAT DIE OPVOEDERS SE EMOSIONELE WELSYN BEÏNVLOED.....	64
4.5.1	Die tipe skool as rolspeler.....	64
4.5.2	Addisionele werkslading as rolspeler.....	65
4.5.3	Skoolhoof, bestuurspan en kollegas.....	67
4.5.4	Leerders en respek vir die onderrigomgewing.....	68
4.5.5	Ouers.....	69
4.5.6	WKOD as werkgewer.....	70
4.5.7	Gesin en vriende.....	73
4.6	TOEGEWYDHEID AAN DIE BEROEP.....	74
4.7	VOORSTELLE OM DIE EMOSIONELE WELSYN VAN OPVOEDERS TE VERBETER.....	75
4.7.1	Werksumgewing.....	75
4.7.2	Dissipline.....	76
4.7.3	Die uitkomsgebaseerde kurrikulum.....	77
4.7.4	Spreekbuis vir opvoeders.....	77
4.7.5	Beter salarisse.....	78
4.7.6	Intellektuele stimulering.....	78
4.7.7	Emosionele ondersteuningsdienste.....	79
4.8	SLOTOPMERKINGS.....	80

HOOFSTUK 5

GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS..... 81

5.1	INLEIDING.....	81
5.2	BEVINDINGE EN BESPREKING.....	81
5.3	AANBEVELINGS NA AANLEIDING VAN DIE NAVORSING.....	88
5.4	BEPERKINGE VAN HIERDIE STUDIE.....	89
5.5	SAMEVATTING.....	90

BRONNELYS..... 92

Aanhangsel A	Toestemmingsbrief van die WKOD.....	103
Aanhangsel B	Onderhoudsgids.....	105
Aanhangsel C	Reflektiewe Joernaal.....	108
Aanhangsel D	Lys van kodes.....	111
Aanhangsel E	Voorbeeld van oop en kleurkodering.....	115
Aanhangsel F	Voorbeeld: Rangskikking van response in temas en subtemas.....	117
Aanhangsel G	Gedig wat Bertha geskryf het.....	119

LYS VAN TABELLE

Tabel 4.1 Demografiese inligting van die deelnemers.....	50
Tabel 4.2 Spesifieke emosies deur deelnemers ervaar.....	53
Tabel 4.3 Emosionele welsyn.....	59
Tabel 4.4 Skoolverwante verpligtinge.....	65
Tabel 4.5 Voorstelle vir verbetering van werksomgewing.....	76

HOOFSTUK 1

INLEIDENDE OORSIG

1.1 INLEIDING

Opvoeders is belangrike rolspelers in die Suid-Afrikaanse samelewing. Hulle vertolk veelvuldige rolle waaronder kurrikulumbepanning, interpretasie en ontwerp van leerprogramme, administrasie, bestuur, navorsing, assessering, onderrig van leerders, skakeling met gemeenskappe en die bevordering van leerders se welstand (Zinn, 2000). Plato het onderwys gesien as die sleutel tot die daarstelling van 'n ideale samelewing (Franszen, 1997). Wanneer die veelvuldige rolle wat deur opvoeders vertolk word, in ag geneem word, kan die afleiding gemaak word dat opvoeders die persone is wat daardie spreekwoordelike sleutel, waarvan Plato melding maak, moet draai om geleenthede vir leerders, gemeenskappe en dus die samelewing oop te sluit.

Die skool en onderwys soos dit vandag aan ons bekend is, is die uitvloeisel van gespesialiseerde behoeftes van gemeenskappe wat mettertyd weens die evolusie van die samelewing ontstaan het. Toe die samelewing nog grootliks ongedifferensieerd was en uit primitiewe kulture bestaan het, was gemeenskappe in hul totaliteit verantwoordelik vir kinders se opvoeding en onderrig (Le Roux, 1998; Strauss, 1978). Hiermee word geïmpliseer dat die skool en die onderrigtaak wat dit opgelê is, eers later daargestel is weens behoeftes ten opsigte van kinders se opvoeding en onderrig wat in die breë samelewing in die algemeen, maar ook meer spesifiek in gemeenskappe, ontstaan het (Clouser, 1991). Opvoeders is as gesagsdraers in die skool aangestel met die spesifieke verantwoordelikheid om in kinders se opvoeding en onderrig te voorsien ten einde hulle voor te berei om 'n betekenisvolle rol as mondige burgers in die gemeenskap te speel (Schoeman, 1975; Walzer, 1983).

Uit die genoemde bespreking volg dit dat die skool en opvoeders as sulks oor spesifieke verantwoordelikhede teenoor die samelewing en meer spesifiek die gemeenskap waarin dit geleë is, beskik deurdat die gemeenskap eise stel waaraan die skool en opvoeders

moet voldoen. Opvoeders is dus rolspelers in 'n sisteem wat baie uitdagings aan hulle as professionele persone bied. Verder kan die afleiding ook gemaak word dat daar 'n nou verwantskap bestaan tussen die skool en die konteks van die gemeenskap waarin die skool geleë is (Adams, Bezner & Steinhardt, 1997). Die konteks het dus 'n wesenlike impak op die welstand van alle rolspelers in gemeenskappe en dus ook die skool.

Wanneer die konteks van die Wes-Kaapse opvoeder van naderby beskou word, is dit duidelik dat dit van die vroegste tye af gekenmerk was deur ideologiese beïnvloeding om die ideale van minderheidsgroepe te vergestalt. Veral met die bewindsaanvaarding van die Nasionale Party in 1948 het die apartheidsideologie die regte van veral die kleurlinge, swartes en Indiërs grotendeels misken. Onderwyskurrikula was deurspek met die idees van 'n blanke minderheidsregering, en 'n kritiese beskouing van die regering van die dag se beleid was ten sterkste verbied. Verder het blanke onderwys besliste finansiële voordeel uit nasionale sowel as provinsiale begrotings getrek. Hierdie onbillike behandeling van onderdrukte groepe het uiteindelik in 1976 en 1985 landswyd, maar veral in die Wes-Kaap, tot opstande deur leerders gelei. Opvoeders was midde-in die krisis vasgevang. Alhoewel opvoeders die beste belange van leerders op die hart gedra het, is hulle deur die regering as liberaliste geoormerk, en die gevolg was dat baie van hulle geregtelike vervolging en tronkstraf in die gesig gestaar het. 'n Lewe van ang, vrees en verzet het deel geword van baie opvoeders in die Wes-Kaap se daaglikse bestaan.

Die daarstelling van 'n demokratiese Suid-Afrika en dus 'n meer regverdig onderwysstelsel het vir baie opvoeders in die Wes-Kaap die beloftes van 'n nuwe toekoms ingehou. Die African National Congress (ANC) het in 1994 transformasie in die bestaande onderwysstelsel aangekondig in die dokument *A Policy Framework for Education and Training* (Department of National Education, 1994). In hierdie dokument is die ontwikkeling van 'n nuwe kurrikulum voorgestel, waarvan die hoofdoelwit sou wees om van die dogmatisme en oudmodiese onderrigmetodes van die verlede ontslae te raak. In 1995 is die *National Qualifications Framework* in die lewe geroep met die doel om 'n kurrikulum op te stel wat 'n nuwe toekoms aan alle leerders van Suid-Afrika sou bied (Department of National Education, 1995). Die uitvloeisel van hierdie liggaam se navorsing en werksaamhede was Kurrikulum 2005 wat finaal alle spore van die

kurrikula van die apartheidsera verwyder het ten einde die demokratiese ideaal van die Nuwe Suid-Afrika in die onderwys te vergestalt.

Veranderinge in 'n bestaande sisteem het 'n impak op die welstand van opvoeders wat as primêre welstandsvoorsieners optree. Hierdie veranderinge vind egter nie oornag plaas nie. Die nadraai van ongelyke onderwysvoorsiening word nie in 'n oogwink uitgevee nie. 'n Nuwe demokratiese bestel in Suid-Afrika het gevra na beduidende veranderinge in die Suid-Afrikaanse onderwys. Veranderinge stel ook nuwe eise aan opvoeders, en gou het dit aan die lig gekom dat 'n nuwe onderwysstelsel nie vry van probleme is nie.

In die afgelope aantal dekades is die aantal artikels en aanbiedinge by kongresse wat fokus op opvoeders se belewing van stres en die gevolglike impak daarvan op hul algemene welstand, opmerklik (Basson, 2000; Jackson & Rothmann, 2006; Jeena, 1998; Jepson & Forrest, 2006; Myburgh & Poggenpoel, 2002). Die afleiding moet noodgedwonge hieruit gemaak word dat onderwys 'n stresvolle professie is. Vir opvoeders is die ervaring van stres 'n realiteit. Die herhaalde blootstelling aan stres lei uiteindelik tot emosionele siektes soos uitbranding en depressie. Daarom ontstaan vrae oor die invloed van sodanige stres op die emosionele welsyn van opvoeders en dus ook hul vermoë om hul veelvuldige rolle werklik effektief te beoefen.

Wanneer literatuur oor emosionele welsyn bestudeer word, wil dit voorkom asof die gereelde ervaring van positiewe emosies en entoesiasme teenoor die lewe goeie aanduiders van optimale emosionele welsyn blyk te wees (Meyers, Sweeny, & Witmer, 2000). Hierdie ervaring van positiewe emosies en entoesiasme in organisasies het 'n groot bydrae te lewer tot die kollektiewe emosionele welsyn van 'n organisasie as sulks (Brief & Weiss, 2002). Verder het optimale emosionele welsyn ook 'n beduidende invloed op mense sowel as organisasies se holistiese gesondheid.

Tradisioneel word *gesondheid* as die blote afwesigheid van siekte gedefinieer. Hierdie siening kan teruggevoer word na 'n mediese model wat binne die patogeniese paradigma fungeer het. Met die mediese model is daar pertinent op die diagnose en behandeling van siektes by individue gefokus (Seligman, 2005; Wissing, 2000). In 1948

het die Wêreldgesondheidsorganisasie *gesondheid* egter gedefinieer as “*a state of complete physical, mental, and social well being*” (aangehaal deur Kirsten & Viljoen, 2004, p. 2). 'n Teenstrydigheid tussen hierdie definisie van die Wêreldgesondheidsorganisasie en die tradisionele siening van *gesondheid* binne die mediese model het dus na vore getree (Wissing, 2000).

Gedurende die 1970's en 1980's het 'n paradigmaskuif in die breë samelewing plaasgevind wat die mediese model met 'n sosiaal-ekologiese model vervang het. Hierdie model word deur die salutogeniese, of heilsame paradigma ondersteun en dit plaas sterk klem op die regte, sterk punte en optimale funksionering van elke individu in die breë samelewing (Naicker, 1999; Swart & Pettipher, 2005). In die lig van die genoemde klemverskuiwing is die Ottawa Charter uitgereik wat *gesondheidsbevordering* beskryf as “*the process of enabling people to increase control over, and to improve their health*” (aangehaal deur Anspaugh, Dignan, & Anspaugh, 2000, p. 4) Hierdie definisie van *gesondheidsbevordering* vind dan ook nóú aansluiting by die Wêreldgesondheidsorganisasie se definisie van *gesondheid* deurdat *gesondheid* nie bloot as die afwesigheid van siekte gesien word nie, maar wel 'n optimale toestand waartydens persone lewenskwaliteit in al die kontekste van hul lewe geniet.

Wissing (2000) het voorgestel dat die begrip *welstand*, hoewel dit 'n sinoniem vir *gesondheid* is, eerder gebruik sal word om die optimale funksionering in die intellektuele, emosionele, spirituele, fisiese, sosiale en beroepskontekste van elke individu te beskryf. Hieruit het gevolg dat *welstand* 'n sambreelkonstruk is wat verskeie domeine van *welsyn* insluit. Hierdie navorsing sal spesifiek fokus op die emosionele domein. *Emosionele welsyn* dui op die individu se ervaring van positiewe gevoelens en entoesiasme vir die lewe (Meyers et al., 2000).

Welstandbevordering is die proses wat dit ten doel stel om elke rolspeler in 'n sisteem te lei tot vlakke van optimale ontwikkeling (Meyers et al., 2000). Dit impliseer dat welstandbevorderingsprosesse op die welstand van alle rolspelers in die skool as sisteem sal fokus.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Verskeie navorsingsprojekte wat wêreldwyd onderneem is, het bevind dat opvoeders voortdurend onder druk geplaas word deur die bestuur van skole, leerders, kollegas, maar ook die breër gemeenskap. Ouers se verwagtinge, geweld, armoede en HIV/Vigs is maar enkele van die eksterne eise wat aan opvoeders gestel word (Engelbrecht, Swart, Oswald, & Eloff, 2003; Jepson & Forrest, 2006). Die ekstensiewe blootstelling aan hierdie eise het 'n negatiewe effek op hul eie persoonlike welstand sowel as die welstand van die skool as organisasie. In 'n studie wat deur Myburgh en Poggenpoel (2002) onderneem is, is bevind dat Suid-Afrikaanse opvoeders, wat deel van die teikengroep was, geweldig negatief ten opsigte van hul werk en werksverwante aktiwiteite ingestel is.

Die negatiewe ingesteldheid van Suid-Afrikaanse opvoeders, veral dié wat in die swart onderwysdepartemente werksaam was, kan teruggevoer word na die vroegste tye toe onderwys as 'n ideologiese instrument misbruik is om politieke ideale van verskillende groepe te vergestalt. Reeds in die tyd van Nederlandse bewind aan die Kaap was aparte onderwys vir leerders van verskillende rasse-groepe aan die orde van die dag (Van Zyl, 1997). Die goue draad van 'n onderrigstelsel geskoei op segregasie volgens die kulturele oorsprong van leerders en die onderdrukkende invloed van 'n minderheids-regerende groep daarop, is voortgesit deur die geskiedenis van Suid-Afrika (Wieder, 2003). Met die bewindsaanvaarding deur die Nasionale Party in 1948 is apartheids-onderrig met die uitreiking van wetgewing geformaliseer. Die Bantoe Onderwyswet, Wet 47 van 1953, het formele onderrig van die swart leerders direk onder die beheer van die blanke minderheidsregering geplaas. Die Gekleurde Persone Wet, Wet 61 van 1963, en die Indiër Onderwyswet, Wet 61 van 1965, het soortgelyke implikasies vir kleurling- en Indiëronderwys ingehou (Van Zyl, 1997). Hierdie drie wette het dus aparte onderrig vir Suid-Afrika se onderskeie rasse-groep voorgestel sowel as blanke heerskappy oor onderwys in die algemeen bevestig. Die bogenoemde wetgewing het geweldige teenkanting van die benadeelde groepe ontlok en hierdie toestand het in die 1980's die land in 'n krisissituasie gedompel (Van Zyl, 1997; Wieder, 2003). Leerders het landswyd in opstand gekom teen verpligte Afrikaanse onderrig in die swart skole, 'n uitvloeisel van die Nasionale Party se bantoe-onderwysbeleid. Ook in die Wes-Kaap het die bruin en

swart leerders in 1985 skole geboikot. Opvoeders was midde-in die krisis gedompel. Wieder (2003) verwys hierna as 'n proses waartydens pedagogiek en politiek ondertrou het. Dit was onvermydelik dat klaskamers waarin leerders se kritiese denkvaardighede ontwikkel is, ook as 'n basis vir die bevraagtekening van die regering se apartheids-beleid sou dien. Opvoeders wat leerders se belange op die hart gedra het, is deur die regerende party as politieke aktiviste uitgekryt en moes in baie gevalle selfs moontlike geregtelike vervolging in die gesig staar (Wieder, 2003). Hierdie plofbare situasie het tot geweldige spanning by opvoeders gelei, wat 'n ernstige bedreiging vir hul welstand en veral hul emosionele welsyn ingehou het.

Sedert 1994 het ingrypende veranderinge in die land, maar spesifiek ook in die onderwys, plaasgevind met die daarstelling van 'n demokratiese regeringstelsel onder die bewind van die African National Congress (ANC). Hierdie veranderinge het wel 'n belofte vir nuwe moontlikhede in die onderwyssektor ingehou, maar opvoeders wat reeds getraumatiseer was, is aan nuwe uitdagings blootgestel. Multikulturele klaskamers, en in baie gevalle ook meertalige klasgroepe, het nou ook nog deel geword van die realiteit waarmee opvoeders daaglik te kampe kry.

Daar kan gevra word hoe voorbereid opvoeders van die aparte onderwysstelsels was vir skole wat ná 1994 leerders van verskillende bevolkinggroepe sou huisves. Suid-Afrikaanse opvoeders van alle rasse was nie noodwendig opgelei om multikulturele en meertalige groepe te hanteer nie. Nie net die rasse-samestelling van skole het verander nie, maar opvoeders is ook aan kurrikulêre veranderinge onderwerp. 'n Opvoeder-gesentreerde instruksietipe onderrigmodel is met 'n leerdergesentreerde uitkoms-gebaseerde onderrigmodel vervang (Donald, Lazarus, & Lolwana, 2002). 'n Nuwe kurrikulum, wat die uitkomsgebaseerde onderrigmodel ondersteun, is in die lewe geroep. Nuwe vorme van assessering met groter klem op die prosesse wat lei tot die bereiking van uitkomst is geïmplementeer. Vir baie opvoeders het dit tot gevolg gehad dat onderrigpraktyke waarmee hulle vertrou was met minder bekendes vervang moes word.

Alhoewel hierdie veranderinge in Suid-Afrikaanse onderwys 'n bydrae lewer tot stressors wat moontlik 'n bedreiging vir opvoeders se emosionele welsyn inhou, het die

breër konteks waarin hulle werkzaam is, ook 'n rol te speel. Opvoeders word blootgestel aan kwessies soos armoede, HIV/Vigs, bendegeweld en dwelmmisbruik. Hierdie kwessies, is bevind, stel opvoeders voor maatskaplike en sosiale uitdagings waarvoor hul nie opgelei is nie. So, byvoorbeeld, is bevind dat opvoeders verward is ten opsigte van hul pligte en verantwoordelikhede, en dat hul magte ingeperk is en hulpbronne aansienlik gekwyn het (Myburgh & Poggenpoel, 2002).

'n Navorsingstudie onder leiding van die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, die Mediese Navorsingsraad en die Universiteit van KwaZulu-Natal is in 2005 gedoen oor die moraal van opvoeders in Suid-Afrika. Volgens hierdie studie het 55% van die opvoeders in die steekproef aangedui dat hulle van plan is om die professie te verlaat, terwyl 25% aangedui het dat hulle al soortgelyke optrede van tyd tot tyd oorweeg het (Education Labour Relations Council, 2005). Navorsing deur Bloch (2006) het bevind dat 'n gebrek aan voldoende ondersteuningstrukture en die komplekse aard van uitkomsgebaseerde onderrig 'n bydrae lewer tot 'n lae moraal onder opvoeders. Verder het Engelbrecht et al. (2003) ook dissiplinêre probleme, oorvol werkskedules, swak werksomstandighede en onvoldoende samewerking tussen opvoeders as addisionele stressors geïdentifiseer. Indien die bevindinge 'n refleksie is van Suid-Afrikaanse opvoeders se gemoedstoestand, dan is die professie in 'n krisis, want opvoeders is belangrike rolspelers in die proses van welstandbevordering in skole.

Die ontstaan van die skool word teruggevoer na gespesialiseerde behoeftes wat in die samelewing ontwikkel het, veral ten opsigte van die ontsluiting van leerders se logiese vermoëns (Clouser, 1991). Daarom kan daar gesê word dat die skool histories gefundeer en ontslote logies gekwalifiseer is (Schoeman, 1975). Sekondêr tot die ontslote logiese funksie van die skool is ook 'n opvoedingstaak. Die opvoedingstaak impliseer dat die skool 'n plig het om leerders gereed te maak om betekenisvolle rolle in gemeenskappe te vervul (Schoeman, 1975; Walzer, 1983). Die bevordering van leerders se welstand ressorteer dan ook onder die opvoedingstaak van skole. Die uiteindelijke ideaal sal wees dat leerders wat optimale welstand geniet die grondslag lê vir gemeenskappe wat optimale welstand geniet.

Tans tree opvoeders as voorsieners van elemente van welstand op, terwyl leerders die verbruikers van daardie elemente is (Peterson, Cooper, & Laird, 2001). In hierdie verband meld Estabrooks, Dzewaltowski, Glasgow en Klesges (2003) dat lewenslange patrone vir welstand juis in die skool gevestig word. Die welstand van opvoeders hou dus direk verband met die effektiewe funksionering van die skool as geheel. Min navorsing bestaan egter oor die emosionele welsyn van opvoeders as strategiese rolspelers in skole. In hierdie studie is spesifiek ondersoek ingestel na die emosionele welsyn van opvoeders in hoërskole in die Helderberg-area van die Wes-Kaap Provinsie. Dit is 'n area wat deur 31 publieke skole bedien word. Die studie was beperk tot hoërskole omdat die tipe eise wat aan opvoeders van hoërskole gestel word, aansienlik verskil van dié wat aan opvoeders van laerskole gestel word.

Die volgende navorsingsvrae het die studie/ondersoek gerig:

- Wat is opvoeders in hoërskole se belewenisse van hul emosionele welsyn?
- Wat word as moontlike redes vir opvoeders in hoërskole se posisie ten opsigte van hul emosionele welsyn aangevoer?
- Watter invloed het hul emosionele welsyn op die verskillende rolle wat hulle binne en buite die skool moet vervul?
- Wat stel opvoeders in hoërskole voor as intervensies ter bevordering van hul emosionele welsyn?

1.3 DOEL VAN DIE STUDIE

Die doel van hierdie studie was om aan die hand van die genoemde navorsingsvrae 'n blik op die emosionele welsyn van opvoeders te werp. Alhoewel die studie in 'n groot mate op probleme gefokus het, word daar ook gepoog om met behulp van insette deur die opvoeders voorstelle vir moontlike oplossings te formuleer.

1.4 NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

1.4.1 Navorsingsontwerp

'n Kwalitatiewe navorsingsontwerp was gepas vir die studie oor die emosionele welsyn van opvoeders in die Helderberg-area. Kwalitatiewe navorsing is 'n wetenskaplike navorsingsontwerp wat verskynsels in die natuurlike omgewing waar dit voorkom, bestudeer om sodoende 'n allesomvattende dieptestudie te verseker (De Vos, Strydom, Fouché, & Delport, 2003; Leedy & Omrod, 2001). Die paradigma waarbinne ek gewerk het, is interpretivisties omdat ek opvoeders se kontekste wou verstaan. Opvoeders in Suid-Afrika is verskillend wat ras, etnisiteit en geslag betref, en omdat individue betekenis verskillend konstrueer, gegrond op hul unieke konteks, was 'n interpretivistiese paradigma gepas vir die studie. 'n Kwalitatiewe navorsingsontwerp skep die ruimte vir deelnemers van die studie om hul eie begrip van hul skoolomgewing en professie te konstrueer. Ek het belanggestel in hoe opvoeders hul welstand in die skoolomgewing verwoord. Reeds met die aanvang van die studie het ek geantisipeer dat die interpretivistiese paradigma mettertyd met 'n kritiese paradigma vervang kan word soos my kennis van die opvoeder se realiteit verbreed en ek meer kritiese vrae begin vra oor die data wat versamel word. Vanuit 'n kritiese paradigma kon ek tydens die analise van data 'n meer kritiese houding inneem.

1.4.2 Navorsingspopulasie

Die teoretiese navorsingspopulasie het bestaan uit opvoeders in hoërskole van die Helderberg-area wat ten tyde van die studie in diens van die Departement van Onderwys was. Die navorsingspopulasie is tot opvoeders in hoërskole beperk, aangesien die onderskeie kontekste waarin opvoeders in hoër- en laerskole werksaam is, aansienlik verskil. Elk van die genoemde twee kontekste stel eiesoortige eise aan opvoeders, wat uiteindelik 'n beduidende invloed op die bevindinge van my studies kon hê.

Ten spyte van die feit dat ek my navorsingspopulasie tot opvoeders in hoërskole in die Helderberg-area beperk het, is dit steeds baie groot. 'n Doelgerigte steekproef, wat verteenwoordigend van hierdie populasie is, is gekies. Die steekproef het uit 6

opvoeders bestaan. Die lede van die steekproef is aan die hand van die volgende kriteria geselekteer:

- Elke opvoeder moes ten tyde van die navorsing 'n opvoeder verbonde aan 'n hoërskool in die Helderberg-area wees.
- Elke opvoeder moes ten minste drie jaar in diens van die betrokke skool wees.
- Opvoeders moes verteenwoordigend van die diverse samestelling van skole van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) wees. Dit impliseer dat hulle verteenwoordigend moes wees van voormalige blanke sowel as nie-blanke skole.

Deelname aan die navorsing was vrywillig. Skriftelike toestemming is vooraf van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement ontvang om navorsing in voorafgeïdentifiseerde skole in die Helderberg-area te onderneem (kyk Aanhangsel A). Elke betrokke skool se skoolhoof is oor die voorgenome projek ingelig. Daarna is opvoeders geïdentifiseer wat moontlike deelnemers aan die studie kon wees en is hulle as individue genader. Elke potensiële deelnemer aan die studie het vooraf toestemming verleen dat inligting wat deur die onderskeie metodes van data-insameling bekom is, vir die doel van die navorsingsprojek gebruik kon word.

1.4.3 Navorsingsmetodes

Die navorsingsproses het 'n aanvang geneem met 'n literatuuroorsig van primêre sowel as sekondêre bronne. Die doel van die literatuuroorsig was om

- uit te brei op die aard van *welstand* en *welstandbevordering*;
- emosionele welsyn as komponent van welstand te ondersoek; en
- die konteks van die opvoeder in die Wes-Kaap te omskryf.

Die literatuuroorsig is ondersteun met verskeie metodes van dataversameling wat my direk in kontak gebring het met die deelnemers (in hierdie geval opvoeders van die Helderberg-area) se perspektief op die werklikheid (Freebody, 2003). Hierdie metodes van dataversameling het bestaan uit semi-gestruktureerde onderhoude, observasies,

dokumentasie en reflektiewe dagboeke wat deur die opvoeders voltooi is. Data-versameling het met analise as verstrengelde proses gepaard gegaan.

1.4.4 Data-analise

Volgens Merriam (1998) is data-analise 'n interaktiewe proses wat aaneenlopend gedurende die navorsingsproses plaasvind. Tydens analise word inligting geselekteer, gesorteer en georganiseer. Inligting wat nie bruikbaar is nie, word weggelaat. Sodoende word betekenis aan rou data verleen.

Ek het eers alle onderhoude getranskribeer voordat met data-ontleding van die onderhoude begin is. Hierdie proses is essensieel tot data-analise, aangesien belangrike data verlore kan gaan indien dit nie korrek en volledig gedoen word nie. Aantekeninge van nie-verbale kommunikasie is ook by die analise ingesluit. Om te verseker dat data nie verlore gaan of verkeerd afgeneem word nie, het ek al die gesprekke op band opgeneem. Hiervoor het ek vooraf toestemming van die deelnemers ontvang. Notas wat tydens observasies gemaak is, relevante dokumente en die reflektiewe dagboeke van die ses opvoeders in die steekproef is ook by die proses van data-analise betrek.

Ek het die volgende stappe vir oop kodering, soos voorgestel deur Leedy en Omrod (2001; sien ook Cohen, Mannion, & Morrison, 2002; De Vos et al.), gevolg:

- Stellings wat met die sentrale tema of probleemstelling verband hou, is onderskei van dié wat irrelevant is. Relevante stellings is opgebreek in kleiner eenhede wat elk slegs 'n enkele gedagte weergee. Toepaslike kodes is aan die kleiner eenhede toegewys.
- Die kleiner gekodeerde eenhede is volgens verskillende aspekte van die probleemstelling in kategorieë gegroepeer.

Volgens Patton (1987) is data-analise 'n kreatiewe proses. Tydens analise gaan die navorser dus op 'n kreatiewe wyse met die gekodeerde eenhede om. Ek het van inhoudsanalise (*content analysis*) gebruik gemaak om belangrike en samehangende

temas en patrone (Patton, 1987; Powney & Watts, 1987) te identifiseer. Hierdie temas en patrone is uiteindelik gebruik om die navorsingsvrae te beantwoord.

1.5 VERKLARING VAN KONSEPTE

1.5.1 Welstand

Volgens Kirsten en Viljoen (2004) behels welstand "*optimal states of the domains of well-being in which an individual as a biopsychospiritual being is physically, psychologically and spiritually integrated, interrelated and in harmony with the total living, non-living and symbolic environment, conducive to living a life of quality and actualizing his/her potential in all the contexts of human existence, based on sustainability and for the common good*" (p. 18).

Hieruit volg dat welstand 'n holistiese konsep is wat verskillende domeine van die menslike bestaan omsluit. Welstand is nie bloot 'n toestand waar siekte afwesig is nie. Welstand dui op optimale vlakke van funksionering in die spirituele, beroeps-, fisiese, intellektuele en emosionele domeine van welsyn (Adams et al., 1997; Kirsten & Viljoen, 2004).

1.5.2 Emosionele Welsyn

Emosionele welsyn is een van die domeine wat deur welstand as sambreelkonstruk omsluit word. Volgens Meyers et al. (2000) dui emosionele welsyn op die individu se ervaring van positiewe gevoelens en entoesiasme teenoor die lewe. Emosionele welsyn word beskou as die sterkste aanduiding van die ervaring van algemene welstand (Adams et al., 1997).

1.5.3 Stres

'n Mens se liggaam word voortdurend aan gebeurtenisse of veranderinge blootgestel wat die een of ander vorm van aanpassing vereis. Die fisiologiese response wat sodanige aanpassing noodsaak, word deur Barlow en Durand (2002) as stres omskryf. Volgens De Bruin en Taylor (2005) word onderskei tussen fisiologiese stres en psigologiese stres. Psigologiese stres dui op die ervaring van voortdurende druk wat 'n

negatiewe en verlamme effek op individuele hanteringsmeganismes het (Kyriacou, 1998).

1.5.4 Uitbranding

Die konsep *uitbranding* is deur Freudenberg geformuleer ten einde 'n spesifieke emosionele toestand wat veral met die werkplek geassosieer word, te beskryf (Talmor, Reiter, & Feigin, 2005). Uitbranding word gekenmerk deur drie hoekstene, naamlik emosionele uitputting, depersonalisasie of sinisme en 'n merkbare afname in bevoegdheid (Maslach & Jackson, 1981). Emosionele uitputting en depersonalisasie is egter die mees prominente kenmerke daarvan. In hierdie verband behels depersonalisasie veral die handhawing van 'n negatiewe en afbrekende houding teenoor mense aan wie 'n diens gelewer word.

1.6 OORSIG VAN HOOFSTUKKE

Hoofstuk 1 dien as oriëntering en inleiding vir die daaropvolgende hoofstukke. In **Hoofstuk 2** word 'n literatuuroorsig gegee van literatuur wat gehelp het om die teoretiese raamwerk vir die studie te struktureer. Die konsepte *welstand* en meer spesifiek *emosionele welsyn* word bespreek. Die bespreking word verder verryk deur 'n oorsig oor die konteks van die opvoeder in die Wes-Kaap te gee. 'n Verduideliking van die navorsingsontwerp en -metodologie wat in hierdie navorsingsprojek gevolg is, volg in **Hoofstuk 3**. **Hoofstuk 4** fokus op die proses van data-analise en -interpretasie, en in **Hoofstuk 5** volg 'n opsomming van die bevindinge, voorstelle vir verdere navorsing en 'n bespreking van beperkinge van hierdie studie.

HOOFSTUK 2

WELSTAND, EMOSIONELE WELSYN EN DIE KONTEKS VAN DIE OPVOEDER IN DIE WES-KAAP

2.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word gepoog om die konsep *welstand* te dekonstrueer ten einde 'n beter begrip te formuleer vir die invloed van veranderinge in die samelewing op die emosionele welsyn van opvoeders. Verder sal daar gelet word op die veranderende konteks van onderwys in Suid-Afrika sedert 1994 en hoe hierdie veranderende konteks moontlik 'n impak op die emosionele welsyn van opvoeders kan hê. 'n Bespreking van die unieke konteks waarbinne opvoeders hulle in die Wes-Kaap bevind, word ook deur die navorsing genoodsaak aangesien die navorsingspopulasie vir die studie tot die Wes-Kaap beperk is.

2.2 DEKONSTRUKSIE VAN DIE KONSEP WELSTAND

Alvorens 'n bespreking van die konteks waarbinne opvoeders werksaam is en die moontlike invloed daarvan op hul welstand kan plaasvind, het ek dit noodsaaklik geag om eers die konsep welstand te dekonstrueer. 'n Rede hiervoor is dat daar verwarring heers oor die verskille en ooreenkomste tussen *gesondheid*, *welstand* en *welsyn* (Wissing, 2000). Verder wys Evans (2002) daarop dat die akkurate omskrywing van konsepte wat nagevors word 'n integrale rol speel ten opsigte van die daarstelling van konstrukgeldigheid in 'n navorsingsprojek. Oor konstrukgeldigheid meld sy die volgende:

Construct validity involves consensual acceptance and understanding of specific terms. It is threatened when researchers and subjects do not share the same interpretation and understanding of key constructs ... (Evans, 2002, p.53).

Die implikasie van die belangrikheid van konstrukgeldigheid vir hierdie studie is dat beide die navorser en die opvoeders wat deel van die steekproef was, helderheid moes hê oor die betekenis van die konsepte *welstand* en *emosionele welsyn*. Enige vorm van onsekerheid kan aanleiding gee tot misverstande, foutiewe interpretasies van data en

ongeldige bevindinge, wat die betroubaarheid van die navorsingsproses op die spel plaas.

2.2.1 Gesondheid versus welstand

Die Wêreldgesondheidsorganisasie (WGO) het in 1948 'n verklaring uitgereik wat *gesondheid* beskryf het as “*a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity*” (Kirsten & Viljoen, 2004, p. 4). Hierdie definisie vestig die aandag daarop dat die konsep *gesondheid* nie beperk is tot die biologiese en fisiese komponente van die menslike bestaan nie, maar dat dit ook die psigiese komponent insluit.

Tradisioneel word die term *gesondheid* egter beperk tot die biologiese wetenskappe. Hierdie historiese verskraling word gedemonstreer deur The New Choice English Dictionary (1999) se omskrywing van die term *gesondheid* as “*freedom from disease*” (p. 151). Verder demonstreer hierdie definisie ook die invloed van die patogeniese paradigma waar *gesondheid* bloot gesien word as die afwesigheid van siekte (Wissing, 2000). Seligman (2005; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) voer die oorsprong van die patogeniese paradigma terug na die tydperk na afloop van die Tweede Wêreldoorlog (1939-1945) waartydens daar 'n wêreldwye poging op die gebied van die sielkunde was om psigiese skade by individue te herstel tot by 'n punt van gesondheid. So 'n siening impliseer egter dat 'n ondersoek wat fokus op die emosionele komponent van gesondheid van opvoeders uitsluitlik betrekking sal hê op die bestudering van die afwesigheid of teenwoordigheid van emosionele siektes.

Volgens Seeman (1989) kan die definisie van die WGO as radikaal beskou word, aangesien die gedeelte “*not merely the absence of disease or infirmity*” (p. 1100) 'n breër agenda aan die definisie van *gesondheid* verleen as wat deur die patogeniese paradigma gehandhaaf word. Die WGO se definisie het die grondslag gelê vir 'n meer holistiese beskouing van die term *gesondheid*. In 1991 is hierdie holistiese beskouing uitgebrei deur die Joint Committee on Health Education Terminology (aangehaal deur Anspaugh et al., 2000) deurdat *gesondheid* omskryf word as “*an integrated method of functioning which is oriented toward maximizing the potential of which the individual is*

capable. It requires that the individual maintains a continuum of balance and purposeful direction where he (she) is functioning" (p. 3). Hierdie beskouing deur die Joint Committee on Health Education Terminology behels dat *gesondheid* nie alleen 'n holistiese konsep is nie, maar dat dit ook verband hou met optimale funksionering van individue in alle fasette van die lewe.

Die terme *gesondheid* en *welstand* kan as sinonieme gebruik word, maar uit die bogenoemde bespreking kan tot die gevolgtrekking gekom word dat die term *gesondheid* histories verskraal is tot 'n konsep wat uitsluitlik op die biomediese wetenskappe betrekking het. Wissing (2000) stel voor dat die konsep *welstand* eerder gebruik word om die holistiese aard van menslike welsyn te omskryf. Om hierdie rede het ek besluit om, vir die doel van hierdie navorsing, eerder die konsep *welstand* in plaas van *gesondheid* te gebruik.

Volgens Kirsten en Viljoen (2004) behels *welstand*

optimal states of the domains of well-being in which an individual as a biopsychospiritual being is physically, psychologically and spiritually integrated, interrelated and in harmony with the total living, non-living and symbolic environment, conducive to living a life of quality and actualizing his/her potential in all the contexts of human existence, based on sustainability and for the common good (p. 18).

Dit impliseer dat wanneer ondersoek ingestel sal word na die emosionele komponent van die welstand van opvoeders, nie uitsluitlik gefokus sal word op die aanwesigheid of afwesigheid van emosionele siektes nie. Aandag sal ook geskenk word aan die mate waarin hul potensiaal geoptimaliseer word ten einde die beleving van lewenskwaliteit te waarborg.

2.2.2 Welsyn

Wanneer literatuur oor welstand in oënskyn geneem word, wil dit blyk asof die terme *welsyn* en *welstand* in baie gevalle as sinonieme beskou word. Tog wys Wissing (2000; sien ook Anspaugh et al., 2000; Greenberg & Dintiman, 1997) daarop dat *welsyn* 'n

meer beperkende betekenis het en dat dit eerder spesifieke domeine van welstand omskryf. Welstand as sulks fungeer dan as 'n sambreelkonstruk vir verskillende domeine.

Hierdie beskouing het verskeie modelle van welstand tot gevolg gehad (Adams, 1997; Greenberg & Dintiman, 1997; Hofford & Spelman, 1996; Kirsten & Viljoen, 2004). Hierdie modelle het in gemeen dat vyf faktore of tipes welsyn 'n rol speel ten opsigte van die bereiking van optimale welstand. Adams et al. (1997) onderskei tussen fisiese, spirituele, beroeps-, sosiale, emosionele en intellektuele welsyn. In hierdie navorsingsprojek word hoofsaaklik op emosionele welsyn as komponent van welstand gefokus.

Die verskillende modelle het verder ten doel om verskillende kenmerke van welstand te onderskei. Aangesien die kenmerke nie slegs op welstand as sambreelkonsep betrekking het nie, maar ook op elk van die verskillende tipes welsyn, het ek dit nodig geag om 'n volledige uiteensetting van die verskillende kenmerke van 'n meer volledige proses van dekonstruksie te verskaf.

2.2.3 Kenmerke van welstand

Welstand is 'n holistiese konsep wat fokus op die persoon in geheel deurdat dit die spirituele, beroeps-, fisiese, intellektuele en emosionele domeine van die menslike bestaan insluit (Adams et al., 1997; Kirsten & Viljoen, 2004). Adler (in Corey, 2001) wys ook op die belangrikheid van holisme in die proses om individue beter te verstaan. In 'n navorsingsprojek wat deur Hermon en Hazler (1999) onderneem is oor die verwantskap tussen kollege-studente se ervaring van psigologiese welsyn en die kwaliteit van hul lewens, is daar bewys dat die ervaring van optimale welstand in al vyf domeine 'n definitiewe invloed het op kort- sowel as langtermyn lewenskwaliteit. Daarom sal die navorsing op emosionele welsyn fokus, maar dit sal nie in isolasie van die ander domeine van welsyn geskied nie.

'n Verdere implikasie van so 'n holistiese sienswyse is dat die mens as 'n integrale deel van 'n sosiale sisteem beskou word (Corey, 2001; Meyers et al., 2000). Daarom is dit belangrik om daarop te wys dat die holistiese aard van die konsep nie net intrinsiek op

die mens betrekking het nie, maar dat dit ook die ekstrasieke verwantskap tussen die mens en die omgewing insluit. Die bestudering van die emosionele welsyn van opvoeders kan dus nie slegs op die opvoeder as individuele sisteem betrekking hê nie. 'n Ondersoek na die konteks waarbinne opvoeders hul bevind word ook genoodsaak.

Welstand is nie bloot die teenoorgestelde van nie-welstand nie. Welstand dui op die mens se optimale funksionering binne al die domeine van die menslike bestaan (Kirsten & Viljoen, 2004). Welstand moet dus gesien word as 'n positiewe toestand waar 'n mens oor die vermoë beskik om 'n sinvolle lewe in verhouding met die intrinsieke domeine sowel as die eksterne omgewing te lei. So 'n positiewe toestand word egter slegs gehandhaaf mits 'n persoon daarna streef om op die hoogste moontlike vlak in al die aspekte van die lewe te funksioneer. Hierdie kenmerk van welstand herinner aan Jung se teorie oor selfaktualisering waar die aanname dan ook gemaak word dat die mens van nature daartoe geneig is om na hoër vlakke van vervulling en die uiteindelijke realisering van vermoëns te streef (Corey, 2001). Vrae ontstaan nou oor hoe selfaktualisering en dus die ervaring van optimale emosionele welsyn by opvoeders sal voorkom. Watter getuigenis in die data wat tydens onderhoude ingesamel word sal daarop dui dat opvoeders optimale emosionele welsyn ervaar of nie ervaar nie? Ná die bestudering van verskeie literatuur het ek besluit om die volgende as riglyn te gebruik: Optimale emosionele welsyn word op 'n individuele vlak gekenmerk deur die vermoë om as bemiddelaar op te tree, 'n begrip vir samehang, emosionele intelligensie, optimisme, veerkragtigheid, moed, interpersoonlike vaardighede, estetiese ontvanklikheid, kreatiwiteit, deursettingsvermoë, inisiatief, vergewensgesindheid, spiritualiteit, geloof, toekomstgerigtheid, hoop, eerlikheid, selfeffektiwiteit, meesterskap, emosionele selfregulering, gebalanseerde positiewe affek, fisiese taaiheid en die kapasiteit om lief te hê. Op groeplvlak behels optimale emosionele welsyn eienskappe soos verantwoordelikheid, versorging, naasteliefde, beleefdheid, gematigheid, verdraagsaamheid, werksetiek, vergewensgesindheid, regverdigheid en die bevordering van gemeenskaplike waardes (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Wissing, 2000).

Die verwantskap tussen welstand en die strewe na selfaktualisering dui op 'n persoonlike verantwoordelikheid wat elke persoon ten opsigte van die instandhouding van sodanige prosesse het. Die bevordering van welstand kan dus nie slegs deur sisteme

buite die individu bewerkstellig word nie. Tog wys Adams et al. (1997) daarop dat individue se ervaring van hul omgewing en dus hul siening van die wêreld 'n kragtige impak op hul persoonlike welstand het. Hieruit kan die afleiding dus gemaak word dat, alhoewel individue 'n persoonlike verantwoordelikheid vir hul eie welstand het, dit in 'n groot mate ook van die interaksie met verskillende sisteme afhanklik is. Daarom kan daar aansluiting gevind word by Meyers et al. (2000; sien ook Kirsten & Viljoen, 2004; Wissing, 2000) dat welstandbevordering 'n proses van samewerking tussen alle betrokkenes op 'n vlak van interdissiplinêre samehang behels. Curless & Burns (2003) meld verder dat welstandbevordering nie 'n proses is wat vanself plaasvind nie. Verskillende rolspelers in 'n sisteem beïnvloed mekaar se welstand, maar die proses is ook afhanklik van 'n ondersteunende beleid, genoegsame finansies en die implementering van toepaslike strategieë (Dignan & Carr, 1987). 'n Ondersoek na die emosionele welsyn van opvoeders moet dus ook die rol van verskillende sisteme in die bevordering daarvan insluit.

'n Laaste essensiële eienskap van welstand behels dat dit 'n proses is wat nooit voltooi word nie. Kirsten en Viljoen (2004; sien ook Ryff & Singer, 1998; Wissing, 2000) meld dat welstandbevordering 'n dinamiese proses is waar individue voortdurend verskillende vlakke van welstand op 'n kontinuum genaamd die siekte-welstandkontinuum ervaar. Indien 'n persoon siekte ervaar, speel behandeling 'n sentrale rol in die proses om welstand te bevorder tot op 'n neutrale punt waar hierdie persoon dan vry van siekte sal wees. Die uiteindelijke doel is egter om hoë vlakke van welstand, of optimale welstand, te geniet. Bewusmaking, opvoeding en persoonlike groei is essensiële elemente in so 'n proses.

Adams et al. (1997) wys egter daarop dat verskillende kombinasies van die verskillende tipes welsyn op die kontinuum tussen siekte en optimale welstand bestaan. Elke tipe welsyn verteenwoordig eintlik 'n kontinuum op sy eie, en hierdie kleiner kontinuums het in totaliteit 'n wesenlike invloed op die geheelbeeld wat deur die groter siekte-welstandkontinuum verskaf word. Opvoeders se ervaring van optimale emosionele welsyn sal dus uiteindelik 'n beduidende invloed hê op die ervaring van optimale welstand en lewenskwaliteit.

2.3 EMOSIONELE WELSYN

2.3.1 Omskrywing van die konsep *emosionele welsyn*

Emosionele welsyn, as 'n domein van welstand, word beskou as die sterkste aanduider van die ervaring van algemene welstand (Adams et al., 1997). Die afleiding kan dus gemaak word dat, alhoewel daar 'n intersubjektiewe samehang tussen die verskillende welsynsdomeine bestaan, emosionele welsyn as sulks 'n wesenlike invloed sal hê op 'n individu se ervaring van optimale welstand. Die prominente rol wat emosionele welsyn in 'n persoon se ervaring van algehele welstand speel, is dan ook die rede waarom ek besluit het om in my navorsing hoofsaaklik op emosionele welsyn as komponent van welstand te fokus.

Volgens Meyers et al. (2000) dui emosionele welsyn op die individu se ervaring van positiewe gevoelens en entoesiasme teenoor die lewe. Dit wil dus voorkom dat wanneer individue gereeld positiewe emosies soos geluk, inherente motivering en optimisme beleef, gunstige toestande vir die ervaring van optimale welstand geskep sal word. Indien 'n persoon nie oor die vermoë beskik om positiewe gevoelens en entoesiasme te ervaar nie, word 'n risiko vir siektes soos depressie, hoë bloeddruk en koronêre siektes geloop. Die volgehoue ervaring van negatiewe emosies soos angs, vrees en woede het ook 'n remmende effek op die immuunsisteem, wat risiko's vir ander akute mediese toestande soos verkoue en griep verhoog. Verder het dit ook 'n remmende effek op 'n persoon se strewe na selfaktualisering en ervaring van lewenskwaliteit.

Brief en Weiss (2002) voer aan dat organisasies waarin mense werk 'n merkbare invloed op hul emosionele belewenisse het. Die teendeel is egter ook waar. Mense se emosionele belewenisse en dus hul emosionele welsyn het ook 'n definitiewe invloed op organisasies se welstand. In die volgende gedeelte van hierdie hoofstuk sal kortliks gekyk word na emosionele welsyn van organisasies in die algemeen en die verwantskap tussen stres en emosionele welsyn. Verder sal aandag gegee word aan stres in die onderwys as beroep, veral met betrekking tot die Suid-Afrikaanse onderwyssituasie.

2.3.2 Organisasies, emosionele welsyn en stres

Stressors in die werkplek het 'n beduidende invloed op die emosionele welsyn van werknemers. Hourani, Williams en Kress (2006) het navorsing in verband met die ervaring van hoë stresvlakke deur militêre personeel by die werk en hul huise gedoen. Hiermee het hulle bevind dat mense wat gereeld aan hoë stresvlakke by die werk blootgestel word, 'n hoë risiko loop om met emosionele siektetoestande soos depressie en angsversteurings gediagnoseer te word (sien ook De Bruin & Taylor, 2005; Munn-Giddings, Hart, & Ramon, 2005). Basson (2000) meld dat werkstres 'n negatiewe invloed op organisasies in die geheel sowel as werkers en hul gesinne se fisiese en emosionele welsyn het. Die vernietigende effek op organisasies word spesifiek vergestalt in werknemers wat hulself emosioneel van die groep onttrek, 'n afname in hul werkspresiasies, 'n gebrek aan puntualiteit en 'n toename in afwesighede, veral in die vorm van siekteverlof (De Bruin & Taylor, 2005). Hierdie bevindinge word bevestig deur navorsing wat toon dat werkstres 'n belemmerende invloed op mense se ervaring van beroepstevredenheid het (Brief & Weiss, 2002). Uit die bostaande bespreking kan die afleiding gemaak word dat 'n verwantskap tussen werkstres, emosionele welsyn en beroepstevredenheid bestaan.

Volgens Schlebusch (soos aangehaal deur De Bruin & Taylor, 2005) kan stres omskryf word as "*an interaction of several variables involving a particular relationship between a person and the environment, which is appraised by the person as taxing or exceeding coping resources and endangering well-being*" (p. 748). Indien krities met hierdie omskrywing van stres gehandel word, kan van die standpunt uitgegaan word dat die faktore wat werkstres veroorsaak, binne en buite die werkplek 'n oorsprong het (Cunningham, 2006). Volgens De Bruin en Taylor (2005) hou veral faktore wat 'n oorsprong binne organisasies het, soos hoë werkseise en die beperking in die keusevryheid van die werknemer, 'n bedreiging vir die emosionele welsyn van werknemers in. Omgewingsfaktore soos 'n tekort aan hulpbronne, swak gedefinieerde rolle, gebrekkige verhoudings by die werkplek, fisiese werksomstandighede, nie-werkverwante faktore wat met die beroepslewe van werkers inmeng en beperkte geleenthede vir ontwikkeling in die werkplek dra ook by tot 'n agteruitgang in die

emosionele welsyn van werknemers (De Bruin & Taylor, 2005; Munn-Giddings et al., 2005).

Die negatiewe effek van werkstres op die emosionele welsyn van individue en organisasies is 'n realiteit wat ons nie kan wegredeneer nie. Daarom is programme om werkstres te verminder en om individue se emosionele welsyn te bevorder, 'n dringende behoefte wat aangespreek moet word. Whitelaw et al. (soos aangehaal deur Munn-Giddings et al., 2005) meld dat programme om welstand te bevorder die unieke konteks van die organisasie sowel as individue in ag moet neem. Verder is sodanige programme afhanklik van die ontwikkeling van beleide wat uiteindelik strukturele veranderinge in organisasies tot gevolg sal hê. Hierdie programme moet ook daarteen waak om nie net op die foute in individue en organisasie te fokus nie, maar om ook sterkpunte te beklemtoon.

Onderwys as beroep is nie vry van die invloede van werkstres nie. Verskeie navorsingsprojekte wat wêreldwyd onderneem is, het bevind dat opvoeders aan geweldige eksterne aanslae onderwerp word. Jepson en Forrest (2006) het bevind dat veral opvoeders se werkslading, leerders se gedrag en dissiplinêre probleme in die klaskamer tot die ervaring van hoë vlakke van stres by opvoeders in Brittanje aanleiding gee. Volgens hierdie navorsingsprojek was die sterkste aanduider van die ervaring van werkstres egter lae vlakke van beroepstoewyding deur die opvoeders self. Daar moet egter daarop gelet word dat hoë vlakke van stres aanleiding gee tot lae vlakke van beroepstoewyding. Hierdie aanslae het 'n negatiewe effek op hul eie emosionele welsyn sowel as die welstand van die skool as organisasie.

In 'n studie wat deur Myburgh en Poggenpoel (2002) onderneem is, is bevind dat Suid-Afrikaanse opvoeders, wat deel van die teikengroep was, geweldig negatief ten opsigte van hul werk en werksverwante aktiwiteite ingestel is. Jeena (1998) het navorsing gedoen oor die stresvlakke van opvoeders in Natal. Die bevindinge van die navorsing het bevestig dat al die respondente, ongeag hul ouderdom, geslag of posvlak, geweldige hoë stresvlakke ervaar het. Die bevindinge word hoofsaaklik toegeskryf aan onsekerheid wat opvoeders in hul werkplek ervaar. Basson (2000) het bevind dat dissiplinêre probleme in die klaskamer 'n merkbare bydrae tot die ervaring van werkstres

lewer. In 'n studie deur Jackson en Rothmann (2006) is die onvoldoende opleiding en ontwikkeling van opvoeders, voortdurende veranderinge in die onderwysstelsel, lang werkure, 'n tekort aan hulpbronne, 'n gebrek aan erkenning en gebrekkige interaksie tussen opvoeders en ouers uitgewys as stressors waaraan opvoeders onderwerp word. Bloch het in 2006 namens die Ontwikkelingsbank van Suid-Afrika bevindinge gepubliseer wat 'n gebrek aan voldoende ondersteuningstrukture en die komplekse aard van uitkomsgebaseerde onderwys as die hooforsake van 'n lae moraal onder opvoeders uitgewys het (Bloch, 2006). Al die studies dui daarop dat baie faktore in die onderwys as werksomgewing 'n bedreiging vir die welsyn van die opvoeder kan inhou.

Wanneer individue oor 'n lang termyn herhaaldelik aan hoë stresvlakke blootgestel word, bestaan die moontlikheid dat hulle uitbranding kan ontwikkel. Freudemberger het die term *uitbranding* gebruik om 'n negatiewe emosionele toestand te beskryf wat spesifiek met die werkplek geassosieer word (Talmor et al., 2005). Volgens Maslach en Jackson (1981) word uitbranding gekenmerk deur emosionele uitputting, sinisme (veral met betrekking tot die persone aan wie hulle 'n diens lewer) en 'n negatiewe evaluering van hul eie bevoegdheid in die werkplek. Die langtermyngevolge van uitbranding in 'n organisasie sluit 'n afname in die kwaliteit van werk, hoë vlakke van afwesigheid, lae moraal en 'n gereelde omset van personeel in. Navorsing deur Jackson en Rothmann (2005) het bevind dat 'n oorvol werkslading, 'n gebrek aan geleenthede vir groei, 'n gebrek aan beheer en beroepsonsekerheid faktore in die onderwys is wat met 'n siniese ingesteldheid en emosionele uitputting geassosieer word. Verder is bevind dat 'n kombinasie van emosionele uitputting, 'n siniese ingesteldheid en 'n tekort aan professionele effektiwiteit tot fisiese en emosionele siektes aanleiding gee. Die genoemde navorsing is dus 'n aanduiding dat die emosionele welsyn van opvoeders in Suid-Afrika ernstig bedreig word.

Alvorens 'n ondersoek na die emosionele welsyn van opvoeders geloods kan word, is dit belangrik om deeglike begrip te konstrueer van die konteks waarbinne opvoeders in die Wes-Kaap werkzaam is. In hierdie verband meld Davidoff en Lazarus (2002) die volgende:

Perhaps the overriding aspect of schools as organizations that should be taken into account, but is often underemphasized or ignored in organization development interventions, is the broader contextual element. This includes consideration of the factors linked to the various aspects of the milieu, including social, political, economic, technological, legislative, ecological, physical, cultural and institutional dynamics (p. 39).

2.4 DIE KONTEKS VAN DIE OPVOEDER IN DIE WES-KAAP

2.4.1 Wes-Kaapse onderwys gedurende die apartheidsjare

Die Suid-Afrikaanse onderwyssituasie het 'n lang geskiedenis van ongelyke voorsiening van onderrigdienste aan verskillende bevolkingsgroepe. Blanke onderwys is ten koste van die kleurling-, Indiër- en swart onderwys bevoordeel (Donald, 1996; Schoeman, 1998; Van der Walt, 1994). Blanke onderwys is onder meer gekenmerk deur relatief hanteerbare leerder-onderwyser verhoudingsgetalle, goeie hulpbronvoorsiening, beter salarisse en 'n verskeidenheid bevorderingsmoontlikhede vir opvoeders. Die swart opvoeders het oor die jare heen aan die kortste end getrek en kleurling- en Indiër-opvoeders het kort op hul hakke gevolg. Die omstandighede waaronder nie-blanke opvoeders moes werk, het ook veel te wense oorgelaat. Multigraadklasse, veral in die landelike gebiede, kerkgeboue wat ook as klaskamers moes dien en hoë onderwyser-kind verhoudingsgetalle was aan die orde van die dag (Sedibe, 1998).

Die geskiedenis van ongelyke voorsiening kan teruggevoer word na die stigting van die eerste skool in die Kaap in 1658. Die uitsluitlike doel van hierdie skool was om slawekinders die gebruik van die Nederlandse taal aan te leer en om hulle te onderrig in die basiese beginsels van die Calvinistiese geloof (Van Zyl, 1997). Die skool het dus die doelwitte van die Nederlanders bevorder ten koste van die beskerming van die kulturele identiteit van die slawekinders. Dit wil tog voorkom asof met die Britse bewindsoorname in 1795 'n meer gematigde beleid ten opsigte van aparte onderrig vir leerders van verskillende kleure gevolg is. In die skole wat deur Lord Charles Somerset gestig is, is onderrig aan blanke sowel as slawekinders voorsien. Onder die Britse bewind het die Kaapse Skoleraad Wet, Wet 35 van 1905, aparte skole vir blanke en gekleurde leerders

geformaliseer (Van Zyl, 1997). Hulle was egter onbewus van die verreikende gevolge wat sodanige wetgewing vir Suid-Afrikaanse onderwys sou inhou.

Met die bewindsoorname van die Nasionale Party in 1948 was daar 'n groeiende gevoel van eenheid onder minderheidsgroepe in onderwyskringe (Wieder, 2003). Die reaksie van die Nasionale Party op die eenheidsgevoel was die implementering van wetgewing wat die ideaal van aparte onderrig op grond van rasse-onderskeid verder sou verwesenlik. In 1953 is die Bantoe Onderwyswet uitgevaardig wat die swart onderwys onder die direkte beheer van die Minister van "Native Affairs" geplaas het (Ocampo, 2004; Van Zyl, 1997). Die implikasie hiervan was dat 'n blanke minderheidsregering, waarin die swartes geen verteenwoordiging gehad het nie, direkte beheer van die swart onderwys sou neem (Sedibe, 1998). Dit is gevolg deur die Gekleurde Persone Wet, Wet 47 van 1963, en die Indiër Onderwyswet, Wet 61 van 1965 (Van Zyl, 1997). Die implikasies van die genoemde wetgewing was soortgelyk aan dié van die Bantoe Onderwyswet deurdat dit kleurling- en Indiëronderwys ook onder beheer van die blanke minderheidsregering geplaas het. Sillabusse en handboeke was dus deurspek met die idees van apartheid. 'n Logiese uitvloeisel hiervan was dat onderwysers sowel as leerders dit begin bevraagteken het (Wieder, 2003). Die krisis is op die spits gedryf deur die toenemende druk wat die regering uitgeoefen het om Afrikaans as medium van onderrig te bevorder (Holmarsdottir, 2003). Dit het uiteindelik aanleiding gegee tot die Soweto-opstande in 1976 toe duisende hoërskoolleerders teen Afrikaans as onderrigmedium in opstand gekom het (Brath, 2003).

Alhoewel die 1976 opstande in die destydse Transvaal 'n oorsprong gehad het, het dit egter spoedig na die Wes-Kaap uitgebrei (Thomas, 1999). Wieder (2003) meld in hierdie verband: "*It was in the Western Cape that the youngsters suffered the full force of police brutality – imprisonment, torture, shootings, killings*" (p. 22).

Opvoeders is sonder keuse by die politieke inmengery in die onderwys betrek. Hul betrokkenheid het gewissel van laag tot baie intens. Veral die lede van die destydse Teachers' League of South Africa (TLSA) het die houding ingeneem dat leerders skool moet bywoon. Hulle het "onderwys vir bevryding" as uitgangspunt gehuldig. Vir hierdie onderwysers was dit belangrik om leerders by te staan, maar om nie prominent by die

bevrydingstryd betrokke te raak nie (Swart, 1997). In teenstelling hiermee was daar die meer liberale opvoeders, wat veral tydens die 1980 en 1985 opstande na vore gekom het, wat 'n slagspreuk van “vryheid voor onderwys” aangehang het (Wieder, 2003). Onafhanklik van opvoeders se mate van betrokkenheid by die bevrydingstryd, wil dit tog voorkom asof die regering van die dag opvoeders met 'n arendsoog dopgehou het. Met die geringste vermoede dat hulle besig was om leerders te indoktrineer, is daar streng teen hulle opgetree en tronkstraf het vir baie 'n realiteit geword. Maureen Adriaan, 'n opvoeder wat die opstande in die Wes-Kaap meegemaak het, beskryf haar ervaring van die gebeure as volg:

People were watching cars and some people became quite paranoid, to be frank. You know, they would see a police informer behind every bush sort of thing. But we survived (Wieder, 2003, p. 50).

Hieruit kan die afleiding gemaak word dat ongekeende vrees en frustrasie vir baie opvoeders in die Wes-Kaap aan die orde van die dag was. Opvoeders was getraumatiseer binne hul konteks en daarom kan geredeneer word dat die voortdurende ervaring van die genoemde negatiewe emosies reeds in daardie dae 'n bedreiging vir die emosionele welsyn van opvoeders ingehou het.

2.4.2 Die Wes-Kaapse onderwys in 'n demokratiese bestel

Beloftes van 'n ommekeer in die situasie van baie opvoeders in die Wes-Kaap is met die daarstelling van 'n Nuwe Suid-Afrika in 1994 gemaak. Ongelyke voorsiening moes met 'n stelsel van gelyke en regverdige voorsiening vervang word. 'n Nie-rassige demokratiese onderwysstelsel sou die weg hiervoor baan. Die realiteit is egter dat so 'n proses nie in 'n oogwink kon plaasvind nie. In hierdie verband meld Sedibe (1998) dat 'n proses van transformasie aanhoudend en kompleks is. Apartheidsonderwys en die implikasies daarvan kon dus nie oornag verander word nie. Verder wil dit voorkom asof opvoeders wat reeds getraumatiseer was, aan verdere eise onderwerp is. Vrae ontstaan nou rondom die impak van hierdie veranderinge en die eise wat daarmee verband hou op hul emosionele welsyn. Verder bestaan daar ook vrae rakende die veranderende

omstandighede waarin opvoeders nou werkzaam is en hoe dit hul emosionele welsyn affekteer.

2.4.2.1 Onderwystransformasie

Die Grondwet van Suid-Afrika het die grondslag gelê vir die eerste veranderinge aan die bestaande onderwysstelsel deur die beklemtoning van demokrasie, gelykheid, nie-diskriminasie en respek vir ander as basiese beginsels waarop alle wetgewing, insluitend wetgewing rakende onderwys, geskoei is (Green, 2001; RSA, 1996a). Hierdie beginsels is vervat in Witskrif 1 en dit het uiteindelik gelei tot die formulering van die Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996. Die Skolewet het ten doel om alle ongelykhede wat in die verlede in die onderwys bestaan het, uit te skakel. Verder word kwaliteit onderrig vir almal gewaarborg deurdat alle vorme van diskriminasie en onverdraagsaamheid uit die weg geruim word (Enslin, 1999; RSA, 1996b).

'n Nuwe demokratiese bestel in Suid-Afrika het gevra na besliste veranderinge in die bestaande stelsel en kurrikula. Agtien verskillende nasionale departemente van onderwys, wat nie gelykvormig deur die nasionale regering befonds is nie, moes saamsmelt onder een ministerie met een beleid (Donald et al, 2002).

Veranderinge is 'n onafwendbare deel van 'n mens se lewe. Veranderinge gaan verder hand aan hand met onderwystransformasie (Jansen, 2002). Lemmer (1999) meld dat onderwystransformasie 'n radikale breek met die verlede en 'n rekonstruksie van die onderwysstelsel in die breër sosiale konteks behels. Navorsing toon dat die proses van verandering 'n beduidende invloed op die emosionele belewenisse van individue het (Hargreaves, 1994). Tydens 'n ondersoek deur Munn-Giddings et al. (2005) insake die bevordering van welstand in die werkplek is bevind dat voortdurende veranderinge 'n groot bron van stres vir werknemers is en dat dit uiteindelik tot emosionele siektes soos depressie kan lei. Sodanige navorsing word bevestig deur die bevindinge van Mentz (2002) tydens 'n navorsingsprojek oor die gehalte van die werkslewe van opvoeders gedurende 'n periode van transformasie. Die bevindinge toon dat opvoeders gevoelens van onsekerheid rakende veranderinge in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel ervaar. Opvoeders het ook aangedui dat hulle nie genoegsame ondersteuning van hul

skoolhoofde ontvang nie en dat hulle toenemend gevoelens van frustrasie ervaar. Daarom kan van die veronderstelling uitgegaan word dat die transformasieprosesse in die Suid-Afrikaanse onderwys 'n besliste rol te speel het in die emosionele welsyn van opvoeders van die Wes-Kaap.

2.4.2.2 Kurrikulumveranderinge

Kurrikulumveranderinge is 'n onafwendbare deel van onderwystransformasie. In 1994 het die African National Congress (ANC) in die dokument *A Policy Framework for Education and Training* (Department of National Education, 1994) die ontwikkeling van 'n nuwe kurrikulum voorgestel waarvan die hoofdoelwit sou wees om van die dogmatisme en oudmodiese onderrigmetodes van die verlede ontslae te raak. In 1995 is die *National Qualifications Framework* in die lewe geroep met die doel om 'n kurrikulum daar te stel wat 'n nuwe toekoms aan alle leerders van Suid-Afrika sou waarborg (Department of National Education, 1995). Die uitvloeisel van hierdie liggaam se navorsing en werksaamhede was Kurrikulum 2005 wat finaal alle spore van die kurrikula van die apartheids-era verwyder het ten einde die demokratiese ideaal van die Nuwe Suid-Afrika in die onderwys te vergestalt.

Kurrikulum 2005 het 'n verandering in die inhoud van programme wat in die klaskamers aangebied word, geïmpliseer. Tydens die apartheidsjare is onderwysprogramme gekenmerk deur instruksietipe, opvoedergesentreerde metodiek en voorafvasgestelde sillabusse wat leerders op 'n spesifieke wyse moes voorberei vir hul verwagte sosiale en ekonomiese rolle in hul onderskeie gemeenskappe (Department of Education, 2002; Sedibe, 1998; Zinn, 2000). Kurrikulum 2005 het egter daarvoor voorsiening gemaak dat die klem verplaas word van spesifieke inhoud na die spesifieke vaardighede wat leerders moes bemeester. Daarom word uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) as metode van onderrig en leer deur Kurrikulum 2005 ondersteun (Department of Education, 2000b). Die afleiding kan dus gemaak word dat, in teenstelling met die metodiek van die apartheidsjare, UGO 'n praktiese en leerdergesentreerde benadering is wat probleemoplossing en kritiese denke aanmoedig (Enslin, 1999).

Die implementering van Kurrikulum 2005 en UGO het egter tot verwarring onder opvoeders gelei. Jansen (1998) maak melding van 'n groeiende ontevredenheid in onderwysgeledere oor UGO. Hierdie ontevredenheid word in 'n groot mate toegeskryf aan opvoeders wat nie voldoende vir die nuwe kurrikulum en die uitkomsgebaseerde metode van onderrig opgelei is nie. Opvoeders het aanvanklik veral deurmekaar geraak met die onderskeid tussen Kurrikulum 2005 en UGO sowel as verskeie tegniese aspekte van Kurrikulum 2005 as sulks (Donald et al., 2002). 'n Ondersoek deur Le Grange en Reddy (2000) by Grassy Park in die Wes-Kaap aangaande die bekendstelling van UGO en Omgewingsonderwys aan opvoeders, het getoon dat die kurrikulum nie in hierdie opvoeders se behoeftes voorsien nie. Die opvoeders het verder aangedui dat hulle nie die terminologie wat in Kurrikulum 2005 vervat is, verstaan nie. Op 8 Februarie 2000 is 'n hersieningskomitee aangestel om die proses rondom die implementering van Kurrikulum 2005 te evalueer. Die komitee het onder andere bevind dat die groot aantal spesifieke uitkomst vir elke leerarea verminder moes word deur dit te vervat in meer omvattende leeruitkomst. Verder het hulle ook aanbeveel dat assesseringstandaarde vir elke graad en leerarea daargestel moes word ten einde 'n aanduiding te gee van watter kennis en vaardighede vereis word om die vordering van elke leerder te monitor (Department of Education, 2000b).

'n Direkte uitvloeisel van die bepalings van die hersieningskomitee was die daarstelling van 'n Hersiene Nasionale Kurrikulum met 'n eenvoudiger struktuur as Kurrikulum 2005. Uitkomsgebaseerde Onderwys word egter steeds as metodiek ondersteun (Donald et al., 2002). Ten spyte van die veranderinge wat deur die hersieningskomitee aangebring is, is opvoeders onseker oor hulle vermoëns om aan die verwagtinge van die Hersiene Nasionale Kurrikulum en UGO te voldoen. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat die nuwe uitkomsgebaseerde onderwysstelsel radikaal van die kurrikulum van apartheidsonderwys verskil. Volgens Zinn (2000) het pogings om die ongelykhede van die verlede deur middel van die implementering van 'n nuwe kurrikulum uit te skakel, tot grootskaalse onstabiliteit in die onderwys gelei.

2.4.2.3 Dissipline

Transformasie in die Suid-Afrikaanse onderwys het nie slegs kurrikulumveranderinge geïmpliseer nie. Een van die mees ingrypende veranderinge was sekerlik die afskaffing van lyfstraf in skole.

Internasionale navorsing toon dat kinders wat aan geweld by hul huise sowel as by die skool blootgestel word, neig om hulself tot metodes van geweld te wend indien hulle met probleme gekonfronteer word. Hierdie gewelddadige gedrag sal hul dan ook in hul latere volwasse lewe voortsit (Department of Education, 2000a). In die lig van hierdie bevindinge en die waardes van menswaardigheid, gelykheid, vryheid en sekuriteit wat deur die Grondwet van Suid-Afrika (Republic of South Africa, 1996a) onderskryf word, is die gebruik van lyfstraf as dissiplinêre maatreeël in Suid-Afrikaanse skole afgeskaf. Artikel 12 van die Grondwet van Suid-Afrika bepaal dat "*everyone has the right not to be treated or punished in a cruel, inhuman or degrading way.*" Hierdie bepaling van die Grondwet word deur die Suid-Afrikaanse Skolewet (1996b) spesifiek op skole van toepassing gemaak wanneer die volgende in Artikel 10 bepaal word:

- (1) *No person may administer corporal punishment at a school to a learner.*
- (2) *Any person who contravenes subsection (1) is guilty of an offence and liable on conviction to a sentence which could be imposed for assault.*

In teenstelling met die gebruik van lyfstraf wat afbrekend en straf-georiënteerd is, word die gebruik van dissiplinêre maatreeëls wat proaktief en konstruktief is, aanbeveel (Department of Education, 2000a). Onderwysers vind dit egter moeilik om alternatiewe dissiplinêre aksies in die plek van lyfstraf toe te pas. Verder meld Subbiah (2004) dat 'n wydverspreide toename in dissiplinêre probleme in Suid-Afrikaanse skole sedert die afskaffing van lyfstraf voorkom. Algemene probleme sluit in roof, dwelmhandel en oneerbiedige gedrag teenoor opvoeders en medeleerders (Christie, 1998).

'n Ander kwessie wat sedert 1994 in Suid-Afrika na vore gekom het, is sensitiwiteit vir diversiteit in die breë samelewing, maar ook in die klaskamer.

2.4.2.4 Diversiteit

Die bevolking van die Wes-Kaap word deur verskillende kultuurgroepe verteenwoordig. Die bestaan van monokulturele skole tydens die apartheidsjare het gelei tot ongelyke onderwyskwaliteit en -geleenthede. In hierdie verband merk Seepe (2001) op dat veral die blanke Afrikanerskolier kwaliteit onderwys ontvang het, terwyl die onderwys van ander bevolkingsgroepe minderwaardig was.

In die Department of National Education (1995, 3 van 12) maak Bengu, voormalige Minister van Onderwys en Opleiding, die volgende stelling:

It is essential for us to build a system of education and training with which all our people can identify because it serves their needs and interests. Such a system must be founded on equity and non-discrimination, it must respect diversity, it must honour learning and strive for excellence, it must be owned and cared for by the communities and stakeholders it serves, and it must use all the resources available to it in the most effective manner possible.

Hierdie stelling van Bengu het 'n nuwe era in Suid-Afrikaanse onderwys ingelei toe monokulturele onderwys met multikulturele onderwys vervang is.

Tydens 'n navorsingsprojek deur Galant (2002) insake die effek van onderwystransformasie op die motivering en beroepsbeleving van onderwysers in die Wes-Kaapse onderwysdepartement, is bevind dat die meerderheid opvoeders wat aan die projek deelgeneem het ten gunste van multikulturele onderwys is. 'n Faktor wat egter as problematies uitgewys is, is leerders wat nie in hul moedertaal onderrig word nie. Hierdie fenomeen word grootliks toegeskryf aan ouers uit die “townships” wat hul kinders in voormalige “blanke skole” plaas met die hoop om beter kwaliteit onderrig te verseker. Die navorsing het bevind dat nie-moedertaalonderrig vir geweldige spanning by opvoeders verantwoordelik is, wat uiteindelik hul emosionele welsyn nadelig kan beïnvloed.

2.4.2.5 Eksterne en interne leerhindernisse

Die verskynsel van diversiteit word nie tot die hantering van leerders van verskillende kulturele groepe in dieselfde klaskamer beperk nie. In Donald et al. (2002) word melding gemaak van faktore op 'n kontinuum wat wissel van dié met 'n eksterne oorsprong tot dié met 'n oorsprong in die individu self wat 'n bydrae tot diversiteit in die klaskamer lewer. Eksterne faktore sluit verskynsels soos armoede en geweld in, terwyl interne faktore verband hou met gestremdhede van leerders. Hierdie faktore kan uiteindelik aanleiding gee tot hindernisse wat 'n remmende effek op die leerders se leerprosesse kan hê.

Leerders in die Wes-Kaap word voortdurend aan geweld en misdaad blootgestel. Kriminoloë is egter van mening dat jeugdige self verantwoordelik is vir 'n meerderheid van die misdaad wat in die Wes-Kaap gepleeg word (Samara, 2005). Die geweld vind oorwegend in die vorm van bendegegeweld plaas (Nash, 1999). In die Wes-Kaap alleen is ongeveer 100 000 bendelede en 137 verskillende bendes (Reckson & Becker, 2005). Dit is onvermydelik dat opvoeders self ook slagoffers van bendegegeweld sal wees. Opvoeders wat in geweldgeteisterde gebiede werksaam is, kry gereeld te make met aanvalle op hulle in persoon sowel as op leerders, stokkiesdraaiery deur leerders, dwelmmisbruik, dissiplinêre probleme, vandalisme en doodsdreigemente (Reckson & Becker, 2005). In 'n ondersoek deur Reckson en Becker (2005) na die narratiewe vertellings van Suid-Afrikaanse opvoeders wat in 'n geweldgeteisterde gemeenskap in die Wes-Kaap werksaam is, is bevind dat hierdie opvoeders die risiko loop om posttraumatiese stresversteuring te ontwikkel. Daar is egter verder bevind dat hierdie opvoeders die voortdurende beleidsveranderinge deur die WKOD as gelykwaardige bronne van stres beskou.

'n Voorbeeld van 'n hindernis wat deur beide eksterne sowel as interne faktore veroorsaak word, is ongeletterdheid. Cameron Dugmore, die huidige Wes-Kaapse Provinsiale Minister van Onderwys, meld dat 'n opname by 'n skool van die voormalige Departement van Onderwys en Opleiding getoon het dat 80% van die ouers ongeletterd is en dat slegs 7,5% van die graad 6-leerders se geletterdheidsvlakke op peil is (Western Cape Education Department, 2006). Die implikasie van sodanige diversiteit

ten opsigte van die gesproke taal in 'n klaskamer is dat opvoeders meer innoverende en kreatiewe leer- en onderrigstrategieë moet mobiliseer ten einde alle leerders in die klaskamer te bereik (Waggie, Gordon, & Brijlal, 2004).

Leerders se unieke behoeftes as gevolg van intrinsieke en ekstrasieke hindernisse word nie meer gesien as 'n tekortkoming by die leerder as sulks nie, maar eerder as 'n uitvloeisel van die onvermoë van die skool en die onderrigmetodes om in die kind se spesiale behoeftes te voorsien (Sharrat, 1995). Daarom onderskryf Witskrif 6 (Department of National Education, 2001) die beginsel van inklusiewe onderwys waar leerders met hul eie unieke behoeftes in die gewone skoolstelsel hanteer word. Dit sluit leerders wat intrinsieke en ekstrasieke hindernisse ten opsigte van die leerproses ondervind, in. Inklusiewe onderwys ondersteun waardes soos menseregte, sosiale regverdigheid, aanvaarding, respek vir diversiteit, wedersydse respek, verdraagsaamheid en samewerking. Daarom kan geredeneer word dat inklusiewe onderwys erkenning aan diversiteit binne die klaskamer verleen.

Galant (2002) het bevind dat opvoeders wat aan die navorsing deelgeneem het, nie positief oor inklusiewe onderwys gereageer het nie. 'n Meerderheid opvoeders was ontevrede met die feit dat hul leerders met spesiale onderrigbehoefte in hul klaskamers moes insluit. 'n Moontlike rede wat opvoeders vir hierdie beleving van ontevredeheid aangevoer het, is dat hulle nie oor voldoende opleiding beskik vir die eise wat deur diversiteit in die klaskamer gestel word nie. Opvoeders het deurgaans in die navorsing hul gevoelens van frustrasie en ontevredeheid beskryf. Sodanige ervaring van negatiewe gevoelens hou 'n ernstige bedreiging vir die emosionele welsyn van opvoeders in.

2.5 SLOTOPMERKINGS

Uit die bespreking van die konteks van die opvoeder in die Wes-Kaap het dit geblyk dat opvoeders aan veelvuldige bronne van stres blootgestel word. Onderrigtransformasie, kurrikulumveranderinge, dissiplinêre probleme, diversiteit en leerders wat hindernisse in die leerproses ervaar, is realiteite binne die Wes-Kaapse onderwyskonteks. In hierdie verband het Cameron Dugmore, Provinsiale Minister van Onderwys, opgemerk dat

opvoeders op die rand van uitbranding staan (Dugmore, 2006). Hy het dit toegeskryf aan die veranderende kurrikulum gekombineer met 'n toenemende verantwoordelikheid as sosiale versorgers. Die konteks van die skool sowel as die konteks waarbinne die leerders groot word, het dus verander en gevolglik word opvoeders aan toenemend hoër stresvlakke onderwerp. Die Onderwysdepartement het daarom 'n verantwoordelikheid om opvoeders beter te ondersteun.

HOOFSTUK 3

NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

3.1 INLEIDING

In die voorafgaande hoofstuk is 'n literatuuroorsig oor emosionele welsyn as komponent van welstand gegee. Die unieke konteks van die opvoeder, met 'n spesifieke fokus op die Wes-Kaapse opvoeder, is ook geskets. Verder is oorweging gegee aan die moontlike bedreiging wat die onderwysopset vir opvoeders se welstand inhou. Hierdie studie ondersoek die invloed wat die onderwyskonteks op die welstand, en meer spesifiek die emosionele welsyn, van hoërskoolopvoeders in die Helderberg-area het. Met dit ten doel is 'n wetenskaplike navorsingsproses onderneem. Volgens Neuman (2000) is navorsing "*a way of going about finding answers to questions*" (p. 2). Navorsing wat wetenskaplik van aard is, kan egter nie blindelings onderneem word nie en moet dus vooraf deeglik beplan word.

3.2 NAVORSINGSONTWERP

Die navorsingsontwerp dien as 'n bloudruk vir die navorsingsproses. Met die navorsingsprobleem en navorsingsvrae as vertrekpunt, word 'n ontwerp gekies wat inligting verskaf sodat hierdie vrae op die mees effektiewe wyse beantwoord word (Mouton, 2001). Terre Blanche en Durrheim (1999) verwys na die navorsingsontwerp as 'n brug tussen die navorsingsvrae en die implementeringsfase van die navorsing. Hieruit kan die afleiding gemaak word dat die navorsingsontwerp dus riglyne verskaf waarvolgens die proses van dataversameling, data-analise en verslaglewering beplan kan word.

3.2.1 Navorsingsparadigma

Navorsers se eie unieke beskouings van die realiteit wat hul bestudeer, het 'n direkte invloed op die wyse waarop hulle met sodanige realiteit omgaan. Navorsers huldig verskillende sienings oor die aard van die werklikheid, kennis en ook die produksie van kennis (Merriam, 1998). Hierdie verskillende sienings staan ook bekend as paradigmas.

Volgens Terre Blanche en Durrheim (1999) is paradigmas "*all-encompassing systems of interrelated practice and thinking that define for researchers the nature of their enquiry along three dimensions: ontology, epistemology and methodology*" (p. 6) (sien ook Silverman, 2000). Die navorsingsparadigma rig dus die keuse van 'n navorsingstipe.

Volgens Carr en Kemmis (1986) kan drie navorsingsparadigmas in die veld van opvoedkundige navorsing onderskei word, naamlik die positivistiese, interpretivistiese en kritiese paradigmas (kyk ook Merriam, 1998; Terre Blanche & Durrheim, 1999). Binne die positivistiese paradigma word die realiteit as 'n stabiele, meetbare entiteit beskou (Merriam, 1998). Daarom word data deur middel van empiriese metodes soos vraelyste en opnames versamel. Wanneer 'n fenomeen egter vanuit 'n kritiese paradigma bestudeer word, word die realiteit as 'n "*fluid and variable set of social constructions*" beskou (Terre Blanche & Durrheim, 1999, p. 6). Die navorser wat vanuit hierdie realiteitsbeskouing werkzaam is, neem 'n kritiese en suspisieuse houding teenoor die bestudeerde realiteit in (Merriam, 2002).

Vir die doel van hierdie navorsingsprojek is besluit om vanuit 'n interpretivistiese paradigma te werk te gaan. Navorsers wat deur 'n interpretivistiese paradigma gerig word, beskou die realiteit wat bestudeer word as verteenwoordigend van mense se belewenisse van hul eksterne omgewing (Merriam, 2002; Terre Blanche & Durrheim, 1999). Insig in mense se subjektiewe belewenisse word verkry deurdat die navorser 'n intersubjektiewe of interaktiewe posisie binne die realiteit wat bestudeer word, inneem (Terre Blanche & Durrheim, 1999). Vanuit hierdie interaktiewe posisie operasionaliseer die navorser dan interaktiewe metodes soos onderhouds- en observasie van die navorsingsrespondente ten einde beter insig in die bestudeerde realiteit te verkry (Merriam, 1998; Terre Blanche & Durrheim, 1999).

Ek het gepoog om beter insig in opvoeders se belewing van hul realiteit en die impak daarvan op hul emosionele welsyn, te verkry. Daarom het ek die skoolomgewing as verteenwoordigend van opvoeders se lewendige ondervindinge gesien. As die navorser het ek 'n interaktiewe posisie binne hierdie realiteit ingeneem deurdat ek by semi-gestruktureerde onderhoudsvoering en observasie van die opvoeders in hul werkomgewing betrokke geraak het. Met die aanvang van my navorsing het ek egter

ruimte gelaat vir 'n paradigmaskuif om plaas te vind, aangesien nuwe kennis en insig met die verloop van die dataversameling en analiseproses my mag noop om 'n meer kritiese houding in te neem oor data wat bekom is.

Paradigmas verskaf breë raamwerke waarbinne navorsing plaasvind. In hierdie verband meld Miles en Huberman, soos aangehaal deur Silverman (2000), dat "*knowing what you want to find out leads inexorably to the question of how you will get that information*" (p. 88). 'n Spesifieke navorsingsmetodologie sal uiteindelik die keuse van metodes vir die insameling van data en die wyse waarop hierdie metodes gebruik word, rig.

3.2.2 Navorsingspopulasie en steekproefsamestelling

Die navorsingspopulasie vir die studie was opvoeders wat tans in hoërskole in die Helderberg-area werkzaam is. Die proses van toegang en toestemming vir hierdie navorsingsprojek is vooraf van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement verkry (sien Aanhangsel A). Ek het aanvanklik oorweeg om opvoeders in beide hoër- en laerskole in my navorsingspopulasie in te sluit. Aangesien hierdie twee groepe aan uiteenlopende eise blootgestel word binne die verskillende kontekste waarin hulle hul bevind, het ek besluit om die navorsing tot hoërskoolopvoeders te beperk. Die navorsingspopulasie, naamlik opvoeders in hoërskole in die Helderberg-area, is groot. Om hierdie rede het ek besluit om 'n doelgerigte steekproef, wat verteenwoordigend van hierdie populasie is, te selekteer.

Die steekproef het uit 6 opvoeders bestaan. Elk van die steekproeflede is aan die hand van die volgende kriteria geselekteer:

- Elkeen was ten tyde van die proses van data-insameling verbonde aan 'n hoërskool in die Helderberg-area.
- Elkeen was vir 'n minimum van drie jaar in diens van die betrokke skool.
- Die geselekteerde lede was verteenwoordigend van die diverse samestelling van die Wes-Kaap. Die lede was dus verteenwoordigend van voormalige blanke en nie-blanke skole.

3.3 NAVORSINGSMETODOLOGIE

Navorsingsparadigmas as breë raamwerke huisves twee tipes wetenskaplike navorsing, naamlik kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing (Neuman, 2000). Hierdie twee tipes navorsing verskil in hoofsaak ten opsigte van die metodes waarop inligting versamel word en die tipe inligting wat gebruik word wanneer gevolgtrekkings gemaak word (Terre Blanche & Durrheim, 1999). Kwantitatiewe navorsing word hoofsaaklik deur die positivistiese paradigma gerig (Merriam, 1998), en data wat versamel is, word met behulp van statistiese metodes ontleed en geïnterpreteer (Terre Blanche & Durrheim, 1999). Nadat ek hierdie ontwerp bestudeer het, het ek die geskiktheid daarvan vir die studie oor welstand bevraagteken. Die deduktiewe benadering, wat nou met kwantitatiewe navorsing geassosieer word, sal nie onderwysers se eie intrinsieke menings en sienings oor hulle werkskonteks en die invloed daarvan op hulle emosionele welsyn so effektief vasvang nie.

Kwalitatiewe navorsing en navorsing vanuit 'n interpretivistiese paradigma vind nou aansluiting by mekaar. Aangesien ek vanuit 'n interpretivistiese paradigma te werk gegaan het, het ek besluit om van 'n kwalitatiewe navorsingstipe gebruik te maak. Kwalitatiewe navorsing verleen toegang tot 'n rykdom van gedetailleerde, diepgaande en beskrywende data (Davis, 2004; Silverman, 2000). Die kwalitatiewe navorsingstipe het dus aan my die geleentheid gebied om beter insig in opvoeders se emosionele welsyn te verkry.

Kwalitatiewe navorsers, wat deur 'n interpretivistiese paradigma gerig word, beskou die realiteit wat bestudeer word as 'n versameling sosiale konstruksies (Merriam, 1998; 2002). Die realiteit wat bestudeer word, word dus nie as 'n konstante, onveranderbare, meetbare fenomeen soos in die geval van positivistiese, kwantitatiewe navorsing beskou nie. Mense se eie verstaan van hul omgewing en dit wat binne hul omgewing op 'n spesifieke tyd en binne 'n spesifieke konteks gebeur, is dus die fokuspunt van die navorsing. In hierdie verband meld Sherman en Webb (1988) dat kwalitatiewe navorsing "*implies a direct concern with experience as it is 'lived' or 'felt' or 'undergone'*" (p. 7). Hierdie binneperspektief van fenomene staan ook bekend as die *emiese* perspektief (Merriam, 1998). Patton (1990) verduidelik die binneperspektief as 'n blik op die huidige

wat poog om beter begrip vir persone se ervaring van hul situasie te formuleer. Die binneperspektief, en dus kwalitatiewe navorsing, het nie ten doel om toekomstige gedrag en gebeure te voorspel nie.

Die navorser is die belangrikste instrument van inligtingversameling en -analise (Merriam, 1998; 2002). Tydens inligtingversameling verkeer die navorser in 'n interaktiewe verhouding met die konteks wat bestudeer word. Dit stel haar in staat om te reageer op veranderinge in die omgewing en selfs die navorsingsontwerp aan te pas soos wat nuwe behoeftes met verloop van die navorsingsproses ontstaan. Hierdie interaktiewe verhouding met die navorsingskonteks word voortgesit tydens die analise van die versamelde data. Die navorser kan die ingesamelde data onmiddellik verwerk en interpreteer en op hierdie stadium van die navorsingsproses selfs die respondente raadpleeg. Sodoende kan enige onsekerhede uit die weg geruim word en die akkuraatheid van interpretasies kan met die respondente gekontroleer word.

Kwalitatiewe navorsing verseker dat die navorser direkte toegang verkry tot die konteks wat bestudeer word. Om hierdie rede word data gewoonlik deur middel van veldwerk versamel. Tydens die veldwerk raak die navorser intiem betrokke by die fenomeen wat bestudeer word (Merriam, 1998; Silverman, 2000). Die afleiding kan daarom gemaak word dat direkte toegang beter insig in individue se konstruksies van die realiteit wat bestudeer word, fasiliteer.

Die kwalitatiewe navorser wat direk by die navorsingsproses betrokke is, maak van induktiewe strategieë gebruik om die nodige inligting te bekom (Merriam, 2002). Wanneer induktief te werk gegaan word, is die hoofdoel van die navorsing nie om die geldigheid van vooraf geformuleerde hipoteses te toets nie, maar om eerder die versamelde data te gebruik om bestaande teorieë, konsepte en hipoteses uit te bou of om selfs nuwe teorieë te formuleer (Merriam, 1998; 2002). Hieruit kan die afleiding gemaak word dat die navorser induktief te werk kan gaan om 'n bepaalde fenomeen (byvoorbeeld emosionele welsyn) binne 'n bepaalde konteks (die konteks van die opvoeder) beter te begryp.

Uit die voorafgaande bespreking volg dat kwalitatiewe navorsing op prosesse, betekenis en die demonstrasie van begrip fokus (Merriam, 1998). Beskrywings van die konteks, betrokke deelnemers en die fenomeen wat bestudeer is, word in die navorsingsverslag vervat. Hierdie beskrywings word toegelig deur direkte aanhalings soos deur onderhoude, notas en dokumentasie bekom (Merriam, 2002). Hierdie kenmerke van kwalitatiewe navorsing verseker dat die navorsingsproduk 'n ryk beskrywing verskaf van die fenomeen wat bestudeer is.

Die gebruik van kwalitatiewe navorsing het aan my die geleentheid gebied om 'n binneperspektief op die konteks waarbinne opvoeders hulle tans bevind, te verkry. Deur 'n proses van onderhoudvoering en observasie kon ek ook beter insig verkry in opvoeders se verstaan van die omgewing waarin hulle hul bevind. Induktiewe navorsingstrategieë het my daartoe in staat gestel om my begrip van die emosionele welsyn van opvoeders uit te bou ten einde 'n ryk, beskrywende produk te lewer.

3.4 NAVORSINGSMETODES

Die onderskeie navorsingsmetodes wat in hierdie projek gebruik is, vorm die kern van die navorsing. Volgens Bean (2006) dien die onderskeie metodes as "*the tool used to accomplish part of the study, specifically, how to obtain and analyze data*" (p. 357). As kwalitatiewe navorser was ek interaktief by die dataversamelingsproses betrokke. Die navorsingsproses het 'n aanvang geneem met 'n literatuuroorsig.

3.4.1 Literatuuroorsig

'n Literatuuroorsig van relevante literatuur voorsien 'n teoretiese raamwerk wat gebruik kan word om die fenomene wat bestudeer word, beter te verstaan (Strauss & Corbin, 1990). Volgens Strauss en Corbin (1990) het 'n literatuuroorsig die volgende ten doel:

- 'n Literatuuroorsig stimuleer teoretiese sensitiwiteit. "*Theoretical sensitivity refers to the attribute of having insight, the ability to give meaning to data, the capacity to understand, and capability to separate the pertinent from that which isn't*" (p. 42).
- Direkte aanhalings uit die literatuur rugsteun die navorser se interpretasies.

- Literatuur verskaf riglyne vir die samestelling van 'n onderhoudsgids.
- 'n Literatuuroorsig fasiliteer die keuse van 'n verteenwoordigende navorsingspopulasie.
- Verwysings na literatuur verleen addisionele geldigheid aan navorsingsbevindings.

Om die genoemde redes het ek vir die doel van hierdie studie 'n in-diepte literatuuroorsig onderneem wat my begrip van relevante konsepte en ook meer spesifiek die konteks van die Wes-Kaapse opvoeder verhelder het. 'n Literatuuroorsig was egter nie voldoende om die navorsingsvrae wat met die aanvang van die studie gestel is, te beantwoord nie. Daarom was dit nodig dat veldwerk ook by die navorsingsproses ingesluit moes word. My veldwerk vir hierdie studie het uit persoonlike onderhoude, observasies, dokumentasie, artefakte en reflektiewe joernale bestaan.

3.4.2 Semi-gestruktureerde onderhoude

Die primêre metode van dataversameling wat in hierdie navorsingsprojek gebruik is, was die voer van onderhoude met respondente. Onderhoude verleen aan die navorser toegang tot die respondent se perspektief op die werklikheid (Freebody, 2003). 'n Belangrike voorvereiste vir sodanige binneperspektief is die vestiging van 'n vertrouensverhouding tussen die navorser en die respondent. Patton (1987) beskryf 'n vertrouensverhouding as volg:

Rapport means that I respect the person being interviewed so what that person says is terribly important because of who is saying it. I want to convey that the respondent's knowledge, experiences, attitudes, and feelings are important. Yet the content of what I am told will not be subject to my judgment one way or the other (p. 127).

Daarom het ek tydens die onderhoude gepoog om 'n neutrale houding in te neem ten opsigte van die inhoud wat die opvoeders met my gedeel het. Ek het wel erkenning verleen aan opvoeders se sienings ten opsigte van fenomene, maar ek het 'n

bewustelike poging aangewend om sodanige sienings nie vanuit my eie verwysings-raamwerk te veroordeel nie.

In hierdie navorsingsprojek was die onderhoude semi-gestruktureerd van aard. Patton (1987) meld dat dit die navorser se verantwoordelikheid is om riglyne te bied waarbinne die respondent op 'n gemaklike, eerlike en akkurate wyse inligting in die vorm van 'n gesprek kan verskaf. Sodanige riglyne dien as 'n kontrole wat verseker dat al die relevante onderwerpe tydens die verskillende onderhoude gedek is. Semi-gestruktureerde onderhoude bied egter ook die geleentheid om aspekte wat deur die respondent as belangrik geag word, met opvolgvrae te ondersoek (Freebody, 2003). Daarom is dit 'n realiteit dat die gebruik van semi-gestruktureerde onderhoude 'n herontwerp van aspekte van die navorsing kan impliseer soos response van die onderskeie respondente dit noodsaak.

Ek het aan die hand van die literatuuroorsig 'n onderhoudsgids opgestel (kyk Aanhangsel B). Die onderhoudsgids het as 'n verwysingsraamwerk vir die vrae van oop vrae deur my aan die opvoeders gedien.

Die stel van oop vrae bied aan opvoeders die geleentheid om self te besluit hoe hulle op spesifieke vrae gaan reageer. Die navorser wat van oop vrae in 'n onderhoud gebruik maak, het dus nie enige voorafbepaalde response in gedagte nie (Patton, 1987). Hieruit volg dat die stel van oop vrae aan my as navorser die geleentheid gebied het om die verwysingswêreld van die opvoeders sonder enige vooraf opgestelde idees te betree.

Data wat ek tydens die onderhoude bekom het, is versterk, maar ook getrianguleer met die ander metodes van dataversameling.

3.4.3 Observasies

Observasies van opvoeders tydens onderhoude, maar ook van die werklike skoolomgewing waarbinne die opvoeders werksaam is, was ook belangrike bronne van data in hierdie studie. In hierdie verband meld Heck (2006; sien ook Sherman & Webb, 1988) dat observasies aan navorsers die geleentheid bied om te bepaal hoe

respondente betekenis van hul sosiale en kulturele omgewings formuleer. Observasies van veral die werkomgewing van opvoeders het my dus toegelaat om beter begrip te formuleer ten opsigte van opvoeders se eie verstaan van hul omgewing en die invloed wat hierdie omgewing op hul emosionele welsyn het. Tydens die onderhoude het ek ook gefokus op die waarneming van emosies van opvoeders tydens die stel van spesifieke vrae. Data wat deur middel van observasies bekom is, is in die vorm van notas aangeteken.

3.4.4 Dokumentasie en artefakte

Dokumentasie is alle geskrewe materiaal wat verband hou met data wat tydens die ander metodes van dataversameling bekom is (Heck, 2006). Hierdie dokumente dien as konkrete vorme van bewyslewering vir die inligting wat die navorser reeds versamel het, want dit kan ook gesien word as materiële manifestasies van prosesse wat in die skool as organisasie aan die gang is (LeCompte & Preissle, 1993). Enige ander artefakte soos siektesertifikate, briewe, notules wat lig op die opvoeders se omstandighede en welsyn kon werp en vir verifiëring gebruik kon word, is ingesluit.

3.4.5 Reflektiewe dagboeke

Refleksie verwys na die denkprosesse van 'n individu wanneer die dag se aktiwiteite in oënskou geneem word (Bennet & Pye, 2002). Wanneer opvoeders dus terugdink oor die afgelope dag se gebeure en in die proses sekere emosies herroep, is hulle besig met reflektiewe praktyke. Tydens die reflektiewe praktyke maak hulle gebruik van analitiese kritiese denke, sintese en die evaluering van situasies (Kok & Chabeli, 2002). Daarom meld Ross (in Bennet & Pye, 2002) dat reflektiewe praktyke die volgende implikasies vir opvoeders inhou:

- Herkenning van opvoedkundige dilemmas.
- Formulering en herformulering van die dilemmas.
- Eksperimentering en ontdekking van verskillende moontlike oplossings.
- Evaluering van die effektiwiteit van die moontlike oplossings.

Die implikasies van reflektiewe praktyke, soos voorgehou deur Ross (in Bennet & Pye, 2002), hou verband met die navorsingsvrae wat ek graag in hierdie navorsing wil beantwoord. Daarom het ek besluit om reflektiewe joernale as 'n metode van dataversameling in te sluit. Elke opvoeder het riglyne in verband met die hou van reflektiewe joernale ontvang (kyk Aanhangsel C).

3.5 AANTEKENING VAN DATA

Alle onderhoude is op band opgeneem om te verseker dat data nie verlore gaan nie. Alvorens die opnames gemaak kon word, het ek die doel van die opname aan elke opvoeder verduidelik en eers toestemming gevra. Hierdie opnames is na afloop van die onderhoude verbatim getranskribeer. Hierdie proses is essensieel tot data-analise, aangesien belangrike data verlore kan gaan indien dit nie korrek en volledig gedoen word nie. Verder meld Powney en Watts (1987) in hierdie verband dat "*'truth' lies on the tape, it becomes objective fact through transcription, whilst the researcher's own understandings of what was happening and being said in the interview are relegated to 'unreliable data'*" (pp. 145-146). Aantekeninge van nie-verbale kommunikasie is ook by die transkripsies ingesluit. Notas is ook tydens observasies in skole gemaak. Na afloop van die transkripsieproses was data gereed vir analyse. Dit sluit die transkripsies van onderhoude, notas wat tydens observasies gemaak is, relevante dokumentasie en reflektiewe joernale in.

3.5.1 Analise en interpretasie van data

Data-analise is 'n interaktiewe proses wat aaneenlopend gedurende die navorsingsproses plaasvind (Merriam, 1998). Volgens Patton (1987) behels analise 'n proses waar data georden word ten einde dit in patrone en kategorieë te organiseer. Inligting wat nie bruikbaar is nie, word weggelaat. Sodoende word betekenis aan rou data verleen.

Die analise van data is 'n kreatiewe proses (Patton, 1987). Geen gestandaardiseerde voorskrif bestaan wat suksesvolle analise waarborg nie. Vir die doel van hierdie navorsingsprojek het ek gebruik gemaak van inhoudsanalise wat die identifisering van belangrike en samehangende temas en patrone behels (Patton, 1987; Powney & Watts, 1987). Die volgende stappe is met die analise van data gevolg:

- Ek het eerstens 'n oorsig oor al die geakkumuleerde data verkry. Die lees van data het my in staat gestel om die volledigheid daarvan te bepaal en om gapings met respondente op te volg indien nodig.
- Stellings wat met die sentrale tema of probleemstelling verband hou, is onderskei van dié wat irrelevant is.
- Relevante stellings is opgebreek in kleiner eenhede wat elk slegs 'n enkele gedagte weergee.
- Toepaslike kodes is aan die kleiner eenhede toegewys.
- Die kleiner gekodeerde eenhede is volgens verskillende aspekte van die probleemstelling in kategorieë gegroepeer.

(Cohen et al., 2002; De Vos et al., 2003; LeCompte & Preissle, 1993; Leedy & Omrod, 2001).

Merriam (1998) meld dat, "*although categories and variables initially guide the study, others are allowed and are expected to emerge throughout the study*" (p. 160). Nuwe temas het daarom na vore gekom nadat kreatief met die gekodeerde data omgegaan is. Die temas is gebruik om navorsingsvrae te beantwoord.

Uit die voorafgaande volg dat die analise van data 'n proses is waartydens die fenomeen wat bestudeer word, opgebreek word in verskillende komponente, die komponente word met behulp van geakkumuleerde data herorganiseer en op nuwe kreatiewe maniere saamgevoeg ten einde nuwe betekenis te formuleer (LeCompte & Preissle, 1993).

3.5.2 Verifiëring van data

Die kwaliteit van kwalitatiewe navorsing word voortdurend bevraagteken, veral ten opsigte van geldigheid en betroubaarheid, wat kenmerkende norme is waaraan die gehalte van kwantitatiewe navorsing gemeet word. Daarom het kwalitatiewe navorsers 'n stel kriteria ontwikkel waaraan 'n studie moet voldoen alvorens dit as van goeie

gehalte gereken kan word. Volgens Denzin en Lincoln (1994) dien die volgende as kriteria:

- Geloofwaardigheid
- Oordraagbaarheid
- Betroubaarheid
- Bevestigbaarheid

Seale (2001) stel voor dat die kwalitatiewe navorser voortdurend tydens die navorsingsproses aan die hand van hierdie kriteria moet reflekteer oor die gehalte van die navorsingsprojek.

3.5.2.1 Geloofwaardigheid

Geloofwaardigheid dui op die mate waarin die navorser en ander belangstellendes in die navorsingsonderwerp sowel as die navorsingsresultate glo en vertrou (Davis, 2004; Toma, 2006). Ek het gepoog om die geloofwaardigheid van die studie te bevorder deur my volgehoue betrokkenheid by die navorsingsomgewing, triangulasie van data en portuurgroepevaluering.

Tydens die dataversamelingsproses het ek self die betrokke skole besoek en notas aan die hand van observasies gemaak. Verder het ek met die opvoeders binne hulle betrokke kontekste onderhoude gevoer. Die gebruik van reflektiewe joernale wat deur die opvoeders voltooi is, het aan my verdere insig in die navorsingsomgewing verleen. Artefakte wat direk met die navorsingsomgewing verband hou, is verder by die dataversamelingsproses ingesluit.

Die verskillende metodes van dataversameling het my daartoe in staat gestel om verskillende perspektiewe op die opvoeder se konstruksies van hul werklikheid te kry. Sodoende kon data wat op verskillende wyses bekom is met mekaar getrianguleer word ten einde die geloofwaardigheid daarvan te verhoog. Nadat data geanaliseer en geïnterpreteer is, het ek 'n voorlopige navorsingsverslag saamgestel. Hierdie voorlopige

verslag het ek ter insae aan kollegas voorgelê. Hul navrae en opmerkings kon gebruik word om die geloofwaardigheid van die studie te verhoog.

3.5.2.2 Oordraagbaarheid

'n Posing is aangewend om oordraagbaarheid van hierdie studie te verseker deur 'n gedetailleerde beskrywing te verskaf van die omgewing waarin die studie gedoen is, in hierdie geval die hoërskole van die Helderberg-area. Sodoende kan lesers van die navorsingsverslag self oordeel of die bevindings toepaslik is op die omgewing waarmee hulle vertrou is (Seale, 2001; Toma, 2006).

3.5.2.3 Betroubaarheid

Betroubaarheid verwys na die mate waarin die studie en die verkreeë resultate herhaal kan word (Toma, 2006). Ouditering deur middel van noukeurige dokumentasie van data, metodes, besluite wat geneem is en die finale produk is 'n poging om die betroubaarheid van die studie te bevorder (Seale, 2001).

3.5.2.4 Bevestigbaarheid

Wanneer die geloofwaardigheid, oordraagbaarheid en betroubaarheid van data hoog is, sal die bevestigbaarheid daarvan ook hoog wees. Volgens Toma (2006) dui bevestigbaarheid op die mate waarop 'n buitestander data en bevindings kan bevestig. Bevestigbaarheid dui daarom ook op die neutraliteit van data (Davis, 2004).

Tydens die navorsingsprojek is voortdurend aandag geskenk aan die genoemde vier kriteria waaraan kwalitatiewe navorsing moet voldoen ten einde gehalte navorsing te waarborg. Dit was egter ook nodig om aan verskeie etiese kwessies aandag te skenk wat die gehalte van die navorsing verder kon uitbou.

3.6 ETIESE KWESSIES

Die uiteindelijke doel van hierdie navorsing was om 'n realistiese weergawe van opvoeders se persepsies rakende hul emosionele welsyn te gee. Dit was egter belangrik dat die navorsingsproses nooit tot nadeel van enige persoon in die navorsingspopulasie

of ander individue in die gemeenskap sou wees nie. Daarom het ek op die volgende etiese aspekte gelet:

- Ek het daarna gestreef om objektiwiteit te behou en om nie die navorsingsproses met enige vooraf opgestelde idees oor die navorsingspopulasie te betree nie.
- Om deelnemers se vertroulikheid te beskerm, het ek my navorsing nie tot 'n spesifieke skool beperk nie, maar eerder opvoeders van verskillende skole betrek. Verder het ek nooit tydens die disseminasie van data na spesifieke skole verwys nie, maar eerder na die meer generiese skole in die Helderberg-area.
- Die name van deelnemers en skole waaraan hulle verbonde is, is nie bekendgemaak nie. Skuilname is gebruik.
- Alvorens onderhoude 'n aanvang geneem het, het ek die doel van my navorsing sowel as die metode van navorsing aan deelnemers verduidelik.
- 'n Posing is aangewend om resultate omvattend te interpreteer ten einde te verseker dat dit nie op 'n verdraaide wyse in die finale produk voorgestel word nie.
- Deelnemers aan die navorsing het toegang tot 'n opsomming van die resultate.

3.7 SLOTOPMERKINGS

In hierdie hoofstuk is 'n uiteensetting gegee van die verloop van die kwalitatiewe navorsingsproses tydens hierdie navorsingsprojek. Nadat data geanaliseer en geïnterpreteer is, is die laaste stap om dit in die vorm van 'n navorsingsverslag te dissemineer. In die volgende hoofstuk word 'n ryk en volledige beskrywing van die navorsingsbevindinge verskaf in die vorm van temas en kategorieë wat tydens analise na vore gekom het. Hierdie temas en kategorieë word verder aangewend om die navorsingsvrae wat met die aanvang van die navorsing gestel is, te beantwoord.

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSBEVINDINGE

4.1 INLEIDING

Die doel van hierdie navorsing was om 'n ondersoek te doen oor die emosionele welsyn van opvoeders in hoërskole in die Helderberg-area. Die fokus van die studie was op opvoeders se persoonlike konstruksies van hul eie emosionele welsyn sowel as hul refleksies ten opsigte van die emosionele welsyn van hulle kollegas in die Helderberg-area. Die navorsingsvrae wat deur hierdie studie aangespreek word, is die volgende:

- Wat is opvoeders in hoërskole se persepsies van hul emosionele welsyn?
- Watter invloed het hul emosionele welsyn op die verskillende rolle wat hulle binne en buite die skool moet vervul?
- Wat word as moontlike redes vir opvoeders in hoërskole se posisie ten opsigte van hul emosionele welsyn aangevoer?
- Wat stel opvoeders in hoërskole voor as intervensies ter bevordering van hul emosionele welsyn?

Data is met behulp van onderhoude, reflektiewe dagboeke, observasies en ondersteunende dokumentasie bekom.

4.2 DIE KONTEKS VAN DIE NAVORSING

4.2.1 Deelnemers

Die navorsingspopulasie was beperk tot die geselekteerde hoërskole in die Helderberg-area. Hierdie area word in geheel deur agt publieke hoërskole bedien. My steekproefpopulasie het uit ses opvoeders wat in diens van die WKOD is, bestaan. Twee van die deelnemers was verbonde aan 'n hoërskool wat in 'n hoë sosio-ekonomiese area geleë is. Hierdie skool, 'n tradisionele blanke skool, is van uitstekende hulpbronne voorsien en die meerderheid leerders is afkomstig uit huisgesinne wat

finansieel welgesteld is. Een opvoeder was verbonde aan 'n skool wat leerders afkomstig uit 'n woonbuurt met 'n gemiddelde sosio-ekonomiese status, bedien. Hierdie skool was ook 'n tradisionele blanke skool met 'n diverse leerdersamestelling wat wissel van leerders uit lae inkomstegroepe tot leerders uit bogemiddelde inkomstegroepe. Die oorblywende drie opvoeders het onderrig verskaf aan tradisionele nie-blanke skole wie se leerders hoofsaaklik in minder gegoede woonbuurtes woonagtig is. Hulpbronne vir hierdie drie opvoeders is ook beperk. Drie opvoeders was manlik en drie vroulik. Almal was ervare opvoeders wat gemiddeld 21 jaar in die onderwys is. Tabel 4.1 verskaf relevante demografiese data van die deelnemers.

Tabel 4.1: Demografiese inligting van deelnemers			
Deelnemer	Geslag	Tersiêre Kwalifikasies	Jare verbonde aan huidige skool
Annemarie [*]	Vroulik	B.A., HOD, Diploma in Jeugweerbaarheid Diploma in Tegnologie	15 jaar
Bertha	Vroulik	B.A. Tale, HOD	14 jaar
Heleen	Vroulik	B.Sc.	20 jaar
Jan	Manlik	Laer Sekondêre Onderwysdiploma, B.Ed., tans besig met M.Ed.	3 jaar, maar altesaam 25 jaar werksaam in die onderwys
Chris	Manlik	B.Soc.Sc., HOD, M.Ed.	8 jaar, maar altesaam 30 jaar werksaam in die onderwys
Deon	Manlik	B.Sc., HOD	21 jaar

^{*}Skuilname is vir die deelnemers gebruik

4.2.2 Implementering van die navorsing

Aangesien al ses die deelnemers werknemers van die WKOD was en die navorsingsvraag pertinent inligting wat op die WKOD betrekking het, impliseer, moes ek vooraf skriftelike toestemming van die WKOD bekom om die navorsing te doen. Die WKOD het goedkeuring vir navorsing gedurende die tydperk 1 Mei 2007 tot 30 September 2007 in ses voorafgeïdentifiseerde skole verleen. Gedurende Mei 2007 het ek met die verskillende skole se skoolhoofde vir toegang onderhandel. Die meerderheid skoolhoofde was positief ingestel teenoor die navorsing en het aangedui dat hulle die tema ondersteun. Een van die skoolhoofde was egter agterdogtig oor die keuse van sy

skool vir die navorsing en het aangedui dat ek hom op 'n latere stadium kon kontak, wanneer ek eerder met hom 'n onderhoud moes voer. Hierdie skool is nie verder by die res van die navorsing betrek nie. Opvoeders by die deelnemende skole het vrywillig aan die navorsing deelgeneem.

Onderhoude met die opvoeders het gedurende Junie 2007 plaasvind. Gedurende hierdie tydperk het opvoeders aan 'n landswye staking vir beter salarisse deelgeneem. Die ses opvoeders met wie ek onderhoude gevoer het, was egter steeds elke dag by hul werk en volgens hulle het verrigtinge by hul onderskeie skole relatief normaal voortgegaan. Twee van die opvoeders het aangedui dat hulle deur die beheerliggaam en die skoolhoof geïntimideer is om nie aan die staking deel te neem nie terwyl die ander vier opvoeders aangedui het dat hulle verplig voel om 'n diens aan die skool en die gemeenskap te lewer en dus nie kan staak nie. Al die opvoeders het egter die rede vir die staking ondersteun.

Die ses opvoeders met wie onderhoude gevoer is, het ook ingewillig om tydens Julie 2007 'n reflektiewe dagboek te hou van hul ervarings. Hulle is aangemoedig om refleksies oor emosies wat met spesifieke gebeure gedurende die dag geassosieer word, in die dagboek aan te teken.

4.2.3 Data-analise en interpretasie

Die data wat ingesamel is, het bestaan uit getranskribeerde onderhoude, notas, dokumentasie en reflektiewe joernaalinskrywings. Die verskillende vorme van dataversameling wat in hierdie navorsingsprojek gebruik is, het gelei tot die akkumulasie van 'n geweldige hoeveelheid data. Dit was noodsaaklik om hierdie data te verminder om die interpretasie daarvan te vergemaklik, maar die proses van datavermindering moes ook op 'n verantwoordbare wyse geskied sodat belangrike inligting nie verlore gaan nie. Gevolglik het ek van oop kodering (Patton, 2002) gebruik gemaak om die data tot betekenisvolle eenhede te verminder (Sien Aanhangel D vir 'n lys van die kodes wat gebruik is). Ek het ook kleurkodering vir die uitwysing van verbandhoudende temas gebruik (sien Aanhangel E vir 'n voorbeeld van oop en kleurkodering). Nadat alle data

deur oop en kleurkodering verminder is, kon die temas en subtemas van die bevindinge uitgewys word.

Aparte tabelle vir die verskillende temas met die onderskeie subtemas is opgestel. Response en waarnemings wat by elke tema en subtema gepas het, is in hierdie tabelle aangeteken. Die oorsprong van die response vanuit die versamelde data is ook in die tabelle aangedui (sien Aanhangsel F). 'n Voorbeeld van so 'n aanduiding is (O:D1/22) wat verwys na 'n respons van deelnemer 1 tydens 'n onderhoud op bladsy 22 van die getranskribeerde notas. Aanhalings gemerk met 'n R, OB en G se oorsprong is respektiewelik in die reflektiewe dagboeke, observasies en 'n gedig. Nadat al die data verminder en in tabelvorm georganiseer is, was dit moontlik om my bevindinge aan die hand van temas en subtemas te bespreek.

Nadat die data gekodeer is, is dit in vyf hooftemas georganiseer. Hierdie temas was die volgende:

- Opvoeders se refleksies ten opsigte van hul emosionele welsyn.
- Invloed op ander dimensies van welstand.
- Rolspelers wat 'n invloed op opvoeders se emosionele welsyn het.
- Toegewydheid aan die beroep.

Voorstelle ter verbetering van opvoeders se emosionele welsyn.

Vervolgens word elkeen van die temas se data voorgelê en bespreek.

4.3 OPVOEDERS SE REFLEKSIES TEN OPSIGTE VAN HUL EMOSIONELE WELSYN

Tydens die onderhandelingsproses het al die skoolhoofde my meegedeel dat dit op 'n emosionele vlak in die algemeen nie goed gaan met hul personeel nie. Die skoolhoof van 'n skool in 'n lae sosio-ekonomiese gebied het verwys na 'n personeellid wat met siekverlof is weens depressie en het genoem dat hy gereeld moet toegee ten opsigte van spesifieke vereistes om sodoende opvoeders se spanning te help verlig. Opvoeders

is oorlaai met werk en kan nie alles binne die verwagte tydperke afhandel nie. 'n Skoolhoof verbonde aan 'n hoë sosio-ekonomiese skool het genoem dat sy opvoeders kwaad raak oor hul werksomstandighede en dat een van die opvoeders gereeld briewe aan die WKOD skryf om haar griewe te lug. Hierdie skoolhoof het verder genoem dat die landswye onderwysstaking sy personeel baie emosioneel gemaak het en dat, hoewel hulle nie self aan stakings deelgeneem het nie, die skool tog emosioneel daarby betrokke was.

Die konsep *emosionele welsyn* is multidimensioneel van aard (Diener & Lucas, 2000). In die navorsing is dus nie slegs in die algemeen na die emosionele welsyn van opvoeders verwys nie, maar opvoeders het inderdaad tydens die dataversamelingsproses ten opsigte van 'n verskeidenheid emosies gereflekteer. Die spesifieke emosies wat die deelnemers ervaar het, word in Tabel 4.2 aangedui.

Tabel 4.2: Spesifieke emosies deur deelnemers ervaar						
Emosie	Anne-Marie	Bertha	Heleen	Jan	Chris	Deon
Spanning	✓	✓	✓	✓ Kollegas	✓ kollegas	✓
Moedeloos	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Frustrasie	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Irritasie	✓	✓		✓	✓	
Haat/aggressie/ Woede	✓	✓	✓	✓		✓
Teleurstelling		✓			✓	✓
Ongelukkig	✓		✓		✓	✓
Onsekerheid/ Twyfel	✓	✓			✓	✓
Magtelooos	✓	✓		✓	✓	✓
Sinisme		✓	✓		✓	
Derealisasie			✓			✓
Depressiewe of hartseer gemoed	✓	✓	✓			
Skuldgevoelens	✓		✓	✓		✓
Emosionele	✓		✓			

Tabel 4.2: Spesifieke emosies deur deelnemers ervaar						
Emosie	Anne-Marie	Bertha	Heleen	Jan	Chris	Deon
uitputting						
Negatiewe selfbeeld	✓	✓		✓ Kollegas		
Tevrede	✓				✓	
Toegewyd	✓	✓	✓			✓

Ek het elke onderhoud begin deur oor die verskillende opvoeders se agtergrond uit te vra. Tydens die aanvangsfase van die onderhoude was die deelnemers oorwegend positief. Een van die deelnemers, Deon, het egter reeds met die aanvang van die onderhoud baie moedeloos daar uitgesien (OB:D6/1). Hy het ook sy reflektiewe dagboekinskrywings begin deur te verwys na die omstandighede in sy skool wat meer en meer agteruitgaan en die impak daarvan op sy eie emosionele welsyn, wat hy as volg beskryf het:

Ek ervaar nog steeds die volgende stresverwante simptome, naamlik depressiwiteit, moedeloosheid, magteloosheid, ek kan nie meer slaap nie, ek ondervind probleme met my eetgewoontes, ek voel lusteloos en daar is nog vele ander (R:D6/1).

Die oorblywende vyf deelnemers het almal 'n merkbaar moedeloze houding ingeneem toe die gesprekke rondom hul werksomstandighede gesentreer het. My observasies van die deelnemers se moedeloze emosies is bevestig met response soos: "Weet jy, jy voel jy wil net boedel oorgee" (O:D3/10) en "Al hierdie dinge en daar is so 'n klomp dinge ... wat bydra tot opvoeders se moedeloosheid" (O:D6/6).

Dit was duidelik uit die data dat die ses opvoeders hul werksomstandighede as 'n bron van spanning ervaar het. Daar is in die algemeen na die professie as 'n "stresvolle professie" verwys (O:D1/9 en O:D4/12). Heleen het aangedui dat dit amper meer as

stresvol is. Indien iemand navraag sou doen oor haar stresvlakke, sou haar antwoord wees: "11 op 'n skaal van 10" (O:D3/11).

Spesifieke bronne van spanning in die beroep wat die deelnemers uitgewys het, is die nuwe kurrikulum en die werkslading van opvoeders. "Die nuwe kurrikulum ... dit dra verseker by tot stres" (O:D5/13). "Nee, ek voel nie lekker daaroor nie (die werkslading). Ek dink ons opvoeders word deesdae onder geweldige druk geplaas" (O:D6/2).

Die opvoeders het dikwels verwys na faktore buite hulle beheer wat impakkeer op effektiewe werkswerrigting. Dit dra by tot baie van hul frustrasies, soos die volgende vier aanhalings uit die data aandui:

Dis frustrerend en jy weet voor jou siel dit gaan nie lekker werk nie, want jy weet wat werk. (O:D2/7)

Ek moet terugstaan. Dit wat ek weet, moet ek maar vir myself hou. Ek moet maar doen soos wat die verwagting is. (O:D4/9)

Maar teen die tyd wat ek by die huis kom en ek is gefrustreerd, kwaad en geïrriteerd (O:D1/7)

Maar op die oomblik, en dit is seker maar die drukte van die eksamen, is ek verskriklik geïrriteerd. Hier is nie 'n lekker gees nie. (O:D2/2)

Al die deelnemers, behalwe Chris, het melding gemaak van aggressiewe en/of haatgevoelens wat hulle van tyd tot tyd in die beroep ervaar. Die beleving van woedeuitbarstings word ook genoem. Een van hulle, in haar verwysing na twee graadgroepe wat sy onderrig, het onder andere gesê dat sy wens 'n tsunami wis hulle uit (O:D1/9). 'n Ander het gekla dat sy dit haat om te wees wie sy nie is nie. Sy het vertel hoe sy die heeltid skel en die leerders moet dissiplineer. Dit wou vir my voorkom dat die opvoeders gefrustreerd is, en hulself moet dwing om nie handgemeen te raak met leerders nie, soos blyk uit die volgende aanhaling: "Selfs ek het so 'n mannetjie 'n paar rukke gegee al. Hulle lok jou so uit dat 'n mens ... ja" (O:D6/10).

Bertha het 'n voormalige kollega se aggressiewe gedrag beskryf, maar ook genoem dat hierdie aggressie heeltemal verdwyn het nadat hy die beroep verlaat het. "Hy is nou 'n ander mens. Jy kan dit nie glo nie. Hy was so aggressief. Hy het daar in die hoek gesit en gesê: 'Wat gaan nou hier aan?'" (O:D2/12). Volgens Jan tree opvoeders in die algemeen aggressief op in reaksie op die negatiewe wyse waarop hulle behandel word. "Opvoeders word behandel asof hulle nie waardig is nie en opvoeders *retaliate* en hulle *act* dan op 'n manier wat jy nie wil hê nie" (O:D4/11).

Die deelnemers het emosies van teleurstelling en ongelukkigheid ervaar, wat grootliks toegeskryf word aan gebrekkige ondersteuning deur die WKOD. Deon het dit as volg gestel:

Hulle (WKOD) is eintlik die mense wat vir jou eerstehandse ondersteuning moet gee of eerstehandse hulp moet gee, maar ek is baie teleurgesteld. (O:D6/7)

Bertha het ook verwys na haar teleurstelling in die wyse waarop die WKOD die proses van kurrikulumverandering hanteer: "*You are very disappointed, because they may change it*" (O:D2/8).

Die impak van gebrekkige ondersteuning op opvoeders se emosies was egter nie tot die WKOD beperk nie. Annemarie en Heleen het pertinent melding gemaak van die ongelukkige gevoelens wat hulle in hul onderskeie werkplekke ervaar wanneer hulle nie genoegsame ondersteuning van kollegas ontvang nie. "Ek is so ongelukkig na so 'n sessie wat ek gesê het en almal het gesê en terwyl ek daar sit, weet ek niemand luister nie" (O:D1/11). "Op die oomblik doen ek dit net om deur dit te kom. Ek wil net hierdie jaar klaar maak. Maar huh-uh, nee ..." (O:D3/3). Heleen was tydens hierdie deel van die onderhoud baie emosioneel en haar oë was vol tranes. Dit was duidelik dat sy baie ongelukkig met haar werksomstandighede was. Deon het sy ongelukkigheid probeer rasionaliseer deur te sê dat hy, ten spyte van sy eie ongelukkigheid, steeds gelukkiger as die meeste van sy kollegas is (O:D6/9).

Annemarie, Bertha en Heleen het gedurende die onderhoud gehuil wanneer navraag oor hul gevoelens ten opsigte van hul werksomstandighede gedoen is (OB:D1/6;

OB:D2/11 en OB:D3/3). In hierdie verband word as volg gemeld: "*Now here I am driven to tears, because we are so unappreciated*" (O:D2/11). Heleen noem ook 'n kollega se beskrywing van haar depressiewe gemoed:

Sy sê, Heleen, ek is so moeg. Ek sit voor daardie TV. Ek sien niks nie, maar ek huil net. Ek huil *non stop*. Ek sê waarom? Nee, ek kry myself net so jammer. Ek huil (O:D3/6)

Tydens die onderhoude was duidelike tekens van emosionele uitputting by Annemarie en Heleen sigbaar en dit is ook gereflekteer in hul stellings:

Emosioneel, dit *drain* jou. My suster is 'n prokureur. Sy sê *the law sucks your life*. Sy het nie 'n idee waarvan sy praat nie ... wat 'n kind uit jou vat nie. (O:D1/8)

Oor die algemeen het dit geklink asof die opvoeders opgegee het, soos blyk uit die volgende stelling: "Op, moeg, klaar, gebruik, jy voel *unloved*. Ons is op. Jy is moeg" (O:D1/11).

Die opvoeders het verder tekens van 'n negatiewe selfbeeld gedemonstreer en dit het in 'n groot mate verband gehou met onsekerheid rakende fasette van die beroep en hul twyfel oor die impak daarvan op hulle as persone. Annemarie en Chris was byvoorbeeld bekommerd oor wat die kommentaar van die vakhoof oor hul leerders se uitslae sou wees:

Daar is altyd daardie onsekerheid. As jou punte te hoog is, is dit 'n probleem en as dit te laag is, is dit 'n probleem. (O:D5/14)

Die genoemde onsekerheid veroorsaak dat die opvoeders voel dat hulle nie in 'n posisie is om self enige veranderinge aan hul werksomstandighede aan te bring nie. Hulle voel ontmagtig en asof hul hande afgekap is (O:D2/3 en O:D5/12). Hierdie ontneming van mag lei tot 'n slagofferstatus onder opvoeders:

Ek is 'n ontmagtigde persoon. Ek voel ek is 'n slagoffer, maar ek moet die kind bemagtig in die klaskameropset. Dit kan nie werk nie. Dit gaan nooit werk nie. (O:D4/5)

Bertha, Heleen en Chris het 'n siniese uitkyk ten opsigte van hul eie vermoëns en toewyding getoon: "*For some you are an eccentric shady pile of ...*" (G:D2/37). "Jy weet, want ek werk so goed met kinders wat so effens agtergeblewe is (vermakerige stemtoon)" (O:D3/3). "Is dit nou die moeite werd om die tyd op te offer? 'n Mens wonder maar" (O:D5/9). Annemarie en Bertha het ook spesifiek na hul negatiewe selfbeeld verwys deur die volgende te sê: "Dis vir my sleg, want ek het al hoe minder tyd. Ek raak al hoe kleiner. Ek raak al hoe minder" (O:D1/7). "So ja, my selfbeeld raak negatief. My tyd vir myself en my tyd om myself op te bou raak minder. So jy raak minder" (O:D1/8). "*Your educated confidence is a fragile whisper ... that is the thing, you are been [sic] broken down, your educated confidence*" (G:D2:reël 11). Jan het opvoeders se negatiewe selfbeeld bevestig en dit aan negatiewe persepsies toegeskryf. "Wanneer jy vir iemand laat glo jy is *less* dan gaan jy *act* asof jy *less* is" (O:D4/5).

Heleen en Jan het skuldig gevoel oor die invloed wat opvoeders se negatiewe emosies op die leerders wat deur hulle onderrig word, het. Volgens hulle belemmer dit jou interaksie met die leerders en sodoende ook die daarstelling van 'n vertrouens-verhouding tussen opvoeders en leerders: "Jy kan nooit *nice* wees nie. Jy kan nie 'n gesprek voer nie" (O:D3/4). Jan noem ook spesifiek dat wanneer jy addisionele hulp aan een leerder wil verleen, dit nie altyd moontlik is nie, want daar is nog 40 of 50 ander leerders waaraan ook aandag gegee moet word (O:D4/6).

Heleen het met verloop van die onderhoud merkbaar meer ontsteld geraak. Wanneer daar vrae oor spesifieke emosies en haar werksomstandighede was, was sy baie emosioneel. Op 'n stadium het sy die volgende opmerking gemaak:

Nee, op hierdie stadium is ek gevaarlik (lag ongemaklik). Ek gaan met my koffertjie hier uitloop, né. Teen daardie trappie daarso so. Ek sien dit. Ek sien myself. Dis soos hierdie *cowboy* stappie. Ek gaan uitloop en vir hulle wuif so. En ek gaan op my bed lê in 'n fetus posisie en hulle kan maar bel. Nee, dit

gaan gebeur. En dan weet julle ek is ver heen. Ag ten minste kan ek nog lag.
(O:D3/6)

Hierdie opmerking herinner aan derealisasie wat dui op 'n losmaak van die realiteit as gevolg van herhaalde traumatisering en die gevolglike ervaring van negatiewe emosies. Ook Deon het verwys na opvoeders wat hul voeling met die realiteit verloor.

Alhoewel die meeste deelnemers oorwegend negatief teenoor hulle werksomstandighede ingestel was, het Annemarie en Chris genoem dat daar wel tye is wanneer hulle nog tevredenheid ervaar: "Baie van my dae en baie van my tyd is nog vir my die moeite werd by die skool" (O:D1/3). Ten spyte van die oorweldigende ervaring van negatiewe emosies, blyk die meeste deelnemers steeds toegewy te wees aan hul beroep: "*Here I still can. I still wake up in the morning and I think I can do this and that* en ek is gemotiveerd" (O:D2/9); en "... maar ek voel dat die skool het my nodig en dat wat ek kan doen vir die skool tot die beste van my vermoë en selfs vir die gemeenskap, is van uiterste belang" (O:D6/4).

In respons op die versoek om te reflekteer oor opvoeders se emosionele welsyn, het die deelnemers gereageer soos wat Tabel 4.3 hulle opsommende refleksies ten opsigte van die stand van hoërskoolopvoeders in die Helderberg-area se emosionele welsyn uiteensit.

Tabel 4.3 Emosionele welsyn	
Deelnemer	Refleksie
Annemarie	"Ek dink ons is op ... ons is op" (O:D1/11).
Bertha	"Ons raadgewer hier (<i>counsellor</i>) sê hoeveel opvoeders van hierdie skool was al by haar gewees vir ondersteuning en berading" (O:D2/15).
Heleen	"Sy sê sy voel vuil. Sy voel vuil as sy by die huis kom. Ons Wiskunde mense kan ons mos nie lekker in woorde uitdruk nie. Sy sê sy voel vuil, maar ek sê my siel het skade gekry" (O:D3/11).
Jan	"Ek dink die moraal is laag" (O:D4/15).
Chris	"(Die moraal) is miskien nie laag laag nie, maar definitief ondergemiddeld" (O:D5/14).
Deon	"Ander mense het al in inrigtings beland waar ek nie graag wil beland nie. Die moraal? Baie laag ... baie" (O:D6/8).

Tabel 4.3 Emosionele welsyn	
Deelnemer	Refleksie
Deon	"Ek wil nie veralgemeen nie, maar ek dink die oorgrote meerderheid voel soos wat ek voel. Ek wil nie vir hulle praat nie, maar ek dink dit is die geval. Een van my vriende is 'n psigiater en hy is by Lenteguur en hy sê die meeste van sy pasiënte is opvoeders. Ek sê vir hom, ou pal, ek is eintlik verbaas dat ek nie daar by hom uitkom nie, maar ek probeer maar" (O:D6/9).

Die emosies wat mense ervaar, staan in 'n noue verwantskap met spesifieke gedragspatrone. Oor die algemeen was die deelnemers van mening dat opvoeders minder produktief in hul werkomgewings is. Annemarie was bekommerd oor die feit dat sy nie meer so toegewyd in haar werk is soos vroeër nie:

Dit maak dit vir my al hoe moeiliker om in te sit. Ek dink eerlik ek weet ek doen dit en ek weet dit is verkeerd ... ek sit nie meer in in my klas wat ek behoort in te sit nie. Ek hou terug ... ek doen nie meer so ... ek deel nie meer met hulle hoe ek rûig voel oor 'n gedig of 'n ding nie ... hulle opinies raak vir my al hoe minder belangrik. So ek hou nie meer skool soos wat ek moet skoolhou nie.
(O:D1/4)

Bertha het ook na hierdie afname in toewyding as gevolg van 'n negatiewe emosionele welsyn verwys:

Or you become apathetic. Now that is wat is happening to teachers. They say right I'll do what I can and then they only do that. They just ignore authority.
(O:D2/4)

Deelnemers het daarop gewys dat sommige opvoeders deesdae take verrig net omdat hulle dit moet doen. Heleen was ontevrede oor ekstra Wiskunde-klasse wat sy in die aand moes aanbied. Haar hantering van die spanning wat hierdeur veroorsaak is, was in die vorm van die volgende reaksionêre gedrag:

Ek bank al die saalperiodes. Ek en my graad 11's. O, hulle geniet dit gate uit, want hulle sê hulle kan nie daardie *boring* saal bywoon nie. Nou bank ons saal en ons het Wiskunde. *Sue me.* (O:D3/5)

Heleen het verder gevoel dat sy haarself moet beskerm deur aantekeninge van alle handelingte te maak: "Ek moet myself die hele tyd *cover*. Alles moet op skrif wees. Niks is verbaal meer aanvaarbaar nie" (O:D3/9). In die algemeen verwys sy na Wiskunde-opvoeders as obsessief-kompulsief. Oor haar en haar kollegas se obsessief-kompulsiewe gedrag, maak sy die volgende opmerking: "So dit wat my goed maak in die onderwys is ook my ondergang. My sterkpunte maak my dood" (O:D3/12).

Jan was van mening dat wanneer opvoeders beheer verloor en dus negatiewe emosies ervaar, hulle ander persone blameer, veral die leerders in hul klaskamers (O:D4/7).

Die opvoeders rapporteer ook dat negatiewe emosies deur gewelddadige gedrag hanteer word. Hierdie gedrag kan fisies en/of verbaal figureer. Deon het vertel dat hy al 'n leerling fisies rondgeruk het en hy het dit toegeskryf aan die feit dat die leerder hom uitgelok het (O:D6/10).

'n Tema wat ook uit die data na vore gekom het, is dié van afwesigheid. Volgens die deelnemers blyk dit 'n wesenlike probleem te wees. Verskillende redes word aangevoer vir die afwesigheid, maar almal blyk verwant te wees aan die negatiewe emosies wat as gevolg van omstandighede by die skool ervaar word. Een van die opvoeders het die volgende gesê oor opvoeders wat gemiddeld 'n dag of twee van die skool af wegbly:

I don't blame teachers for staying away from school. They use up all their sick leave. They don't come to school because it is just hell going to school.
(O:D2/9)

Die afwesigheid, al is dit ook slegs vir kort tye, word egter as ontwrigtend beleef, omdat dit voortdurend voorkom:

As jy kyk na afwesigheid ... onderwyser afwesigheid ... dis geweldig. Kyk ons het op 'n tyd hier gehad dat ons 12 opvoeders op 'n dag hier afwesig is. Ons personeel is 37. As 12 mense afwesig is, is dit chaos. Ons het elke dag mense afwesig. Ek kan nie dink dat ons die afgelope klompie kwartale kan sê ons het 100% teenwoordigheid van opvoeders nie. (O:D4/16)

"Dis 'n tydbom. Die skip gaan sink." Met dié woorde het Heleen haar situasie by die skool beskryf. Sy sien bedanking uit hul werk as een van die min werkbare oplossings vir hul probleme: "Ek klim van hierdie skip af gou. Ek is een van daardie rondte wat gaan af. Nee, hy gaan sink" (O:D3/7). Bertha het ook verwys na die groot getalle taalopvoeders wat bedank (O:D2/4), terwyl Deon die volgende rede vir die toenemende bedankings gee: "Kyk, opvoeders gaan, omdat hulle nou regtig genoeg gehad het ..." (O:D6/10).

4.4 INVLOED OP ANDER DIMENSIES VAN WELSTAND

Uit die deelnemers se vertellings wil dit blyk dat opvoeders wat die skool as negatief beleef ook hulle fisiese welsyn verwaarloos. Annemarie het byvoorbeeld gesê dat sy al minder tyd aan haar persoonlike versorging en welsyn spandeer:

My menswees, my self oppas, my kuier by my vriende, 'n lekker boek lees, net sit, raak minder. Jy doen nie die moeite om te kook of te eet of te *gym* nie. Ons eet verkeerd. Ons slaap te min. Ons leef op koffie. Ons leef op adrenalien. (O:D1/12)

Annemarie het verwys na die gevolglike agteruitgang van hul eie fisiese welsyn: "Ek kry ten minste drie keer 'n maand *gastro*. En dis stres. Dis nie iets wat ek geëet het of dis nie 'n maagkiem nie. Dis stres" (O:D1/12). Annemarie en Heleen sê dat hulle permanent siek is. Bertha het ook verwys na die impak van emosionele stressors op 'n kollega se fisiese gesondheid. Die hoof van die Wiskunde Departement moes 'n noodoperasie vir die verwydering van galstene ontvang. Sy vertel verder: "... sy was vir twee weke lank siek ... afgemat en ... Sy is so besig. Sy kon nie haar klasse mis nie" (O:D2/12).

Die deelnemers was verder van mening dat hul negatiewe emosionele welsyn 'n destruktiewe invloed op hul sosialisering binne gesinsverband het. Die volgende aanhaling verteenwoordig baie van hulle menings:

As jy gaan kyk na die familie- en gesinslewe van opvoeders, dan gaan u gou kan agterkom, maar hier is iets anders verkeerd. Die ouens soek maar net plekke om verligting te kry vir wat verkeerd is. Maar ek dink dit is 'n geweldige *issue*. As jou *partner* nie verstaan waardeur jy gaan nie, dan kan dit lei tot hewige struwelinge binne die verhouding. (O:D4/16)

Heleen het genoem dat sy liewers nie oor skoolaangeleenthede by die huis praat nie, want haar man word baie kwaad en sy is bang hy gaan sy woede by die skool kom wys (O:D3/11).

Opvoeders se sosiale welsyn word egter nie slegs in gesinsverband negatief beïnvloed nie. Annemarie het aangedui dat die ervaring van negatiewe emosies lei tot 'n afname in die behoefte om met vriende te sosialiseer:

Baie, want jy is gestres. Dit beïnvloed my verhoudings. Dit beïnvloed dat sê nou maar môre aand ... as ek sien ek gaan nou nie skoolwerk doen nie of my skoolwerk is relatief op datum ... ek het nie krag nie en ek het nie lus om in my kar te klim en om die *effort* te maak om te gaan kuier nie, want ek is moeg. (O:D1/11)

Bertha het hierdie negatiewe invloed op sosialisering met vriende bevestig: "*When you get home in the afternoons you don't actually want to be between people*" (O:D2/11). Annemarie het genoem dat sy eerder haar vriende vermy wanneer dit nie op 'n emosionele vlak met haar goed gaan nie, want sy vrees dat hulle die ware toedrag van sake sal uitvind (O:D1/12).

4.5 ROLPELERS WAT DIE OPVOEDERS SE EMOSIONELE WELSYN BEÏNVLOED

Tydens die navorsing het die deelnemers verskeie faktore en eise geïdentifiseer wat hul emosionele welsyn positief en/of negatief beïnvloed. Uit die data het geblyk dat die geïdentifiseerde faktore nie tot die skool alleen beperk is nie, maar dat dit herlei kan word tot die opvoeder self, die skoolgemeenskap (wat die personeel, ouers en leerders insluit), die breër gemeenskap en die werkgewer (WKOD). Bertha maak in hierdie verband die volgende opmerking:

Jy as posvlak 1 onderwyser kry dit van alle kante. Jy word gedruk deur die bestuur van die skool, jy word gedruk deur die departement, ouers met bepaalde verwagtinge, jy is in die klaskamer ... die kinders ... *we are fighting*. (O:D2/14)

4.5.1 Die tipe skool as rolspeler

Die deelnemers werk by verskillende tipes skole. Bertha en Heleen was werksaam by 'n skool wat in die algemeen leerders uit hoë sosio-ekonomiese gesinne bedien. Hierdie skool beskik ook oor goeie hulpbronne. Annemarie was werksaam in 'n skool wat in 'n gemiddelde sosio-ekonomiese woonbuurt geleë is. Die skool bedien leerders wat uit verskillende inkomstegroepe afkomstig is. Jan, Chris en Deon verskaf egter onderrig aan leerders wat hoofsaaklik uit armer woongebiede afkomstig is.

Die deelnemers was van mening dat die tipe skool waaraan jy verbonde is 'n invloed op opvoeders se emosionele welsyn het. Die opinie is gehuldig dat opvoeders wat by skole in hoër sosio-ekonomiese areas werk, emosioneel beter daaraan toe is as opvoeders by skole in laer sosio-ekonomiese areas:

Ek dink dan, in my opinie, is daar opvoeders wat in 'n opset is waar hulle nie eintlik besef wat hulle het nie. Hulle opset is lieflik en pragtig en baie dinge tel in hulle guns. So dit hang af van die opset waar jy is. (O:D5/10)

Die drie opvoeders verbonde aan skole in laer sosio-ekonomiese gebiede was veral gefrustreerd met 'n tekort aan hulpbronne en 'n tekort aan klaskamers: "Wanneer jy as onderwyser egter van klas tot klas rondbeweeg, dan bemoeilik dit daardie praktiese

dinge" (O:D5/6). In een van die "ryk skole" wat by die navorsing betrokke was, is daar net soos by die skole in laer sosio-ekonomiese gebiede ook 'n geweldige tekort aan klaskamers. Die deelnemers verbonde aan 'n "ryk skool" voel as volg oor die tekort aan klaskamers:

Ons kan nie in ons aperiodes, ons nie-doserende periodes kan ons nie in die klaskamers bly nie. Ons moet uit sodat ander mense daar kan skoolhou. Jy kan nie jou werk doen nie. Ons het so baie administratiewe werk en jy kan dit nie in die klaskamer doen nie waar al jou goed is, jou lêers en goed. En dan het jy nie 'n plek waar jy kan gaan werk nie. Die biblioteek word gebruik as 'n klaskamer. Die werkskamer is *tiny* ... Ons skool bars uit sy nate. (O:D2/2 en 4)

Die deelnemers wat verbonde aan 'n sogenaamde "ryk skool" was, het verder gevoel dat aan hulle nog addisionele eise gestel word, wat selfs meer stresvol kan wees. Al het hulle goeie voordele, kom dit teen 'n geweldige prys: "Maar saam met die geld kom daar emosionele *harrassment*. Die ouers verwag van jou ... hulle behandel jou soos vloerlappe" (O:D3/7).

4.5.2 Addisionele werkslading as rolspeeler

Almal, behalwe Jan, was van mening dat die opvoeders se werkslading in die algemeen te groot is. In Tabel 4.2 word 'n opsomming verskaf van die verskillende skoolverwante verpligtinge, behalwe onderrig en opvoeding, waarvoor die ses deelnemers verantwoordelik was:

Tabel 4.4: Skoolverwante verpligtinge						
Verpligting	Annemarie	Bertha	Heleen	Jan	Chris	Deon
Vakhoof, departementshoof						✓
Administratiewe verpligtinge	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Toesigrooster						✓
Nasienwerk	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Voorbereiding	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Vraestelle	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Tabel 4.4: Skoolverwante verpligtinge						
Verpligting	Annemarie	Bertha	Heleen	Jan	Chris	Deon
Rapporte	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Invoer van punte op rekenaarprogram	✓				✓	
Aandklasse			✓			
Indiensopleiding en vergaderings	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Sportafrigting			✓	✓		
Kulturele aktiwiteite					✓	
Terreindiens	✓	✓	✓			
Instandhouding van skoolterrein						✓
Oueraande	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Fondsinsamelings	✓	✓				
Vertaalwerk	✓					
Spyseniering	✓					
Gemeenskapsdiens		✓				
Skoolkoerant		✓				

Hulle het in die algemeen hul ontevredenheid met hul werkslading uitgespreek. Die volgende aanhaling verteenwoordig soortgelyke response van die opvoeders:

Ek dink ons opvoeders deesdae word onder geweldige druk geplaas en ek dink die departement verwag te veel van ons en ons kan nie met bomenslike vermoëns optree nie. (O:D6/3)

Die ses opvoeders beskryf hul werksdae as oorvol en sê dat 'n groot deel van hulle werk buite skoolure verrig word:

Kom ons vat nou my dag ... ek is voltyds in die klas ... namiddag het ek sport. Saterdagoggende speel ons rugby. So ek kom drie-uur die middag weer by die huis. So, 'n onderwyser se dag is vol. Dan gaan jy huis toe. Jy gaan werk. Jy gaan werk in jou eie tyd. Jy moet beplan in jou eie tyd. Sekerlik wanneer die werkgewer vir jou sê maar jy is verantwoordelik vir 'n 8 ure dag ... dis mos

nou normale praktyk ... dan neem hy nie in aanmerking al daai goed wat opvoeders doen behalwe skoolhou nie. (O:D4/3)

Die navorsingsbevindinge het verder daarop gedui dat die opvoeders in die sogenaamde verpligte leerareas, naamlik Afrikaans, Engels en Wiskunde, hul werkslading as besonder hoog beleef in vergelyking met ander opvoeders s'n. Hierdie opvoeders ervaar beduidend meer werksdruk:

Die taalopvoeders bedank soos niks. Hulle kan dit nie meer hou nie. (O:D2/4)

So die Engels, Wiskunde en Afrikaans ... hulle tjop af ... maar nou met die keusevakke. In Geskiedenis sit daar tien mense ... *what a ball*. Met tien kinders ... ek bedoel wat is jou emosionele impak met tien kinders. Met *Accounting* sit daar 15 kinders. Met hierdie keusevakke ... dis *great*. (O:D3/4)

4.5.3 Skoolhoof, bestuurspan en kollegas

Die deelnemers het aangedui dat vertroue en ondersteuning in die bestuur van die skool as bron van sekuriteit vir opvoeders dien. Drie van die deelnemers het egter die bestuur van hul skole as outoritêr ervaar. Volgens hulle word besluite eensydig op hulle afgedwing, en kommunikasiekanale tussen die bestuur en die opvoeders word nie altyd as toeganklik ervaar nie. Bertha beskryf 'n episode waar sy dit gewaag het om haar opinie oor 'n aangeleentheid te lug:

I said something and he said 'I did not mean to put you down', but I said 'Mr X I'm used to it.' Almal het na hulle asems gesnak, want hulle weet niemand praat so met die hoof nie. (O:D2/9)

Heleen het die effek van sodanige gebrekkige ondersteuning en die disfunksionele kommunikasiekanale op die mate van sekuriteit wat sy ervaar, verduidelik:

Jy swem. Hierso maak jy nie branders nie. As jy branders maak, dan slaan die branders soutwater in jou oë. Kyk daai reperkussies. Jy kry dit. Dis baie beter om 'n *low profile* te doen en jou aan alles af te vee. (O:D3/9)

Goeie samewerking tussen kollegas kan na hulle mening 'n positiewe invloed op hulle emosionele welsyn hê. Volgens Deon moet jy met mense kan saamwerk en is dit lekker as jy met jou kollegas oor die weg kom. Die algemene mening was egter dat opvoeders in die algemeen meer individualisties en baie krities teenoor mekaar optree:

Ons kan nie praat van 'n geheelskool nie. Ons moet sê daar is 'n skool-gemeenskap wat gefragmenteer is ... ons kan nie sê die skool is 'n *gemeenskap* nie. (O:D4/14-15)

Nee wat, hulle werk teen mekaar. Ek dink by die meeste van die skole is dit so. Die een sal eerder die ander ene smart aandoen om net bo uit te kom. (O:D6/6)

4.5.4 Leerders en respek vir die onderrigomgewing

Die tema wat sterk uitkom in die data wat versamel is oor hul verhoudinge en menings oor die leerders, is dié van respek. Na hulle mening toon leerders oor die algemeen nie genoegsame respek teenoor hulle nie. Annemarie het haar ervaring van die gedrag van leerders in haar klaskamer as volg beskryf:

Dis vir my onaanvaarbaar as 'n kind in sy neus grawe. Dis vir my onaanvaarbaar as die *girls lipgloss* aansit, deodorant spuit en mekaar se hare vleg terwyl ek skoolhou. Ek verduidelik nuwe werk en dié een vleg daardie een se hare. Hulle sien ons as TV's. (O:D1/4)

Die oneerbiedige gedrag gee aanleiding tot dissiplinêre probleme, en sodanige probleme het 'n negatiewe impak op opvoeders se emosionele welsyn. Chris het vertel dat die leerders raas-raas in die klasse instap en nie meer stilsit gedurende die periodes nie. Die gevolg is dat hy baie hard moet praat. "So ek dink aan die einde van die dag kan dit baie stresvol wees. Uit 'n gesondheidsoogpunt kan dit jou nogal aantast" (O:D5/16).

Dissiplinêre probleme en oneerbiedige gedrag van leerders word direk gekoppel aan die klemverskuiwing van die onderrigtaak na die opvoedingstaak. Uit die data blyk dat die

opvoeders meen dat hulle onderrigfunksie afgeskeep word omdat hulle voortdurend besig is om kinders op te voed, en dat leerders in die proses benadeel word. Die deelnemers het gevoel dat leerders in 'n lae sosio-ekonomiese gemeenskap spesifieke hindernisse ondervind. Voorbeelde van sodanige hindernisse is dwelmmisbruik, geweld en swak huislike omstandighede. Hierdie hindernisse stel addisionele eise aan die opvoeders, en in baie gevalle is die opvoeders alleen verantwoordelik vir die ondersteuning van hierdie leerders:

Ons bedien 'n area waar die sosio-ekonomiese toestand van hulle baie laag is en die ouers weet nie hoe om sekere sosiale probleme aan te spreek nie. Selfs hulle kan nie hulle eie probleme oplos nie en as 'n skool 'n area bedien waar die mense kultureel baie goed af is, maak dit hulle taak soveel makliker. (O:D6/14)

Volgens Bertha het die ondersteuning van hierdie leerders egter 'n negatiewe invloed op opvoeders se emosionele welsyn en veroorsaak gevolglik dat opvoeders van skole af wegbly: "*Where children come from terrible backgrounds I don't blame teachers for staying away from school*" (O:D2/9).

4.5.5 Ouers

Ondersteuning van ouers blyk verligting veral ten opsigte van die hantering van dissiplinêre probleme te bring. Bertha het 'n geleentheid vermeld waar 'n leerder se ma betrek is en sy het haar positiewe ervaring van hierdie aangeleentheid as volg beskryf:

Ons het nou die dag 'n geval gehad van 'n kind in graad 9 wat verskriklik aggressief is en toe het al sy opvoeders bymekaar gekom. Sy ma het ingekom, sy ma het daar gesit ... en sy ma is raadop met hom. En hy het nou so sewe, agt opvoeders plus die graadhoof en die onderhoof. Dit was 'n ernstige besigheid. (O:D2:6)

Op my vraag oor hoe sy hierdie vorm van samewerking en ondersteuning tussen opvoeders en ouers ondervind, was haar antwoord: "O, ek dink dit is absoluut wonderlik" (O:D2:7).

Die deelnemers het in die algemeen blyke van waardering deur ouers hoog op prys gestel: "...en toe kry ek hierdie brief van 'n advokaat wat vir my bedank vir wat ek alles vir sy kind doen. Toe dog ek, hierdie brief gaan ek raam" (O:D3/8).

Die opvoeders het egter ook van swak ondersteuning deur ouers melding gemaak. Daar is ook verwys na ouers wat opvoeders nie met die nodige respek behandel nie, maar eerder kritiseer en so opvoeders in die proses ondermyn:

Toe het die een ma gekla. Sy het na die hoof gegaan en gesê daar is te veel rooi in haar kind se vraestel. Toe het hy op 'n kol gesê ... daar was sprake dat ek in potlood moes merk, want rooi is nie positief nie. Ek sê toe 'Hallo. Ek is 'n onderwyser'. Toe is die kind gevra om uit my klas geneem te word. (O:D3/8)

In die algemeen was die deelnemers van mening dat opvoeders nie genoegsame erkenning en respek ontvang nie. Volgens hulle sê niemand dat hulle goed doen nie. Die gemeenskap, die ouers en 'n meerderheid van die kinders sien eerder neer op hulle (O:D1/8), of behandel hulle asof hulle nie waardig is nie (O:D4/11). Jan het ook gewys op die belangrike rol wat erkenning in die bevordering van emosionele welsyn speel:

Opvoeders soek net meer erkenning. Sê julle lewer 'n goeie diens ... onder hierdie omstandighede lewer julle 'n *excellent service* en dan as ek kyk op televisie ... mense hamer op 'n klomp negatiewe aspekte en hulle vergeet om te sê maar watter *value add teachers*. (O:D4/5)

4.5.6 WKOD as werkgewer

Die wyse waarop die WKOD Kurrikulum 2005 en later die Hersiene Nasionale Kurrikulum geïmplementeer het, blyk 'n groot bron van frustrasie en spanning vir opvoeders te wees. Die deelnemers het gevoel dat die Nasionale Departement van Onderwys die verandering in die kurrikulum eensydig op hulle en die WKOD afgedwing

het. Volgens hulle is die opstellers daarvan ook nie in voeling met dit wat in die praktyk gebeur nie:

It is terrible to be the person in the classroom and you are given orders in an autocratic way by administrators. Our, curricula, most of our curricula, they are outsourced ... and most of the time the curricula are drawn up by somebody who has not been in teaching for years or probably has had a little bit of teaching experience. They draw up our curricula. They expect us to carry it out. (O:D2/7)

Kommer bestaan oor die effek wat die nuwe kurrikulum op leerders se aanleer van vaardighede het, en oor die algemeen word die siening gehuldig dat dit tot nadeel van die leerders is: "Dit skryf nie die realiteit vorentoe voor nie ... ons sien dat dit gaan net die kinders verongeluk" (O:D6/6). Annemarie, Bertha en Chris was wel optimisties oor die geleentheid wat die kurrikulum bied om kreatief met die leerinhoud om te gaan. Hierdie drie deelnemers is ook betrokke by die onderrig van kreatiewe leerareas, naamlik Afrikaans, Engels en Kuns en Kultuur.

Bertha het daarop gewys dat die leerdergesentreerde benadering wat deur die Hersiene Nasionale Kurrikulum voorgestaan word, 'n positiewe invloed op haar emosionele welsyn het. Sy skryf dit hoofsaaklik toe aan die feit dat die opvoeder nie alleen in beheer van die onderrigproses is nie, maar dat leerders 'n gedeelde verantwoordelikheid vir hul eie leerprosesse aanvaar (O:D2/5).

Die deelnemers was verder teleurgesteld in die mate van ondersteuning wat hulle van die WKOD ontvang, veral met betrekking tot die implementering van die Hersiene Nasionale Kurrikulum:

Ek kry nie baie ondersteuning van die Departement self nie. Hulle is eintlik die mense wat vir jou eerstehandse ondersteuning moet gee of eerstehandse hulp moet gee, maar ek is baie teleurgesteld. (O:D6/7)

Jan het genoem dat opvoeders, veral met die aanvang van die implementering van die nuwe kurrikulum, nie oor die vereiste vaardighede beskik het nie:

Ons het nou 'n nuwe kurrikulum met nuwe beginsels wat die nuwe kurrikulum onderlê. Omdat daar nuwe beginsels is, moet daar nuwe onderrigpraktyke wees, maar daardie praktyke moet ooreenstemmend met nuwe teorieë wees. En daai teorieë ... ons sit nog met Pavlov se stimulus-respons teorie. Ons het nog nie gekom by Vygotsky wat praat van *mediation* en wat se goed nie. Die nuwe kurrikulum praat van mediëring, maar ons mense verstaan nie die konsep van mediëring nie. (O:D4/8)

Die deelnemers het gemeld dat vakadviseurs, wat namens die WKOD die nodige ondersteuning moet bied, self nie oor genoegsame kennis beskik nie en dat administratiewe persone en voormalige opvoeders wat lank nie onderrig het nie, uit voeling is met wat in die onderwys gebeur en nie geskik is om aan hulle ondersteuning te bied nie. Soos een sê: "Die vakadviseurs het nog nie 'n *shift* gemaak nie" (O:D4/9).

Die WKOD se proses van moderering van opvoeders se werk blyk ook 'n groot bron van frustrasie te wees:

Iets wat ook nogal erg is, is die *clusters*. In die ou dae het 'n inspekteur mos gekom en in jou klas kom sit en nou moet jy per graad ... ten minste een keer per kwartaal kom vyf of ses skole bymekaar met die vakadviseur en dan moet jy nou die boeke van jou kinders wys en dan oordeel die ander skole. Dis nogal as jy vyf grade gee ... dis vyf keer 'n kwartaal wat jy ry met jou ou boekies. Wat iemand anders dan nou kan sê jy doen jou werk of nie. (O:D1/7)

You think EMDC, continuous ass ... the allure of striking is irresistible ... me going to Kuilsriver ... travelling with twelve learner portfolio's and an educator's portfolio. (G:D2:reëls 14-16)

Salarisse is nog 'n stressor wat direk met die werkgewer verband gehou het. Deelnemers se response het daarop gedui dat die salarisse wat opvoeders verdien nie lonend is nie en dat dit nie vergoed vir die stres waaraan hulle onderwerp word nie.

Salariskwessies dra dus by tot die spanning wat opvoeders ervaar. Heleen het die volgende stelling oor opvoeders se salarisse gemaak:

Ander mense word betaal vir stres. As jy 'n hoë profiel werk het. Jy weet jy laat jou daarvoor in, want dit is so 'n beroep, 'n stresvolle beroep ... maar wat is daar vir my? (O:D3/11)

4.5.7 Gesin en vriende

Uit die navorsingsdata het geblyk dat die deelnemers waarde heg aan die ondersteuning wat hulle in hul eie gesinne ontvang. In baie gevalle is dit uitgesonder as een van die primêre faktore wat opvoeders se emosionele welsyn positief beïnvloed. Hulle verwys na hulle kinders of na 'n eggenoot as positiewe invloede op hulle lewens: "Ek het die wonderlikste kind. Hy gee vir my perspektief" (O:D1/12), en "Ek het 'n baie ondersteunende man" (O:D2/14).

Bertha, Heleen en Deon het ook verwys na die ondersteunende rol wat hul vriende in hul lewens speel, terwyl hierdie ontmoetings ook die rol van afleiding verrig. Tydens ontmoetings met hulle vriende kan hulle op dinge buite die onderwys fokus:

Naweke is dit anders. Dan is dit absoluut noodsaaklik dat jy ander geselskap het wat nie onderwysgerig is nie. Jy kan vreeslik vasgevang raak in 'n klein wêreldjie. (O:D2/11)

En dan hou ons braai en ek probeer om met ander mense te sosialiseer. Dan kan ek sien ... wow ... Heleen, jy is ondankbaar of heeltemal van die pad af. Ons sien nie die hele prentjie in hierdie beroep nie. Ek dink daar is 'n lewe daar buite. (O:D3/13)

As ek by my vriende kom, dan probeer ek soveel as moontlik om *shop talk* te vermy. En dan vergeet ek skoon van my skoolinge. (O:D6/10)

4.6 TOEGEWYDHEID AAN DIE BEROEP

'n Belangrike tema wat uit die data gevolg het, is die opvoeders se toewyding aan die beroep. Ten spyte van lae vlakke van emosionele welsyn, wil dit blyk dat hierdie opvoeders steeds met tye aan hul beroep toegewyd is. In hierdie opsig het die deelnemers gemeld dat 'n positiewe ingesteldheid beslis 'n rol ten opsigte van motivering in die werksomgewing speel:

Jou hart moet in die ding wees. Dit gaan ook oor werklike oortuiging en nou as jy nie toegewy is aan die onderwys nie, dan weet ek nie. (O:D4/11)

Dit het verder geblyk dat hierdie positiewe ingesteldheid hoofsaaklik aangewakker word deur 'n wete dat die opvoeder 'n posisie beklee waar hy of sy 'n verskil in kinders se lewens kan maak wanneer vakgerigte kennis oorgedra word, maar ook algemene sosiale beginsels en norme oorgedra word: "... maar ek voel ek kan 'n verskil maak, so ek doen dit tot die beste van my vermoë" (O:D6/4). Bertha hanteer haar situasie deur gedigte te skryf oor haar wedervaringe en haar indrukke van die onderwys. In een van haar gedigte, wat sy met my gedeel het, noem sy dat dit vir haar persoonlik ook van waarde is wanneer sy 'n rol te speel het in die oordra van algemene sosiale beginsels en norme:

And you know what you are going to tell them.

You are going to talk to them as usual about having a conscience. About ... about being a person with integrity, about caring for animals and other vulnerable things.

You are going to teach them to read and to see somebody else's perspective.

And about coming to an educated conclusion.

You are going to be their mentor and their older friend.

You are going to teach them and to realize their potential.

To be extremely great human beings (G:D2/reëls 41-52)

Die data van die ander deelnemers bevat voorbeelde van hoe hulle hul emosionele welsyn probeer bevorder. Intellektueel stimulerende aktiwiteite soos om baie te lees

oor die wêreld buite die onderwys is hoe Heleen byvoorbeeld die skool ontvlug. Chris het pas 'n meestersgraad voltooi en hy is reeds van voorneme om nog verdere studies te onderneem. Hy maak die volgende opmerking in verband met die verdere studies: "Dit beïnvloed my moraal definitief positief, want ek dink jy ontwikkel ook filosofieë ten opsigte van hoe en wat en waar jy jou bevind" (O:D5/17). Deon, wat gereeld skaak speel en boeke oor veral Wiskundige deurbrake lees, ondersteun Chris se mening: "As jy daardie aspek benadeel dan dink ek is die lewe seker vir jou sinloos" (O:D6/12).

Uit die navorsingsdata wil dit blyk dat die opvoeders se gesinne en familie, maar ook hul eie ingesteldheid en betrokkenheid by intellektueel stimulerende aktiwiteite 'n positiewe invloed op hul emosionele welsyn het.

4.7 VOORSTELLE OM DIE EMOSIONELE WELSYN VAN OPVOEDERS TE VERBETER

Aan die deelnemers is gevra om voorstelle ter verbetering van die emosionele welsyn van opvoeders in die Helderberg-area aan die hand te doen. Die data en die sub-temas wat daaruit geïdentifiseer is, word vervolgens voorgelê.

4.7.1 Werksomgewing

Op die vraag oor wat in hulle werksomgewing verander kan word om 'n verbetering teweeg te bring, het die opvoeders onder andere 'n kleiner werkklas, minder administratiewe verpligtinge, minder verskillende rolle en meer klem op onderrigtyd voorgestel. 'n Behoefte aan kleiner klasse ten einde 'n meer realistiese pligstaat haalbaar te maak, is uitgespreek.

Die deelnemers was van mening dat bogenoemde doelwitte bereik kan word deur die aanstelling van meer opvoeders sodat werk meer realisties verdeel kan word. Tabel 4.5 is 'n samevoeging van die voorstelle oor aanpassings binne die werksomgewing wat tot die verbetering kan lei:

Tabel 4.5. Voorstelle vir verbetering van werkomgewing	
"Realistiese, haalbare doele moet gestel word, sodat mense kan voel hulle het sukses ervaar"	(O:D3/18)
"Hulle moet my admin minder maak"	(O:D1/13)
"As ek net in my klas kan wees. As dit net ek en my kinders kan wees. As ek nie ander personeel, sport, admin, vergaderings, opleiding ... as dit net ek en my kinders kan wees. Ja, dan wil ek niks anders doen nie"	(O:D1/9)
"Kleiner klasse, minder klasse en 'n stop nou."	(O:D3/13)
"Nou die ideaal is seker om kleiner klasse te hê"	(O:D6/13)
"Ons het meer opvoeders nodig sodat my werkslas minder raak"	(O:D1/13)

4.7.2 Dissipline

Deelnemers verwys na die herstel van dissipline in klasse en die skool in sy geheel as 'n volgende punt wat bevorderlik vir hul emosionele welsyn sal wees. Chris het aangedui dat dit uiters noodsaaklik is om 'n werkbare oplossing vir die dissiplinêre probleme in skole te vind:

Ek dink nie dit kan van jou as man of vrou verwag word om daardie twee of drie outjies te verdra in jou klas nie. Hulle sal tot op die ekstreme punt gaan om jou saak vir jou moeilik te maak en om opvoeding weg te hou van die ander outjies. Dan dink ek moet daar reëlins in plek wees dat daar op 'n manier ontslae geraak kan word van daardie outjies. (O:D5/11)

Chris het verder voorgestel dat veral die leerders se ouers voortaan verantwoordelikheid moet aanvaar vir hul kinders se dissipline:

Ek sou sê daardie kinders met hulle ouers moet verantwoordelik gehou word vir hulle dade sodat die opvoeding kan voortgaan met daardie kinders wat in

die klas agterbly. Dan kan jy maar 100 kinders in die klas hê. Want hulle is bereid om te werk. (O:D5/11)

4.7.3 Die uitkomsgebaseerde kurrikulum

Uit die navorsingsdata volg dat die uitkomsgebaseerde kurrikulum 'n groot bron van frustrasie vir die opvoeders is. Die opvoeders was van mening dat 'n groot deel van die inhoud en die aanleer van essensiële vaardighede wat daarmee gepaard gaan, verlore gaan. Die opvoeders het skuldig gevoel oor die nadelige effek wat dit op leerders se prestasies het. Daarom het die deelnemers gevoel dat dit noodsaaklik is dat die kurrikulum meer op inhoud moet fokus. Annemarie het as volg reageer: "Hulle moet OBE en FET afskaf sodat ons weer die ou drie R'e kan doen: *reading*, *(w)riting*, en *(a)rithmetic*" (O:D1/13). Deon het ook genoem dat daar teruggekeer moet word na 'n kurrikulum wat op inhoud fokus:

Hulle moet maar die trots in hulle sakke druk of in hulle kele afsluk en dan die kurwe omdraai. Want die kurwe gaan net op en op tot ongelukkigheid en tot die verongeluk van ons kinders se toekoms. Ons moet terugkeer. Dit het al die jare gewerk. (O:D6/8)

4.7.4 Spreekbuis vir opvoeders

Tydens die onderhoude het die deelnemers genoem dat opvoeders ontmagtig voel, omdat daar op verskeie vlakke nie na hulle behoeftes geluister word nie. Volgens hulle neem die WKOD, die bestuursplan van die skool en die beheerliggaam eensydige besluite en bestaan min geleenthede waar die opvoeders, wat in baie gevalle daardie besluite moet deurvoer, ook insette kan lewer. Daarom was Bertha en Heleen van mening dat 'n spreekbuis of fasiliteerder wat namens die opvoeders in hulle belang kan optree, hierdie probleem kan aanspreek:

Ek het juis gedink ons moet 'n neutrale persoon kry ... want ons as personeel sonder die hoof se teenwoordigheid en die onderhoofde ... wil ons sê wat ons pla. Ons wil nou nie *we don't want to have a fight or anything like that. We*

want to say: you want us to be more effective teachers and this is what you are going to do. (O:D2/14)

In 'n skool moet daar soos byvoorbeeld jy moenie kan geïntimideer word, niks van die hoof of iemand weet nie. Ons moet hier kan sit en sê wat nou gebeur het. Hierdie ouer het gebel. Hy het dit en dit en dit vir my gesê. Dit en dit het gebeur en ons volg dit so op. (O:D3/14)

4.7.5 Beter salarisse

Ontoereikende salarisse in onderwysgeledere was 'n knelpunt oor die jare heen. Al die deelnemers was ontevrede met die salarisse wat hulle verdien en het dit ook as een van die faktore uitgewys wat 'n negatiewe invloed op opvoeders se emosionele welsyn het. Bertha, Jan en Deon het aangedui dat 'n verbetering in salarisse 'n wesenlike positiewe invloed op opvoeders se emosionele welsyn behoort te hê. Hulle was van mening dat as die beroep goeie opvoeders wil hê, hulle goed betaal moet word. Onder die menings was ook dat dit daartoe bydra dat opvoeders meer sal doen en "dat hulle daardie ekstra myl sal loop" (O:D6/13).

4.7.6 Intellektuele stimulering

Alhoewel die opvoeders in die studie in 'n groot mate self verantwoordelikheid vir hul eie persoonlike intellektuele stimulering aanvaar en dit 'n positiewe invloed op hul emosionele welsyn het, het van hulle tog 'n behoefte uitgespreek dat die skool en die WKOD ook meer geleentheid vir intellektuele stimulering van opvoeders moet skep. In hierdie verband het Chris gemeld:

Die onderwyser moet die geleentheid kry om 'n paar simposiums te gaan bywoon. Wanneer iemand van oorsee af kom en praat oor die onderwys, dissipline en orde, nuwe boeke en goed. Jy moet gaan insit. Jy moet deelneem en goed. (O:D5/19)

Bertha het Chris se idees rondom die waarde van intellektuele stimulering bevestig toe sy 'n kursus waarop die skool haar gestuur het, genoem het:

Die kursus was vir my lekker en interessant gewees. Dis eintlik wat ek soek. Ek wil nie weggaan oorsee nie, op duur vakansies nie. Ek wil net meer stimulasie hê. (O:D2/9)

Ten opsigte van intellektuele stimulering het deelnemers aan hierdie studie verder aangedui dat opvoeders graag hul kundigheid met ander opvoeders wil deel: "Ek sal nie omgee om by te dra tot 'n werkswinkel nie, maar vir myself" (O:D1/9). Jan het gesê dat die opvoeders dit as 'n geleentheid vir persoonlike ontwikkeling beskou en dat dit bydra tot 'n verbetering van die selfbeeld:

Ek sê as opvoeders 'n artikel skryf oor lees in sy klaskamer en ons kan daai onderwyser kry om daai artikel by die internasionale konferensie te gaan voordra en die regering betaal daai ou se kaartjie om te kom daarso. Dis 'n insentief en die ou het gegroei. (O:D4/18)

4.7.7 Emosionele ondersteuningsdienste

'n Meerderheid van die deelnemers aan hierdie navorsingsprojek was dit eens dat ondersteuning aan opvoeders bydra tot die bevordering van opvoeders se emosionele welsyn. Wat ondersteuning betref is spesifiek vermelding van emosionele ondersteuningsdienste in die vorm van sielkundiges en beraders gemaak. Die deelnemers het wel na die huidige program van emosionele ondersteuning van die WKOD, naamlik ICASS Assist, verwys, maar Chris se bekommernis was dat hierdie program moontlik net so ontoereikend sou wees soos soortgelyke dienste wat deur die WKOD verskaf word:

Die onderwysdepartement se mense is so besig en oorlaai met hulle eie sakies dat hulle somtyds nie by daardie dingetjies kan uitkom nie. So verbeel jou ek moet nog in 'n ry gaan staan waar daar klaar al 'n paar honderd mense in 'n ry staan. Dan dra dit nie by tot bevordering nie. (O:D5/18)

Jan was verder van mening dat die hulp wat deur die WKOD aangebied word, nie binne die onmiddellike bereik van die opvoeder is nie:

Die hulp wat daar is, is so ver verwyderd van die plek waar jy is dat jy nie gaan nie. Blykbaar is die hulp nou by jou OBOS of waar ook al. Maar daai hulp is nie hier by ons nie. (O:D4/13)

Die oplossing vir hierdie probleem blyk dan te wees dat emosionele ondersteuningsdienste by die skool self beskikbaar moet wees:

Dan voel ek ons moet 'n *safety net* hier by die skool inbou. Jy gaan deur 'n rowwe *patch*. Daar moet 'n groep mense wees wat kan ondersteuning gee aan daai. (O:D4/19)

4.8 SLOTOPMERKINGS

In hierdie hoofstuk het ek die bevindinge van data wat tydens die navorsing versamel is oor die emosionele welsyn van ses opvoeders wat in hoërskole in die Helderberg-area werksaam is, voorgelê. Die data is gereduseer tot temas in 'n proses van data-ordening en analise. Die temas en kategorieë het die navorsingsvrae wat ek met die aanvang van die navorsing gestel het, beantwoord. Die temas en kategorieë wat na afloop van analise en interpretasie na vore gekom het, het gehandel oor die opvoeders se refleksies ten opsigte van die stand van hul emosionele welsyn, die invloed wat hul emosionele welsyn op die ander dimensies van welstand het, faktore wat 'n invloed op hul emosionele welsyn het en voorstelle ter bevordering van hul emosionele welsyn. In die volgende hoofstuk sal die navorsingsbevindinge teen die agtergrond van literatuur en vorige navorsing beprek word. Enkele tekortkominge in die navorsing sal geïdentifiseer en voorstelle vir verdere navorsing gemaak word.

HOOFSTUK 5

GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1 INLEIDING

Nadat 'n omvangryke literatuuroorsig oor welstand, meer spesifiek die emosionele dimensie van welstand, sowel as die konteks van die opvoeder in die Wes-Kaap onderneem is, is met behulp van kwalitatiewe navorsingsmetodes inligting oor die emosionele welsyn van ses opvoeders in hoërskole in die Helderberg-area bekom. Temas wat na vore gekom het nadat die inligting geanaliseer en geïnterpreteer is, was

- refleksies van die opvoeders ten opsigte van hul eie en hul kollegas se emosionele welsyn;
- opvoeders se beskrywing van ervarings rakende die invloed van hul emosionele welsyn op ander dimensies van welsyn;
- opvoeders se aanduiding van rolspelers wat hul emosionele welsyn beïnvloed;
- opvoeders se voortgesette toewyding aan die beroep ten spyte van 'n algemene beleving van lae vlakke van emosionele welsyn; en
- voorstelle ter verbetering van opvoeders se emosionele welsyn.

In die res van hierdie hoofstuk sal die bevindinge aan die hand van die genoemde temas bespreek word ten einde die navorsingsvrae wat met die aanvang van die navorsing gestel is, te beantwoord.

5.2 BEVINDINGE EN BESPREKING

Opvoeders in hoërskole in die Helderberg-area ervaar in die algemeen lae vlakke van emosionele welsyn. Hierdie lae vlakke word hoofsaaklik toegeskryf aan faktore wat in noue verwantskap met hul werksomgewing staan. Faktore wat hulle as bevorderlik vir hul emosionele welsyn ervaar het, het 'n oorsprong in die werksomgewing maar ook in

die ander dimensies van welstand, naamlik die fisiese, intellektuele en sosiale dimensies.

Uit die opvoeders se refleksies ten opsigte van die vlakke van emosionele welsyn wat deur hulle en hul kollegas ondervind word, volg dat hulle oorwegend negatiewe emosies asook 'n afname in entoesiasme teenoor hul werk en die lewe ervaar. Hierdie ervarings is teenstrydig met Meyers et al. (2000) se omskrywing van optimale emosionele welsyn waar daar juis verwys word na die ervaring van oorwegend positiewe emosies en entoesiasme. Daarom kan die gevolgtrekking in hierdie navorsing gemaak word dat opvoeders in hoërskole in die Helderberg-area in die algemeen lae vlakke van emosionele welsyn ervaar.

Die voortdurende ervaring van negatiewe emosies lei tot emosionele siektes. In hierdie navorsing het die deelnemers hoofsaaklik verwys na 'n major depressiewe versteuring as 'n emosionele siekte waarmee opvoeders gediagnoseer word. Tipiese simptome van 'n major depressiewe versteuring is 'n bedrukte gemoed, 'n afname in belangstellings en/of die ervaring van plesier, slaapveranderings, 'n verandering in eetlus en gewig, moegheid, gevoelens van waardeloosheid, selfverwyrt, skuldgevoelens, 'n afname in konsentrasie, vergeet-agtigheid, besluiteloosheid, psigomotoriese traagheid en selfmoordgedagtes (Oosthuizen, 2007). Al die simptome van 'n major depressiewe versteuring kon nie in hierdie navorsing geïdentifiseer word nie, aangesien die navorsing nie spesifiek daarop gefokus het nie en daar geen kliniese navraag in hierdie verband gedoen is nie. Die opvoeders het wel emosies wat met 'n major depressiewe episode geassosieer word, gerapporteer. Frustrasie, moedeloosheid, ongelukkigheid, magteloosheid, 'n bedrukte gemoed, skuldgevoelens en 'n negatiewe selfbeeld is tipes van 'n major depressiewe episode.

Alhoewel die deelnemers in die navorsing slegs 'n major depressiewe versteuring as 'n emosionele siekte wat deur opvoeders ervaar word, aangetoon het, was daar ook duidelike tekens van grootskaalse uitbranding. Maslach en Jackson (1981) beskryf uitbranding as 'n sindroom wat gekenmerk word deur emosionele uitputting en sinisme. Verder ontwikkel individue wat aan uitbranding lei ook 'n negatiewe siniese houding teenoor die persone aan wie hulle 'n diens lewer. Hierdie tekens was duidelik sigbaar by

al die opvoeders wat aan die navorsing deelgeneem het, behalwe Jan se kommentaar, wanneer hulle oor die skool gepraat het. 'n Derde aspek van hierdie sindroom is die verskynsel waar persone hul eie werkswyngang negatief evalueer. In die navorsing het die deelnemers genoem dat hulle die onderwys as emosioneel uitputtend ervaar en dat dit veral 'n diens aan die leerders is wat hul emosionele energie verbruik. Die opvoeders het gewonder of die tyd wat hulle aan onderrigaktiwiteite spandeer, enigsins die moeite werd is. Een van die deelnemers het selfs die wens uitgespreek dat haar een klasgroep deur 'n tsunami vernietig word. Hierdie siniese verwysings na leerders het in nou verwantskap met die ervaring van emosionele uitputting gestaan. Die deelnemers het ook tekens getoon van 'n lae selfbeeld, wat 'n negatiewe impak op hul werkswyngang het.

In die navorsing is bevind dat die ervaring van lae vlakke van emosionele welsyn en die gepaardgaande emosionele siektes soos depressie en uitbranding lei tot spesifieke handelinge wat deur die opvoeders gedemonstreer word. Deelnemers het byvoorbeeld verwys na die toename in afwesigheid by onderwysers. Annemarie het selfs 'n apatiese houding ingeneem deur nie meer met soveel oorgawe by klasaanbiedings betrokke te wees nie. Bertha en Jan het ook na die apatiese houding van kollegas verwys en genoem dat opvoeders in die algemeen outoriteit ignoreer en slegs doen wat hulle dink nodig is. Ander opvoeders, soos Heleen, neem weer 'n meer reaksionêre houding in as gevolg van die belewing van spesifieke negatiewe emosies soos frustrasie en moedeloosheid. Jan en Deon het ook verwys na opvoeders wat beheer verloor en selfs gewelddadig teenoor die leerders raak. Navorsing bevestig die korrelasie tussen emosionele siektes en die spesifieke gedragspatrone wat die opvoeders in hierdie studie gedemonstreer het. Berndt, Finkelstein, Greenberg, Howland, Keith, Rush, Russel en Keller (1998) en Elinson, Houck, Marcus en Pincus (2004) het bevind dat 'n afname in werkswyngang sowel as werkkwaliteit en 'n toename in afwesighede nou met depressie geassosieer word. Maslach en Jackson (1981) het verder bevind dat die langtermyngevolge van uitbranding binne 'n organisasie 'n afname in die kwaliteit van werk, hoë vlakke van afwesigheid, lae moraal en gereelde omset van personeel insluit.

Die emosionele welsyn van hierdie opvoeders het 'n beduidende invloed op hul fisiese en sosiale welsyn. Die opvoeders het 'n verwaarloosing van hul fisiese welsyn toegeskryf

aan die feit dat hulle nie tyd vir oefening het nie, of as die gevolg van 'n ongebalanseerde dieet. Uiteindelik lei dit tot die ontwikkeling van fisiese siektetoestande soos diarree. Wat hul sosiale welsyn betref, is veral verwys na die negatiewe impak wat hul emosionele welsyn op hul gesinslewe het. Dit wou voorkom asof die opvoeders hul huisgesinne gebruik om frustrasies wat by die werkplek ontstaan, te ontlaai. Verder spoel die lae vlakke van hul emosionele welsyn oor na hul vriendekringe deurdat hulle hulself in 'n groot mate van hul vriende isoleer. Hierdie bevindinge word bevestig met Berndt et al. (1998) se bevinding dat emosionele siektes soos depressie aanleiding gee tot 'n afname in sosialisering en fisieke gesondheid.

In die studie was die opvoeders se ervaring van positiewe emosies in die minderheid. Hierdie emosies word verbind met deelnemers se identifisering van faktore wat 'n positiewe invloed op opvoeders se emosionele welsyn het. Twee van hierdie geïdentifiseerde faktore word nou geassosieer met die opvoeders self, naamlik 'n positiewe ingesteldheid en intellektuele stimulering. Een van die opvoeders het ook genoem dat sy gereeld fisieke oefeninge doen ten einde van werkstres ontslae te raak. Faktore wat spanning verminder, staan ook as hanteringsmeganismes bekend. Navorsing deur Beck (Corey, 2001) het getoon dat 'n positiewe verwantskap tussen positiewe denke en die ervaring van positiewe emosies bestaan. Intellektuele stimulering en gereelde oefening word ook as teenaanduiders van emosionele siektes soos depressie uitgewys (Oosthuizen, 2007). In hierdie navorsingsprojek is egter in 'n mindere mate van effektiewe hanteringsmeganismes melding gemaak. 'n Gebrek aan konstruktiewe hanteringsmeganismes op sigself maak opvoeders meer vatbaar vir stressors en hou dus verband met lae vlakke van emosionele welsyn.

Opvoeders het verskeie rolspelers uitgewys wat hul emosionele welsyn negatief beïnvloed. Die tipe skool blyk 'n beduidende rol te speel en die opvoeders van die voormalige nie-blanke skole wat in lae sosio-ekonomiese gebiede geleë is, was van mening dat 'n gebrek aan hulpbronne en klaskamers veral hul emosionele welsyn nadelig beïnvloed. Opvoeders by voormalige blanke skole, veral diegene verbonde aan 'n sogenaamde "ryk" skool het egter weer gevoel dat, behalwe vir 'n tekort aan klaskamers (wat toegeskryf word aan die gewildheid van hierdie skool onder ouers en leerders), hulle ook aan geweldige eise van die ouers blootgestel word. Die afleiding kan

dus gemaak word dat elke tipe skool eiesoortige eise stel wat opvoeders se emosionele welsyn beïnvloed.

Al ses die opvoeders hanteer 'n groot werkslading, wat tot gevolg het dat hulle selfs na ure en in die aande moet werk. Veral die opvoeders wat verpligte leerareas soos Afrikaans, Engels en Wiskunde aanbied, word hierdeur geraak. Die klasse van keusevakke bevat minder leerders. Dus, as 'n opvoeder 'n keusevak aanbied, is haar werkslading outomaties 'n bietjie minder en meer hanteerbaar. Die emosionele welsyn van opvoeders wat verpligte leerareas aanbied, word dus veral deur hul groot werkslading geraak.

Die bestuurspan van die skool kan opvoeders se emosionele welsyn positief beïnvloed indien hulle die nodige ondersteuning bied. Opvoeders het egter oor die algemeen gevoel dat hulle nie genoegsame ondersteuning ontvang nie. Verder het dit aan die lig gekom dat kommunikasiekanale tussen die bestuurspan en die personeel in 'n groot mate as ontoeganklik ervaar word. Alhoewel die opvoeders besef dat ondersteuning en oop kommunikasie belangrik is vir die bevordering van hul eie emosionele welsyn, was dit opvallend dat hulle ook in 'n mindere mate aan mekaar sodanige ondersteuning en kommunikasie verleen. Daar is eerder melding gemaak van 'n individualistiese aanslag waar elke opvoeder grootliks vir hom- of haarself sorg. Die gevolg is dat die opvoeders onseker en onveilig binne hul werksomgewing voel.

Dissiplinêre probleme en oneerbiedige gedrag van leerders blyk verder negatiewe emosies te genereer. Hierdie probleme op sigself frustreer die opvoeders, maar dit lei ook daartoe dat opvoeders meer op opvoeding moet fokus en sodoende hul onderwystaak afskeep, wat tot verdere frustrasie en skuldgevoelens aanleiding gee. Ouers se ondersteuning in die handhawing van dissipline in die skole blyk egter bevorderlik vir opvoeders se emosionele welsyn se wees. Ouers se waardering van opvoeders se werk blyk verder by te dra tot 'n verbetering van opvoeders se emosionele welsyn. Die teendeel is egter ook waar, naamlik dat voortdurende kritiek deur ouers hul emosionele welsyn benadeel.

Die WKOD, as werkgewer, blyk by te dra tot frustrasie en spanning onder opvoeders, veral met betrekking tot die implementering van Kurrikulum 2005 en later die Hersiene

Nasionale Kurrikulum. Die oorsprong van die frustrasie en spanning is geleë in die onsekerheid wat deur gereelde verandering van die kurrikulum veroorsaak word. Die opvoeders was ook van mening dat hulle nie geken is in die proses van verandering nie en dat leerders benadeel word deur die nuwe uitkomsgebaseerde metodiek wat minder klem op inhoud plaas.

Die mate van ondersteuning wat die opvoeders van die WKOD ten opsigte van die implementeringsproses ontvang, blyk grootliks onvoldoende te wees. Die opvoeders was van mening dat die vakadviseurs, wat juis die ondersteuning moet verleen, self nie oor genoegsame kennis beskik nie. Hierdie selfde vakadviseurs is dan verantwoordelik vir die moderering van die opvoeders se werk. Op hierdie stadium modereer die opvoeders mekaar se werk egter onderling, en dit dra by tot spanning tussen kollegas. Salarisse wat deur die WKOD betaal word, blyk ook 'n kwessie te wees. In vergelyking met ander professies, voel opvoeders dat hulle minderwaardige salarisse kry wat nie vergoed vir die stres waaraan hulle onderwerp word nie.

Die genoemde rolspelers en faktore wat die opvoeders se emosionele welsyn negatief beïnvloed, ondersteun wat Bloch(2006) en Engelbrecht et al. (2003) in navorsing bevind het. Bloch (2006) het bevind dat veral swak ondersteuningstrukture en die komplekse aard van uitkomsgebaseerde onderwys aanleiding gee tot 'n lae moraal by opvoeders. Engelbrecht et al. (2003) het probleme met leerders, tyd druk, swak etos van opvoeders wat 'n negatiewe invloed op die kollegiale verhoudinge het en swak werksomstandighede as potensiële stressors vir opvoeders geïdentifiseer.

Curless en Burns (2003) noem dat welstandsbevordering nie vanself plaasvind nie. Dignan en Carr (1987) ondersteun hierdie siening en meld verder dat die proses afhanklik is van 'n ondersteunende beleid, genoegsame finansies en die implementering van toepaslike strategieë. Die opvoeders het in die navorsing verskillende strategieë voorgestel wat, volgens hulle, wel bevorderlik vir hul emosionele welsyn sal wees. Al die deelnemers het veranderinge in die werkomgewing voorgestel. Hier het dit gehandel oor die daarstelling van 'n meer hanteerbare en realistiese werkslading sodat meer kwaliteit onderrig kan plaasvind. Verder was die opvoeders van mening dat beter en meer effektiewe dissiplinêre maatreëls ook bevorderlik vir hul emosionele welsyn behoort te

wees. In hierdie verband is veral klem gelê op die waarde van ouers se samewerking ten einde dissipline in skole te verbeter. Die opvoeders het ook die opinie gehuldig dat uitkomsgebaseerde onderrig en die Hersiene Nasionale Kurrikulum in heroorweging geneem moet word sodat meer klem op inhoudsgebaseerde onderrig gelê sal word.

As oplossing vir 'n gevoel van magteloosheid as gevolg van ontoeganklike kommunikasiekanale is voorgestel dat 'n onafhanklike spreekbuis daargestel word wat namens die opvoeders hul belange op die tafel lê. Eensydige besluite deur die WKOD, die skoolhoof en die bestuurspan sal dan tot 'n minimum beperk word.

Die opvoeders was van mening dat meer mededingende salarisse tot 'n verbetering in die werk-etos en professionaliteit van die beroep sal lei. Groter salarisse sal opvoeders dus motiveer om met groter toewyding te werk. Die opvoeders wat aan die navorsing deelgeneem het, het sterk klem geplaas op die waarde van intellektuele stimulering. Dit was duidelik dat hierdie opvoeders in 'n groot mate self verantwoordelikheid vir hul eie intellektuele stimulering aanvaar deur verdere studies en leeswerk. Hulle het egter 'n sterk behoefte aan intellektuele stimulering wat deur die werkgewer (WKOD) geïnisieer word, uitgespreek. Daar is voorgestel dat opvoeders die geleentheid moet kry om kongresse by te woon en om selfs aanbiedings daar te doen. Verder kan opvoeders ook tydens werksinkels hul kennis deel moet kollegas wat ondersteuning nodig het. Hierdie werksinkels genereer dan nie net die oordrag van nuwe vaardighede aan kollegas nie, maar die opvoeders wat dit aanbied, voel gewaardeerd en dit bied geleentheid vir persoonlike groei.

Aangesien opvoeders se emosionele welsyn op hierdie stadium laag blyk te wees, was daar 'n geweldige behoefte aan emosionele ondersteuningsdienste. Kommer is egter uitgespreek oor die bestaande ondersteuningsdienste wat deur die WKOD aangebied word. Volgens die opvoeders is toegang tot ondersteuningsdienste beperk, aangesien dit by die Onderwysbestuurs- en ontwikkelingsentrums (OBOS) gestasioneer is. Dit wil voorkom asof die opvoeders se negatiewe ervarings met die gebrekkige mate van ondersteuning wat hulle van die OBOS ten opsigte van kurrikulêre aangeleenthede ontvang, veroorsaak dat hulle ook hierdie dienste wantrou. Daar is 'n algemene gevoel dat die personeel van die OBOS nie genoeg tyd het om hulle te help nie. Om

toeganklikheid tot die dienste te verhoog, is voorgestel dat sodanige steun eerder by die skool self beskikbaar behoort te wees.

Die voorstelle ter bevordering van emosionele welsyn hou almal verband met faktore in die werkplek self. 'n Moontlike rede hiervoor is die feit dat daar juis so 'n noue interaksie tussen organisasies en die belewing van emosionele welsyn deur individue bestaan. Volgens Brief en Weiss (2002) het organisasies nie net 'n direkte invloed op individue se emosionele welsyn nie, maar individue dra ook by tot die kollektiewe emosionele welsyn van 'n organisasie.

5.3 AANBEVELINGS NA AANLEIDING VAN DIE NAVORSING

Hierdie studie was van 'n beperkte omvang. In hierdie navorsing is gepoog om emosionele welsyn van opvoeders in hoërskole met 'n verteenwoordigende groep opvoeders in hoërskole in die Helderberg-area na te vors. Deelnemers het dus bestaan uit mans en dames wat verbonde is aan skole wat gedifferensieerd is ten opsigte van hulpbronvoorsiening, die sosio-ekonomiese klas van leerders en ouers, sowel as rasverteenwoordiging veral met betrekking tot die tydperk voor 1994. Tydens die navorsingsproses het dit egter na vore gekom dat die deelnemers van mening was dat opvoeders verbonde aan tradisioneel blanke skole wat in hoër sosio-ekonomiese gebiede geleë is, hoër vlakke van emosionele welsyn moet geniet as hul eweknieë by tradisioneel nie-blanke skole wat in laer sosio-ekonomiese gebiede geleë is. Opvoeders van die sogenaamde "ryk" skole het egter nie hiermee saamgestem nie en was van mening dat hulle aan eiesoortige eise, byvoorbeeld hoër verwagtinge van die ouergemeenskap, blootgestel word. 'n Vergelykende studie ten opsigte van die emosionele welsyn van opvoeders in tradisioneel blanke en tradisioneel nie-blanke skole behoort meer lig hierop te werp.

Tydens die navorsing het geblyk dat die manlike deelnemers moeiliker oor hul eie emosies gepraat het en dit wou voorkom of hulle hoër vlakke van emosionele welsyn as hul vroulike eweknieë geniet. Tydens ons gesprekke was dit egter duidelik dat hulle wel na hul kollegas, wat mans en vrouens insluit, se belewing van negatiewe emosies kon verwys. 'n Vermoede oor weerstand ten opsigte van die bekendmaking van hul eie emosionele belewenisse het ontstaan, maar omdat hierdie navorsing nie pertinent

gehandel het oor mans se hanteringsmeganismes en emosionele belewenisse nie, bly dit slegs 'n vermoede. Navorsing oor die rol van geslag in die emosionele welsyn van opvoeders word in hierdie verband aanbeveel.

Volgens Estabrooks et al., (2003) word lewenslange patrone vir welstand by die individu gedurende die skooljare gevestig. Skole en opvoeders het dus 'n noodsaaklike rol te speel in welstandbevordering by leerders. Vrae ontstaan egter oor opvoeders se vermoëns om die welstand van leerders te bevorder indien hul eie emosionele welsyn nie na wense is nie. Daarom word daar aanbeveel dat verdere navorsing oor die invloed van opvoeders se emosionele welsyn op leerders se welstand gedoen word.

In die Wes-Kaap het die Ministeries van Gesondheid, Onderwys en Welsyn die konsep van gesondheidsbevorderende skole in 1994 van stapel gestuur (Waggie et al., 2004). Die Taakspan vir Gesondheidsbevordering het "*an integrated, holistic and co-ordinated approach, quality assurance, capacity building, utilization of existing resources, ownership and sustainability, equity and redress*" vir hierdie skole ten doel gestel. 'n Vergelykende studie ten opsigte van die emosionele welsyn van opvoeders verbonde aan gesondheidsbevorderende skole en gewone openbare skole word aanbeveel.

5.4 BEPERKINGE VAN HIERDIE STUDIE

Tydens hierdie studie was die onderhoude wat met die opvoeders gevoer is, die primêre metode van dataversameling. Die onderhoude was, behalwe vir 'n telefoonoproep waartydens die afspraak gereël is, die eerste persoonlike kontakssessie wat ek met elke opvoeder gehad het. Omdat die onderwerp saam met die gemoedstoestand van die deelnemers sensitief was, besef ek agterna dat ek meer tyd moes belê het in die skep van 'n veilige omgewing sodat 'n vertrouensverhouding met elke deelnemer gevestig kon word. 'n Veilige omgewing sou ook bevorderlik wees sodat die deelnemer opreg en eerlik oor sy of haar diepste emosies sou praat. Daarom is ek van mening dat dit in die belang van die studie sou wees om my data eerder oor 'n paar opeenvolgende onderhoudsessies, in plaas van 'n eenmalige geleentheid, te versamel. Die geleentheid word dan geskep vir wedersydse vertroue en opregte aanvaarding wat volgens Rogers

(Corey, 2001) belangrike voorvereistes vir openhartige gesprekke oor emosies en die implikasies daarvan op individuele lewens is.

Met verloop van die onderhoude, veral in die geval van die vroulike deelnemers, was dit duidelik dat hulle mettertyd meer op hul gemak was en dat hulle veiliger gevoel het om oor hul eie emosies te reflekteer. Tydens hierdie fase van die onderhoude het ek bewus geraak van die deelnemers se belewing van hul eie emosionele trauma. 'n Behoefte vir verdere emosionele steun aan die opvoeders na afloop van die onderhoude het ontstaan. Voorsiening vir sodanige ondersteuning is nie vooraf gemaak het nie, alhoewel ek na afloop van die studie, en losgemaak van my rol as navorser, wel om etiese redes ondersteuning sal wil verskaf.

Die data is vanaf Mei tot Julie 2007 ingesamel. 'n Groot deel van hierdie tydperk is oorheers deur 'n nasionale staatsdiensstaking waaraan ook die land se opvoeders deelgeneem het. Die genoemde staking het toegang tot die hoërskole en spesifieke opvoeders in die Helderberg-area bemoeilik en die gevolg was dat ek slegs opvoeders wat nie aan die staking deelgeneem het nie, by die onderhoude en die skryf van die reflektiewe dagboeke betrek het. Hierdie opvoeders het wel simpatie met die staking gehad en kon ook reflekteer ten opsigte van die algemene welstand van opvoeders in die Helderberg-area soos wat hulle dit waarneem. Om logistieke redes en weens 'n veiligheidsrisiko is geen onderhoude met stakende opvoeders gevoer nie.

5.5 SAMEVATTING

Met die aanvang van hierdie navorsingsprojek het ek insig verlang in opvoeders se konstruksies van hul emosionele welsyn. Ek het my navorsingspopulasie beperk tot opvoeders in hoërskole in die Helderberg-area. Alvorens ek met die veldwerk kon begin, het ek eers 'n literatuurstudie onderneem ten einde 'n teoretiese raamwerk daar te stel wat as agtergrond vir die interpretasie van die data sou dien. My teoretiese raamwerk het bestaan uit 'n model vir welstand, waarvan emosionele welsyn een van die geïntegreerde komponente is, en 'n opsomming van die konteks van die opvoeder in die Wes-Kaap. Die studie is gerig deur kwalitatiewe navorsing wat aanvanklik vanuit 'n interpretivistiese paradigma gedoen is. Met die verloop van die navorsing het ek egter meer krities te werk gegaan.

Die bevindinge het in die algemeen gedui op die belewing van lae vlakke van emosionele welsyn deur opvoeders in hoërskole in die Wes-Kaap. Die belewing van lae vlakke van emosionele welsyn het 'n negatiewe invloed op die ander dimensies van welstand, en in hierdie navorsing is die negatiewe invloed wat dit op die fisiese, sosiale en beroepsdimensies het, veral beklemtoon. Verskeie rolspelers is geïdentifiseer wat hul emosionele welsyn negatief beïnvloed, naamlik die skool, skoolhoof, bestuursspan, leerders, ouers en die WKOD. Spesifieke faktore wat hul emosionele welsyn negatief beïnvloed, sluit 'n gebrek aan hulpbronne, onbillike verwagtinge, gebrekkige ondersteuningstrukture, disfunksionele kommunikasiekanale, 'n gebrek aan samewerking, dissiplinêre probleme, 'n onbillike werkslading, die veranderende kurrikulum en onvoldoende salarisse in. Die deelnemers het egter aangedui dat al die genoemde rolspelers, maar ook hul gesinne, vriende en opvoeders self 'n rol te speel het in die bevordering van hul emosionele welsyn. Die deelnemers het verskeie voorstelle ter bevordering van opvoeders se emosionele welsyn gemaak. Hierdie voorstelle, wat hoofsaaklik op veranderinge in die werkplek betrekking het, sluit 'n afname in werkslas, minder administratiewe verpligtinge, minder uiteenlopende rolle, groter klem op onderrigtyd, kleiner klasse, die aanstelling van meer opvoeders, die bevordering van dissipline, 'n kurrikulum wat meer op inhoud gebaseer is, deelnemende besluitneming, billike vergoeding, geleenthede vir intellektuele stimulering en emosionele ondersteuning in.

Hierdie navorsing het my gehelp om 'n beter begrip te konstrueer rakende die emosionele welsyn van opvoeders, veral met betrekking tot faktore wat 'n invloed daarop het en voorstelle ter bevordering daarvan. Die bevindinge wat deur hierdie navorsing gegenereer is, kan dus 'n sleutelrol speel in die daarstelling van beter werksomstandighede vir opvoeders sodat hulle hul taak as rolspelers in die voorsiening van onderrig en opvoeding aan leerders in 'n omgewing kan verrig wat bevorderlik vir die belewing van optimale emosionele welsyn is.

BRONNELYS

- Adams, T., Bezner, J., & Steinhardt, M. (1997). The Conceptualization and Measurement of Perceived Wellness: Integrating Balance Across and Within Dimensions. *American Journal of Health Promotion*, 11(3):208-218.
- Anspaugh, D.J., Dignan, M.B., & Anspaugh, S.L. (2000). *Developing health promotion programs*. Boston Burr Ridge: McGraw Hill.
- Barlow, D.H. & Durand, V.M. (2002). *Abnormal Psychology. An integrative approach*. Belmont: Thomson Wadsworth.
- Basson, A. (2000). *A guidance programme for teachers with work stress within the class situation – an educational psychological investigation*. Unpublished Masters thesis, Potchefstroom University for CHE.
- Bean, J.P. (2006). Light and Shadow in Research Design. In: Conrad, C.F. & Serlin, R.C. (Eds.). *The Sage Handbook for Research in Education. Engaging Ideas and Enriching Inquiry*. London: Sage Publications.
- Bennet, L. & Pye, J. (2002). Using the Internet for reflective journals in elementary teacher preparation. *Journal of Social Science Studies*. Retrieved May 28, 2007 from http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3823/is_200204/ai_n9077348.
- Berndt, E.R., Finkelstein, S.N., Greenberg, P.E., Howland, R.H., Keith, A., Rush, A.J., Russel, J., & Keller, M.B. (1998). Workplace performance effects from chronic depression and its treatment. *Journal of Health Economics*, 17:511-535.
- Bloch, G. (2006). Building Education Beyond Crisis. *Development Bank of Southern Africa*. Retrieved August 20, 2007 from <http://www.dbsa.org/Research/Documents/Building%20Education%20Beyond%20Crisis.doc>.
- Brath, Elombie. (2003). Soweto uprising commemoration manifested this week. *New York Amsterdam News*, 94(25):47.

- Brief, A.P. & Weiss, H.M. (2002). Organizational Behaviour: Affect in the Workplace. *Annual Review of Psychology*, 53:279-370.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- Christie, P. (1998). Schools as (dis)organizations. The breakdown of the culture of learning and teaching in South Africa. *Cambridge Journal of Education*, 28(3):283-300.
- Clouser, R.A. (1991). *The Myth of Religious Neutrality*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.
- Corey, G. (2001). *Theory and practice of counselling and psychotherapy*. Belmont: Brooks/Cole Publishing Company.
- Cunningham, J. (2006). Just relax. *Professional Engineering*, 19(2):33.
- Curless, M. & Burns, S. (2003). A survey of health promotion at international schools. *Journal of School Health*, 73(4):133-137.
- Davidoff, S. & Lazarus, S. (2002). *The Learning School. An Organization Development Approach*. Second Edition. Landsdowne: Juta.
- Davis, F. (2004). *Stress and coping skills of educators with a learner with a physical disability in inclusive classrooms in the Western Cape*. Ongepubliseerde M.Ed tesis, Universiteit van Stellenbosch.
- De Bruin, G.P. & Taylor, N. (2005). Development of the sources of work stress inventory. *South African Journal of Psychology*, 35(4):748-765.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

- Department of Education. (2000a). *Alternatives to corporal punishment. The learning experience. A practical guide for educators to develop and maintain a culture of discipline, dignity and respect in the classroom*. Pretoria: Government Printer.
- Department of Education. (2000b). *Report of the Review Committee - Executive summary, 31 May*. Pretoria: Government Printer.
- Department of Education. (2002). *Revised National Curriculum Statement R-9 (Schools)*. Pretoria: Government Printer.
- Department of National Education. (1994). *A Policy Framework for Education and Training*. Pretoria: Government Printer.
- Department of National Education. (1995). *The White Paper on education and training in a democratic South Africa: First steps to develop a new system*. Pretoria: Government Printer.
- Department of National Education. (2001). *Education White Paper 6 Special Needs Education: Building an Inclusive Education and Training System*. Pretoria: Government Printer.
- De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B., & Delport, D.S.L. (2003). *Research at grass roots*. Second edition. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Diener, E. & Lucas, R.E. (2000). Subjective Emotional Well-Being. In: Lewis, M. & Haviland, J.M. (Eds.). *Handbook of Emotions*. New York: Guilford.
- Dignan, M.B. & Carr, P.A. (1987). *Program planning for health education and health promotion*. Philadelphia: Lea & Febiger.
- Donald, D. (1996). The issue of an alternative model: Specialised education within an integrated model of education support services in South Africa. In: Engelbrecht, P., Kriegler, S.M., & Booyesen, M.I. (Eds.). *Perspectives on learning difficulties: International concerns and South African realities*. Pretoria: Van Schaik.
- Donald, D., Lazarus, S., & Lolwana, P. (2002). *Educational psychology in social context*. Second edition. Cape Town: Oxford South Africa.

- Dugmore, C. (2006). *Building a safe learning home for all*. Cape Gateway. Retrieved March 12, 2007 from <http://www.capegateway.gov.za/eng/pubs/speeches/2006/se/144912>.
- Education Labour Relations Council (ELRC). (2005). *Study of demand and supply of educators in South African public schools: potential for attrition*. Retrieved June 22, 2006 from <http://www.elrc.co.za>.
- Elinson, L., Houck, P., Marcus, S.C., & Pincus, H.A. (2004). Depression and the ability to work. *Psychiatric Services*, 55(1):29-34. Retrieved August 20, 2007 from <http://www.ps.psychiatryonline.org>.
- Engelbrecht, P., Oswald, M., Swart, E., & Eloff, I. (2003). Including Learners with Intellectual Disabilities: stressful for teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(3):293-308.
- Enslin, P. (1999). Education for Liberal Democracy. Universalising a Western Construct? *Journal of Philosophy of Education*, 33(2):175-186.
- Estabrooks, P., Dzewaltowski, D.A., Glasgow, R.E., & Klesges, L.M. (2003). Reporting of validity from school health promotion studies published in leading journals. *Journal of School Health*, 73(1):21-27.
- Evans, L. (2002). *Reflective Practice in Educational Research*. London: Continuum.
- Franzsen, K. (1997). Philosophical foundations in education and their significance for teachers. In: Lemmer, E.M. & Badenhorst, D.C. (Eds.). *Introduction to Education for South African teachers*. Kenwyn: Juta.
- Freebody, P. (2003). *Qualitative Research in Education. Interaction and Practice*. London: Sage Publications.
- Galant, F.H.M. (2002). *Die effek van onderwystransformasie op die motivering en beroepsbeleving van onderwysers in die Wes-Kaapse Onderwysdepartement*. Ongepubliseerde doktorsale tesis, Universiteit van Stellenbosch.

- Greenberg, J.S. & Dintiman, G.B. (1997). *Wellness: creating a life of health and fitness*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. New York: Teachers College Press.
- Heck, R.H. (2006). Conceptualizing and Conducting Meaningful Research Studies in Education In: Conrad, C.F. & Serlin, R.C. (Eds.). *The Sage Handbook for Research in Education. Engaging Ideas and Enriching Inquiry*. London: Sage Publications.
- Hermion, D. A. & Hazler, R.J. (1999). Adherence to a Wellness Model and Perceptions of Psychological Well-being. *Journal of Counselling and Development*, 77(3): 339-343.
- Hofford, C.W. & Spelman, K.A. (1996). The community action plan: incorporating health promotion and wellness into alcohol, tobacco and other drug abuse prevention efforts on the college campus. *Journal of wellness perspectives*, 12(2):70.
- Holmarsdottir, H.B. (2003). *Literacy in Two Languages? Implementing language policy in a post colonial context*. Retrieved March 5, 2007 from http://www.netreed.uio.no/articles/Papers_final/Holmarsdottir.pdf.
- Hourani, L.L., Williams, T.V., & Kress, A.M. (2006). Stress, Mental Health and Job Performance among Active Duty Military Personnel: Findings from the 2002 Department of Defence Health-Related Behaviours Survey. *Military Medicine*, 171(9):849-856.
- Jackson, L. & Rothmann, S. (2005). Work-related well-being of educators in a district of the North-West Province. *Perspectives in Education*, 23(3):107-122.
- Jackson, L. & Rothmann, S. (2006). Occupational stress, organizational commitment, and ill-health of educators in the North West Province. *South African Journal of Education*, 26(1):75-95.
- Jansen, J.D. (1998). Curriculum reform in South Africa: A critical analysis of outcomes-based education. *Cambridge Journal of Education*, 28(3):321-331.

- Jansen, J.D. (2002). Political symbolism as policy craft: explaining non-reform in South African education after apartheid. *Journal of Education Policy*, 17(2):199-215.
- Jeena, M. (1998). *Teachers' mental health status, stress levels and incidence of burnout during a period of change and reorganization within the South African Education System*. Unpublished Masters thesis, University of Natal.
- Jepson, E. & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress. The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1):183-197.
- Kyriacou, C. (1998). Teacher stress: Past and present. In: Danham, J. & Varma, V. (Eds.). *Stress in Teachers. Past, present and future*. London: Whurr Publishers.
- Kirsten, G.J.C. & Viljoen, C.T. (2004). *Revisiting the meaning of the concept "health": Expanding our horizons with wellness*. Unpublished manuscript, North West University, Potchefstroom.
- Kok, J. & Chabeli, M.M. (2002). Reflective journal writing: how it promotes reflective thinking in clinical nursing education: a student's perspective. In: *Curationis*, 25(3):35-42.
- LeCompte, M.D & Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research. Second Edition*. London: Academic Press.
- Leedy, P.D., & Omrod, J.E. (2001). *Practical research. Planning and design*. Seventh edition. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Le Grange, L. & Reddy, C. (2000). Introducing teachers to OBE and Environmental Education. A Western Cape Case Study. *South African Journal of Education*, 20(1):21-25.
- Lemmer, E. 1999. *Contemporary education. Global issues and trends*. Sandton: Heinemann Press.

- Le Roux, A. (1998). Sphere-sovereignty as a prerequisite for democratic education in an open South Africa. *Tydskrif vir Christelike Wetenskap*, Derde en Vierde Kwartaal:1-16.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2:88-113.
- Mentz, P.J. (2002). Gehalte van werklewe van onderwysers in 'n periode van konstitusionele hervorming en verandering in die onderwys. Ongepubliseerde Meesters-tesis, Universiteit van Noordwes, Potchefstroom.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S.B. (2002). Introduction to qualitative Research. In: Merriam, S.B. (Ed.). *Qualitative Research in Practice. Examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Meyers, J.E., Sweeney, J.T., & Witmer, J.M. (2000). The wheel of wellness counselling for wellness: a holistic model for treatment planning. *Journal of counselling and development*, 78:251-266.
- Mouton, J. (2001). *How to succeed in your Master's and Doctoral Studies. A South African Guide and Resource book*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Munn-Giddings, C., Hart, C., & Ramon, S. (2005). A participatory approach to the promotion of well-being in the workplace: Lessons for empirical research. *International Review of Psychiatry*, 17(5):409-417.
- Myburgh, C.P.H., & Poggenpoel, M. (2002). Teachers' experience of their school environment – implications for health promotion. *Education*, 123(2):260-279.
- Naicker, S. (1999). Inclusive education in South Africa. In: Engelbrecht, P., Green, L., Naicker, S., & Engelbrecht, L. (Eds.). *Inclusive education in action in South Africa*. Pretoria: Van Schaik.

- Nash, M. (1999). *Western Cape. "Model Province" or Cape of contradictions? Looking at the Western Cape in National Context*. African National Congress. Retrieved December, 5, 2006 from <http://www.anc.org.za/elections/articles/wcape.html>.
- Neuman, W.L. (2000). *Social research methods. Qualitative and quantitative approaches*. Fourth Edition. Boston: Allyn Bacon.
- Ocampo, M.L. (2004). *A brief history of educational inequality from Apartheid to the present*. Retrieved March 6, 2007 from http://www.stanford.edu/~jbaugh/saw/Lizet_Education_Inequity.html.
- Oosthuizen, P. (2007). *Ontsnap van depressie*. Kaapstad: Tafelberg.
- Patton, M.Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. London: Sage Publications.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Peterson, F.L., Cooper, R.J., & Laird, J.M. (2001). Enhancing teacher health literacy in school health promotion: a vision for the new millennium. *Journal of School Health*, 71(4):138-144.
- Powney, J. & Watts, M. (1987). *Interviewing in Educational Research*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Reckson, B. & Becker, L. (2005). Exploration of the narrative accounts of South African teachers working in a gang-violent community in the Western Cape. *International Journal of Social Welfare*, 14:107-115.
- Republic of South Africa. (1996a). *Constitution of the Republic of South Africa. Act 108 of 1996*. Pretoria: Government Printer.
- Republic of South Africa. (1996b). *South African Schools Act. Act 84 of 1996*. Pretoria: Government Printer.

- Ryff, C.D. & Singer, B. (1998). The Contours of Positive Human Health. *Psychological Inquiry*, 9(1):1-28.
- Samara, T.R. (2005). Youth, Crime and Urban Renewal in the Western Cape. *Journal of Southern African Studies*, 31(1):209-227.
- Schoeman, P.G. (1975). *Grondslae en Implikasies van 'n Christelike Opvoedingsfilosofie*. Bloemfontein: Sacum Beperk.
- Schoeman, P.G. (1998). *Ideology, Culture and Education*. Bloemfontein: Tekskor.
- Seale, C. (2001). Qualitative Methods: Validity and Reliability. In: *European Journal of Cancer Care*, 10(2):133-144.
- Sedibe, K. (1998). Dismantling apartheid education: An overview of change. *Cambridge Journal of Education*, 28(3):269-282.
- Seeman, J. (1989). Towards a model of Positive Health. *American Psychologist*, 44(8):1099-1109.
- Seepe, S. (2001). Asmal's plan for a major retreat. *Daily Mail & Guardian*. Retrieved October 12, 2001 from <http://sn/apc.org/wmail/issues/010309/OTHERS52.html>.
- Seligman, M.E.P. (2005). Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy. In: Snyder, C.R. & Lopez, S.J. (Eds.). *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An Introduction. *American Psychologist*, 55(1):5-14.
- Sharrat, P. (1995). Is educational psychology alive and well in the new South Africa? *South African Journal of Psychology*, 25(4): 211-216.
- Sherman & Webb (1988). *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London: The Falmer Press.
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. London: Sage Publications.

- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage Publications.
- Strauss, D.F.M. (1978). *Inleiding tot die Kosmologie*. Bloemfontein: Sacum Beperk.
- Subbiah, C. (2004). *The role of learners in the management of discipline in urban secondary schools in Kwazulu-Natal*. Unpublished Masters thesis, University of South Africa, Pretoria.
- Swart, E., & Pettipher, R. (2005). A framework for understanding inclusion. In: Landsberg, E., Krüger, D., & Nel, N. (Eds.). *Addressing barriers to learning. A South African perspective*. Pretoria: Van Schaik.
- Swart, B. (1997). *Human Rights Violations*. Truth and Reconciliation Commission. Retrieved March 5, 2007 from <http://www.doj.gov.za/trc/special/trojan/swart.htm>.
- Talmor, R., Reiter, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2):215-229.
- Terre Blanche, M. & Durrheim, K. (1999). *Research in practice. Applied methods for the social sciences*. Cape Town: University of Cape Town Press.
- The New Choice English Dictionary*. (1999). New Lanark: Peter Haddock Publishing.
- Thomas, C. (1999). The other colour of Black Consciousness. *Despatch Online* Retrieved March 5, 2007 from <http://www.dispatch.co.za/1999/11/26/features/LP.HTM>.
- Toma, J.D. (2006). Approaching Rigor in Applied Qualitative Research. In: Conrad, C.F. & Serlin, R.C. (Eds.). *The Sage Handbook for Research in Education. Engaging Ideas and Enriching Inquiry*. London: Sage Publications.
- Van der Walt, B.J. (1997). *The Liberating Message*. Potchefstroom: IRS.
- Van Zyl, A. (1997). A Historical Overview of South African Education. In: Lemmer, E.M. & Badenhorst, D.C. (Eds.). *Introduction to Education for South African teachers*. Kenwyn: Juta.

- Waggie, F., Gordon, N., & Brijlal, P. (2004). The School, a Viable Educational Site for Interdisciplinary Health Promotion. *Education for Health*, 17(3):303-312.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of Justice*. New York: Basic Books. Western Cape Education Department. (2006). *Launch of WCED literacy and numeracy strategy*. Retrieved October 10, 2006 from <http://www.capegateway.gov.za/eng/pubs/speeches/2006/Jul/141222>.
- Wieder, A. (2003). *Voices from Cape Town classrooms: oral histories of teachers who fought apartheid*. New York: Peter Lang.
- Wissing, M.P. (2000). Wellness: construct clarification and a framework for future research and practice. Keynote address at First South African National Wellness Conference, Port Elizabeth. May 2-5, 2000.
- Zinn, S. (2000). Information literacy in South Africa: Making strides with information and communication technology. *IASL Newsletter*, December 2000. Retrieved December 5, 2006 from <http://www.iaslslo.org/zin2000.html>.

AANHANGSEL A

Toestemmingsbrief van die WKOD

Navrae
Enquiries
IMibuzo
Telefoon
Telephone
IFoni
Faks
Fax
IFeksi
Verwysing
Reference
ISalathiso

Dr RS Cornelissen

(021) 467-2286

(021) 425-7445

20070326-0009



Wes-Kaap Onderwysdepartement

Western Cape Education Department

ISEBE leMfundo leNtshona Koloni

Mrs Elmien Strauss
23 Flamingoslot
GORDON'S BAY
7140

Dear Mrs E. Strauss

RESEARCH PROPOSAL: THE EMOTIONAL WELLNESS OF HIGH SCHOOL TEACHERS IN THE HELDERBERG REGION.

Your application to conduct the above-mentioned research in schools in the Western Cape has been approved subject to the following conditions:

1. Principals, educators and learners are under no obligation to assist you in your investigation.
2. Principals, educators, learners and schools should not be identifiable in any way from the results of the investigation.
3. You make all the arrangements concerning your investigation.
4. Educators' programmes are not to be interrupted.
5. The Study is to be conducted from **1st May 2007 to 30th September 2007**.
6. No research can be conducted during the fourth term as schools are preparing and finalizing syllabi for examinations (October to December 2007).
7. Should you wish to extend the period of your survey, please contact Dr R. Cornelissen at the contact numbers above quoting the reference number.
8. A photocopy of this letter is submitted to the Principal where the intended research is to be conducted.
9. Your research will be limited to the following schools: **Paarl Valley High, Hottentots Holland High, Macassar High, Simanyene Secondary, Strand Secondary, Rusthof Secondary, and Gordon High.**
10. A brief summary of the content, findings and recommendations is provided to the Director: Education Research.
11. The Department receives a copy of the completed report/dissertation/thesis addressed to:
**The Director: Education Research
Western Cape Education Department
Private Bag X9114
CAPE TOWN
8000**

We wish you success in your research.

Kind regards.

Signed: Ronald S. Cornelissen
for: **HEAD: EDUCATION**
DATE: 23rd April 2007

MELD ASSEBLIEF VERWYSINGSNOMMERS IN ALLE KORRESPONDENSIE / PLEASE QUOTE REFERENCE NUMBERS IN ALL CORRESPONDENCE /
NCEDA UBHALE IINOMBOLO ZESALATHISO KUYO YONKE IMBALELWANO

GRAND CENTRAL TOWERS, LAER-PARLEMENTSTRAAT, PRIVAATSAK X9114, KAAPSTAD 8000
GRAND CENTRAL TOWERS, LOWER PARLIAMENT STREET, PRIVATE BAG X9114, CAPE TOWN 8000

WEB: <http://wced.wcape.gov.za>

INBELSENTRUM / CALL CENTRE

INDIENSNEMING- EN SALARISNAVRAE/EMPLOYMENT AND SALARY QUERIES ☎0861 92 33 22
VEILIGE SKOLE/SAFE SCHOOLS ☎ 0800 45 46 47

AANHANGSEL B

Onderhoudsgids

‘n Onderzoek na die emosionele welsyn van opvoeders in die Helderbergarea

A. Agtergrond

Dankie vir u bereidwilligheid om ‘n onderhoud toe te staan. As ek, as ‘n vreemdeling, moet vra: Wie is XXX [vervang met naam van persoon], wat sal u my van uself vertel? [Wie, waar gebore, huwelikstaat, gesin ensovoorts].

B. Onderwys as beroep/roeping

U is ‘n onderwyser. Vertel my van u opleiding: waar studeer, watter program, wanneer afstudeer?

Waarom het u besluit om ‘n onderwyser te word?

Was daar onderwysers (familie, vriende, ander) wat ‘n rol gespeel het in die besluit?)

Wat het u van die beroep verwag toe u dit betree het?

C. Konteks van werk

Vertel my van u huidige pos by die skool.

Vertel my van u werkslading? [Klasse, vakke onderrig ens.]

Het u administratiewe take? Vertel wat dit is.

Watter ander rolle vertolk u by die skool?

Waarom doen u dit? (vertolk rolle?)

Watter uitdagings bied elkeen van bogenoemde aan u as opvoeder?

As ek nou na u sou kom, en advies sou vra oor onderwys as ‘n moontlike professie, wat sou u advies wees aan my?

Waarteen sou u my waarsku?

Onderwys is ‘n stresvolle professie. Wat sal u sê oor die stelling?

As sy/hy iets sê oor **gebrek aan ondersteuning**, vra dan:

Van wie sou u ondersteuning wil ontvang. Waar het u dit nodig? Waarmee het u dit nodig? (klas, met kinders, ouers, ens)

As sy/hy iets sê oor **verhoudinge**, vra dan vir voorbeelde en vra dan uit oor wat die verhouding is tussen bestuur en onderwysers/ SGB en onderwysers/ ouers en onderwysers.

Vra of en hoe die Kurrikulum bydra tot stres.

Hoe sal u die moraal van onderwysers beskryf? Is dit alle onderwysers in die Helderberg area?

U het vroeër gepraat oor u verwagtinge.(verwys terug na tema B) Nou na XXX jaar in die beroep, hoe word daar aan u aanvanklike verwagtinge voldoen/nie voldoen nie?

D. Faktore wat emosionele welsyn positief/negatief beïnvloed

E. Hoe beïnvloed hierdie faktore die ander dimensies van welstand?

F. Wat stel u as moontlike intervensiemaatreëls voor om emosionele welsyn te bevorder?

Is daar enige planne/programme by u skool om welstand te bevorder?

Vertel my wat u doen om u welstand te bevorder?

As u die onderwysdepartement moet adviseer oor onderwyser welstand, wat is die kernaspekte wat u sou sê op gefokus moet word?

Wat kan by u skool gedoen word om welstand te bevorder?

Bedank die persoon vir sy/haar tyd. Vra ook 'n kontaknommer met die oog op moontlike opvolg vrae.

AANHANGSEL C
Reflektiewe Joernaal

Refleksie verwys na die denkprosesse van 'n individu wanneer die dag se aktiwiteite in oënskou geneem word (Bennet & Pye, 2002). Wanneer opvoeders dus terugdink oor die afgelope dag se gebeure en in die proses sekere emosies herroep, is hulle besig met reflektiewe praktyke. Tydens die reflektiewe praktyke maak hulle van analitiese, kritiese denke, sintese en die evaluering van situasies gebruik (Kok & Chabeli, 2002). Daarom meld Ross (Bennet & Pye, 2002) dat reflektiewe praktyke die volgende implikasies vir die opvoeders inhou:

- Herkenning van opvoedkundige dilemmas;
- Formulerings en herformulerings van die dilemmas;
- Eksperimentering en ontdekking van verskillende moontlike oplossings;
- Evaluering van die effektiwiteit van die moontlike oplossings.

Die implikasies van reflektiewe praktyke soos voorgehou deur Ross, hou verband met die navorsingsvrae wat ek graag in hierdie navorsing wil beantwoord. Daarom het ek besluit om reflektiewe joernale as 'n metode van dataversameling in te sluit.

Wat word van u verwag?

Ek stel in persoonlike refleksies op gebeure binne en buite die klaskamer belang. Ek beveel aan dat u elke dag vir ongeveer 2 of 3 weke inskrywings in u dagboek aanbring. Ek sal u teen die **einde van Julie** kontak om reëlins vir die teruggee van die dagboeke te tref. In 'n reflektiewe dagboek moet daar nie gepoog word om perfekte afgeronde opstelle te skryf nie. Die joernaal is 'n rekord van u denke en gevoelens in reaksie op gebeure. Ek stel voor dat u die inskrywings in die volgende formaat aanbring:

Datum: _____

Wat het gebeur?	Hoe voel u daaroor?	Voorstelle in hierdie verband

Algemene refleksies:

Baie dankie vir u bereidwilligheid om aan die navorsingsprojek deel te neem.

Elmien Strauss

AANHANGSEL D

Lys van kodes

BI: Biografiese Inligting
 WO: Werksondervinding
 KW: Kwalifikasies

BK: Beroepskeuse

K: Reeds as kind gekies
 A: Ander beroepe oorweeg, maar kon dit toe nie doen nie
 F: Finansiële Redes of Beurs
 R: Rolmodelle bv. Onderwysers, familie
 O: Ouers se invloed
 S: Sekuriteit

BV: Beroepsverwagtinge

D: om positiewe ervarings van skooldae voort te sit
 V: om verskil te maak in kinders se lewens
 R: om in rolmodel se voetspore te volg
 L: liefde kweek vir vak
 LL: eers later 'n liefde vir die beroep gekweek
 MV: mate wat daar in beroepsverwagtinge voldoen word

K: Konteks

D: Dissiplinêre Probleme
 O: Sterk opvoedingstaak
 GK: Groot klasse
 A: Administratiewe Oorbelading
 B: Buitemuurse Verpligtinge
 O/R: Onderrigtaak word afgeskeep
 W: Gebrekkige Waardering
 T: Tyd
 R: Diverse Rolle
 C: Voortdurende kontrole van jou werk
 Cl: *Cluster moderation*
 WL: Werkslading/harde werk
 V: Verandering
 RT: Regte
 KV: Kursusse vakansies
 N: Nasienwerk
 Vr: Vraestelle
 S: Samelewing/gemeenskap
 Af: Afwesigheid
 K: Kurrikulum

F: Faktore wat Emosionele Welsyn positief of negatief beïnvloed

ST: Skooltipe
 D: Dissipline
 SE: Sosio-ekonomiese Status
 OS: Opvoeder Self
 E: Erkenning
 O: Onregverdige behandeling

K: Kollegas
 Sal: Salaris
 W: Waardering
 V: Vakadviseur/Dept
 BL: Beheerliggaam
 H: Hoof/Bestuur
 Op: Gee opinie/Praat
 S: Samewerking
 OL: Ongemotiveerde leerlinge
 L: Luister
 R: Respek
 A: Aflos vir personeel wat op siekteverlof is
 U: Uitdaging
 O: Ouers
 LBB: lewer betekenisvolle bydrae
 Pers: Persoonlikheid

L: Ligpunte

E: As selfs een kind bereik
 L: Liefde vir vak aanleer
 V: Aanleer van vaardighede

E: Emosioneel

M: Moedeloos
 Moeg: Emosionele Moegheid
 T: Toewyding
 W: Waardering
 I: Isolاسie
 Sk: Skuldgevoelens
 Str: Stres
 O: Onsekerheid
 SB: Selfbeeld
 D: Depressie
 H: Haat/woede
 NV: Maak nie verskil
 Mr: Moraal
 Af: Afwesigheid
 S: Spyt
 Sa: Satisfaksie
 F: Frustrasie
 Mag: Magteloos
 Ong: Ongelukkig
 Tel: Teleurstelling
 Self: Selfmoord
 PR: Positiewe Refleksie

H: Huidige ondersteuning

F: Finansiell
 V: Vakadviseur

D: Dissipline
S: Self
W: Werkswinkels

V: Voorstelle

Ond: Meer tyd vir onderrig
R: minder verskillende rolle
O: Meer onderwysers
WL: Verminder werkslading
W: Waardering
D: Dissipline
K: Kurrikulumveranderinge
L: Luister na opvoeders se behoeftes
O/s: Ondersteuning
F: Familie en Vriende
S: Salarisverhoging
Werksw: Werkswinkels
KK: Kleiner klasse
V: Vakadviseurs

SW: Sosiale welsyn
IW: Intellektuele welsyn
FW: Fisiese welsyn
SpW: Spirituele welsyn

AANHANGSEL E

Voorbeeld van oop en kleur kodering

Geel: Emosionele Refleksies

Groen: Faktore wat emosionele welsyn beïnvloed

Pienk: Invloed op ander dimensies van welstand

E:Str/Ong/ maar stil. Dit help nie. Sou nou is ek op die punt wat ek begin leer, want ek stres. Ek is so ongelukkig na so 'n sessie wat ek gesê het en almal het gesê en terwyl ek daar sit weet ek niemand luister nie. Dat dit vir my 3 dae vat. Wat my kwaad maak ...

SW: dat ek dit huis toe bring ... dan *run* hulle my lewe by die huis ook.

E:Nv En ek maak geen verskil meer nie. Aan die *input* van die ... ek weet ek is nie meer 'n senior by die skool nie, maar dis ons juniors wat die werk doen.

F:H/L Wat daar is, wat met die besluite wat hulle neem moet saamleef en dit maak werk. En as ons nie met dit werk nie, luister niemand nie.

O: Hoe sal jy die moraal van onderwysers oor die algemeen beskryf?

E:M R1: Op, moeg, klaar, gebruik, jy voel *unloved*,
F:R/W ons kinders by die skool het 'n uitdrukking: moenie my *dis* nie. Ons word *gedis*. Daar is nie respek nie, daar is nie waardering nie, daar is nie ... Ek dink ons is op ...

E:Moeg ons is op. As jy kyk die afgelope twee of drie jaar hoe
E:Af dikwels het ons personeel afwesig, nie lank nie. 'n Dag
E:Str of twee dae. Mense wat vroeg waai. 'n Simpel ding, wat ek dink *stress related* is, geweldig baie onderwysers is deesdae in ongelukke. Nie *heavy* nie. Ry in 'n paal vas. Ry oor 'n robot en iemand ... en dis nie oor ons nie weet hoe om te bestuur nie. Dis stres. Jy is moeg. Jy sien net nie die robot is rooi nie. Jy sien

FW net nie die ou voor jou nie. Ja en jy kry verkoue, griep. Ek dink regtig waar ons is op.

AANHANGSEL F

Voorbeeld: Rangskikking van response in temas en subtemas

EMOSIE	RESPONDENT 1	RESPONDENT 2	RESPONDENT 3	RESPONDENT 4	RESPONDENT 5	RESPONDENT 6
Spanning	En as ek na die Desember vakansie teruggaan, daardie week voordat die skool begin, verloor ek 2 – 3 kg. Ek stres, want ek wil nie teruggaan nie. (p.4) Onderwys is 'n stresvolle professie. Dit is <i>depressing</i>. Dit mergel jou (p.9).	Maar die stres deesdae, die druk, is nie lekker nie. (p.3)	Sy sê nee, sy voel nie so lekker nie. Sy is op breekpunt. (p.6) Dis amper meer as stresvol. Ander mense word betaal vir stres. (p.11) As iemand vir my vra “Waar is jou <i>stress levels</i>?” Dan sê ek “11”. (Op 'n skaal van 10). (p.11)	Dit is 'n stresvolle professie (p.12) Ons het nou 'n dame hierso wat af is vir die laaste twee kwartale vir stres (p.17).	(Die nuwe kurrikulum)... dit dra verseker by tot stres. (p.13) Kyk die afgelope jaar of drie het ek van baie persone gehoor wat met stres afgaan. (p.16)	Maar deesdae is ek so onder druk (p.3) Werkslading: Nee, ek voel nie lekker daaroor nie. Ek dik ons onderwysers deesdae word onder geweldige druk geplaas. (p.2) Baie stres. 'n Ou besef die kinders sukkel daarmee en jy het begrip daarvoor. Dit is baie baie stresvol. (p.5) Al hierdie dinge en daar is so 'n klomp dinge en kan nie vir u alles noem wat bydrae tot onderwysers se moedeloosheid en al hierdie dinge wat bydrae tot die stres wat hulle deesdae ondervind nie. (p.6)
Skuldgevoelens	I.p.v. in elke geval dit te doen, want daar is nog een kind in die klas en al is daar nie 'n kind nie, dan het ek probeer, doen ek dit net nie meer nie. (p.5)		Ja, jy kan nooit by die kinders uitkom nie, jy kan hulle nie leer ken nie, jy kan nie, jy kan nooit <i>nice</i> wees nie, jy kan nie 'n gesprek voer nie. (p.4)	Die werk moet <i>gecover</i> word en baie van die kinders gaan verlore in daai proses. Dit is kommerwekkend. (p.6)		Was dit die moeite werd? Dis onnodig en al die dinge. As ek nou weer heeltemal nugter word. (p.10)

AANHANGSEL G

Gedig wat Bertha geskryf het

A Modern parable about interesting times in education in South Africa.

*On Monday morning
 We come to consciousness
 Maybe at four or so
 Are you going to make it?
 You think of a number of alibis
 A hush of affliction
 You word your sms to the Deputy
 Hi XXX
 Sorry, feeling wrong
 Leprosy, relapses, total disintegration of all my internals
 Your educated confidence is a fragile whisper*

*You think of your filing system
 You cancel that thought.
 You think EMDC, continuous ass
 The allure of striking is irresistible
 Me going to Kuilsriver
 Travelling with twelve learner portfolios and an educator's portfolio
 What do you think, uh?
 Me?
 Listen to bad English been read off from a screen by some ex-junior teacher
 who is now well rewarded
 Strike, rock, you strike
 You think ... good motivation*

*A blend of Five Roses with a dash of Earl Grey
 Check your diary and time table
 Good you know what to do
 Bad, bad teacher
 No lesson plans, hey?
 No LO's
 Pedagogic compost*

*You find some old clothes
 You put on a resemblance of knowledge ability
 You walk into your classroom
 They look at you
 They are waiting
 For some you are an eccentric shady pile
 You have only taught about seven thousand children in your life
 You have only raised three of your own and haven't gone to jail yet*

*You look at your class
 And you know what you are going to tell them
 You are going to talk to them as usual about having a conscience*

*About being a person with integrity
 About caring for animals and other vulnerable things
 You are going to teach them to read
 And to see somebody else's perspective
 And about coming to an educated conclusion
 You are going to be their mentor and their older friend
 You are going to motivate them to realise their potential
 To be extremely great human beings
 And to teach their children*

*On Monday you will review your work.
 On Monday you will remember how on Saturday you had shuffled along to
 the Mini Market to buy a paw-paw and a banana
 And someone called out to you from the video shop
 'Mrs XXX, hey mrs XXX
 How are you?'
 And you reply. 'Hey, XXX. Well, as you know, I am still as liability at XXX'
 And she replies 'HA-HA. I know. But how are you?'*