



**STRESERVARINGS VAN DIE ONDERWYSER MET BETREKKING TOT
LEERDERS MET GEDRAGS- EN EMOSIONELE PROBLEME IN DIE KLAS**

**ERIKA ERNA HENDRIKS
24353320**

MAART 2007



**STRESERVARINGS VAN DIE ONDERWYSER MET BETREKking TOT
LEERders MET GEDRAGS- EN EMOSIONELE PROBLEME IN DIE KLAS**

deur

ERIKA ERNA HENDRIKS

Voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS (OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDE)

in die

**FAKULTEIT OPVOEDKUNDE:
DEPARTEMENT OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDE**

aan die

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA

STUDIELEIER: PROF A.C. BOUWER

MAART 2007



DECLARATION

“I declare that the dissertation, which I hereby submit for the degree MAGISTER EDUCATIONIS (Educational Psychology) at the University of Pretoria, is my own work and has not previously been submitted by me for a degree at this or any tertiary institution.”

Erika Erna Hendriks

Signed on the ____ day of _____ 2007, Johannesburg, South Africa.



DANKBETUIGINGS

Prof A C Bower, my studieleier. Baie dankie vir u geduld, aanmoediging, bekwame leiding en opoffering tydens die studie.

My man, Pieter, baie dankie vir jou volgehoue ondersteuning tydens hierdie studie. Dankie vir die vasbyt!

My kinders, MP en Velmein vir julle opofferings en vir die verstaan dat mamma so baie tyd voor die rekenaar moes deurbring.

My suster, Lillian, wat moed ingepaat en help tik het in tye wat alles wou verkeerd loop.

My broer, Ryno, wat my so goed ken. Dankie vir jou ondersteuning.

My ouers, Sakkie, Cathy, Martiens en Rachel, dankie vir die vertroue in my en die volgehoue ondersteuning en gebede.

Suzette, Alge, Ingrid en Christie vir julle vriendskap en ondersteuning.

Johnaline, wat my tegniese dilemma kom help verlig het. DANKIE.

Almal wat wetend en onwetend hulp verleen het.

My Hemelse Vader wat my ryklik geseën het met 'n man en kinders wat my,my passie gun. Dankie vir almal wat U op my pad gestuur het om die studie te kon voltooi. Dankie vir die woorde wat U vir my gegee het as ek nie meer geweet het watter kant toe nie. **ALLE EER AAN U!**



OPSOMMING

Die doel van die studie was om 'n verdieping van insig met betrekking tot die ervaring van stres deur die onderwyser in interaksies met 'n leerder met gedrags- en emosionele probleme te verkry. Die studie was vanuit 'n interpretivistiese paradigma onderneem. 'n Kwalitatiewe navorsingsontwerp met drie gevallestudies (twee deelnemers per geval) was geselekteer. Die gevallestudies is aangebied per skool want die skool vorm die konteks vir die vertellings van die streservarings. Daar is onderhoude gevoer met twee deelnemers in elke skool. Een onderhoud is met elke deelnemer gevoer.

Verskeie temas is in elke onderhoud geïdentifiseer. Die hooftemas wat na vore gekom het was: die *emosies* van die onderwysers, die *hantering* van stres wat uiteenval in hantering van die leerder en hantering van eie stres en 'n algemene *refleksie* van die onderwysers oor hul streservarings. Daar is oorkoepelend gekyk na die samehang tussen konteks en streservarings van die deelnemers. Bevindinge word bevestig deur die literatuur. Hoof-bevindinge dui daarop dat die individu se persepsie van die intensiteit van 'n insident en behoefte aan beheer, die mate van stres ervaar in die situasie kan beïnvloed. Die hoof se bestuurstyl en organisasiekultuur het die deelnemers se hantering van insidente met leerders in die klas beïnvloed. Professionele en persoonlike stressors beïnvloed mekaar wedersyds. Refleksies blyk 'n groot rol te speel in die onderwyser se hantering van stres

Sleutelwoorde:

Stres x onderwyser

Stres x konteks

Stres x situasie

Stres x emosies

Stres x refleksie

Streshantering



SUMMARY

The purpose of the study was to attain a deeper sense of understanding of the teacher's stress experience during interactions with a learner suffering from behavioural and emotional problems. The study was undertaken within the interpretive paradigm. A qualitative research design of three case studies (schools, with two participants per school) was used. The case studies were carried out per school since the school establishes the context for the narrative of the stress experiences. Data capturing was conducted by means of semi-structured interviews.

The main themes that emanated from the interviews were: the emotions of the teachers, the handling of stress resulting from the relation to the learner and own stresses, and a general reflection of the teachers regarding their own stress experiences. An overall view was taken of the relationship between the context and participants' stress experiences. The main findings showed a clear correlation between the intensity of the stress experience on the one hand, and the individual's perception of an incident and his/her need for control on the other. The headmaster's leadership style and the organizational culture can influence the participants' experience and their handling of class incidents. Professional and personal stressors have a mutual influence on one another. Reflections appear to play a major part in how stress is dealt with.

Key words:

Stress x teacher

Stress x context

Stress x situation

Stress x emotions

Stress x reflections

Stress handling

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1: INLEIDENDE ORIËNTERING TOT DIE STUDIE

1.1	RASIONAAL VIR DIE STUDIE	p.1
1.2	NAVORSINGSVRAE	p.4
1.2.1	Primêre vraag	p.4
1.2.2	Subvrae	p.4
1.3	DOEL VAN DIE STUDIE	p.5
1.4	AFBAKENNG VAN DIE STUDIE	p.5
1.5	DEFINIËRING VAN KONSEPTE	p.5
1.5.1	Stres	p.5
1.5.2	Streservarings	p.5
1.5.3	Gedrags- en emosionele probleme	p.6
1.6	KONSEPTUELE RAAMWERK	p.6
1.6.1	Stres as afhanklike veranderlike – ‘n respons.	p.6
1.6.2	Stres as onafhanklike veranderlike – ‘n stimulus.	p.6
1.6.3	Stres as interaktiewe funksie – ‘n interaksie.	p.7
1.7	NAVORSINGSPARADIGMA	p.8
1.8	NAVORSINGSBEPLANNING	p.9
1.8.1	Navorsingsontwerp	p.9
1.8.2	Seleksie van deelnemers	p.10
1.8.3	Data-insameling	p.10
1.8.3.1	Semi-gestruktureerde onderhoude	p.10
1.8.3.2	Observasies en veldnotas	p.10
1.8.3.3	Reflektiewe joernaal	p.11
1.8.4	Data-analise en interpretasie	p.11
1.9	BEPERKINGE VAN DIE STUDIE	p.12



1.10	ETIESE OORWEGINGS	p.12
1.11	PLAN VAN STUDIE	p.13

HOOFSTUK 2: LITERATUUROORSIG

2.1	INLEIDING	p.14
2.2	DIE BEGRIP "STRES"	p.15
2.3	STRESTEORIEë	p.16
2.3.1	Die Algemene Aanpassingssindroom	p.16
2.3.2	Die interaktiewe model van stres	p.17
2.4	KATEGORIEë VAN STRES	p.18
2.5	MANIFESTERING VAN STRES	p.20
2.5.1	Emosionele reaksies	p.20
2.5.2	Fisiologiese reaksies	p.22
2.5.3	Sosiale gedragsreaksies	p.24
2.6	STRESHANTERING	p.24
2.6.1	Ter Oriëntering	p.24
2.6.2	Probleem-gefokusde hantering	p.24
2.6.3	Emosie-gefokusde hantering	p.26
2.6.4	Hanteringstrategieë	p.26
2.7	ONDERWYSERSTRES	p.27
2.7.1	Ter inleiding	p.27
2.7.2	Oorsake van onderwyserstres	p.27
2.7.3	'n Model van onderwyserstres	p.34



2.8	DIE INVLOED VAN PERSOONLIKHEID OP STRES DEUR ONDERWYSERS ERVAAR	p.36
2.9	ONDERWYSERSTRES EN LEERDERS MET GEDRAGS- EN EMOSIONELE PROBLEME	p.37
2.9.1	Inleiding	p.37
2.9.2	Gedragstipes	p.39
2.9.3	Die onderwyser en die leerder met gedrags-en emosionele probleme	p.40
2.10	STRESHANTERINGSTRATEGIEë VAN ONDERWYSERS	p.43
2.10.1	Mees algemene wyses om stres te hanteer	p.43
2.10.2	Spesifieke wyses waarop onderwysers stres hanteer	p.44
2.10.2.1	Strategieë wat fokus is op psigologiese gesteldheid	p.44
2.10.2.2	Strategieë wat fokus is op fisiologiese gesteldheid	p.45
2.10.2.3	Strategieë wat fokus is op gedragsveranderinge	p.46
2.11	SAMEVATTING	p.47

HOOFSTUK 3: NAVORSINGSBEPLANNING EN NAVORSINGSVERLOOP

3.1	INLEIDING	p.49
3.2	DOEL VAN DIE ONDERSOEK	p.49
3.2.1	Primêre vraag	p.49
3.2.2	Subrae	p.49
3.3	NAVORSINGSPARADIGMA	p.50
3.4	NAVORSINGSONTWERP	p.52
3.5	SELEKSIE VAN DEELNEMERS	p.52
3.6	DATA-INSAMELINGSTEGNIEKE	p.53
3.6.1	Semi-gestruktureerde onderhoude	p.53
3.6.2	Observasies en veldnotas	p.54
3.6.3	Reflektiewe Joernaal	p.55



3.7	DATA-ANALISE	p.55
3.8	GELDIGHEID EN VERTROUBAARHEID	p.56
3.9	ROL VAN DIE NAVORSER	p.58
3.10	NAVORSINGSETIEK	p.59

HOOFSTUK 4: NAVORSINGSRESULTATE EN BEVINDINGS

4.1	INLEIDING	p.60
4.2	GEVALLESTUDIES	p.61
4.2.1	Gevallestudie 1	p.61
4.2.1.1	Konteks: Skool 1	p.61
4.2.1.2	Streservarings: Mnr 1A	p.62
4.2.1.3	Streservarings: Me 1B	p.67
4.2.2	Gevallestudie 2	p.71
4.2.2.1	Konteks: Skool 2	p.71
4.2.2.2	Streservarings: Me 2A	p.72
4.2.2.3	Streservarings: Me 2B	p.76
4.2.3	Gevallestudie 3	p.80
4.2.3.1	Konteks: Skool 3	p.80
4.2.3.2	Streservarings: Me 3A	p.81
4.2.3.3	Streservarings: Me 3B	p.85
4.3	BESPREKING VAN KONTEKSTE	p.91
4.3.1	Konteks 1: Skool 1	p.91
4.3.2	Konteks 2: Skool 2	p.92
4.3.3	Konteks 3: Skool 3	p.93
4.4	SINTESE	p.94
4.5	LITERATUURKONTROLE	p.95
4.5.1	Stressors	p.95



4.5.2	Relevante temas	p.97
-------	-----------------	------

HOOFSTUK 5: OPSOMMING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1	OPSOMMING	p.102
-----	-----------	-------

5.2	GEVOLGTREKKINGS	p.103
-----	-----------------	-------

5.3	AANBEVELINGS	p.105
-----	--------------	-------

5.3.1	Navorsing	p.105
-------	-----------	-------

5.3.2	Praktyk	p.106
-------	---------	-------

	LITERATUURVERWYSINGSLYS	p.107
--	--------------------------------	-------



LYS VAN TABELLE

Tabel 2.1	KATEGORIEë VAN STRES	p.19
------------------	-----------------------------	-------------

LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1	INTERAKTIEWE MODEL VAN STRES	p.17
Figuur 2.2	ONDERWYSERSTRESMODEL	p.34

BYLAE

BYLAAG A:	TOESTEMMINGSBRIEWE
BYLAAG B:	ONDERHOUDSKEDULE
BYLAAG C:	ETIESE SERTIFIKAAT



STRESVARINGS VAN DIE ONDERWYSER MET BETREKKING TOT LEERDERS MET GEDRAGS- EN EMOSIONELE PROBLEME IN DIE KLAS

HOOFSTUK 1

1.1 RASIONAAL VAN DIE STUDIE

Stres is 'n alledaagse maar komplekse verskynsel wat deel is van alle samelewings en blyk so oud soos die mensdom self te wees (Michal 1991:5). Die term stres het ontstaan van die Latynse woord "strictus", wat letterlik styf of gespanne beteken (Van Wyk in Olivier 2003:186). Mense gebruik die term, "stres", om te verwys na beide eksterne druk en verwagtinge waaraan hulle blootgestel word, en die intrinsieke effek wat sulke omstandighede op hul het (Claxton 1989:43). Elkin (1999:24) definieer stres as ".....what you experience when you believe you cannot cope effectively with a threatening situation". Hy noem ook verder dat die manier waarop jy die situasie waarneem sal bepaal hoeveel stres die betrokke situasie vir jou inhou. Hier is dan van 'n individu ter sprake. Elke individu is uniek en in 'n gegewe stresvolle situasie sal elke individu dus verskillend reageer (Patel in Olivier 2003:186). Een persoon kan die situasie as stresvol ervaar en die ander as opwindend en uitdagend. Stres, en die invloed daarvan op die mens, kry hedendaags prominente aandag in literatuur van verskeie dissiplines soos die sielkunde, sosiologie, antropologie, opvoedkunde, mediese wetenskap en verpleegkunde (Van Wyk 1998:1).

'n Werkplek waar 'n besondere mate van stres voorkom is beslis die klaskamer, waar die onderwyser 'n magdom aspekte moet hanteer bo en behalwe bloot net onderrig gee. Donald, Lazarus en Lolwana (2000:89-91) beklemtoon dat die klaskamer die natuurlike proses van ontwikkeling moet ondersteun. Geen area van 'n kind se ontwikkeling kan dus geïgnoreer word nie maar moet, deur die onderwyser, as 'n integreerende en interaktiewe proses gesien word. 'n Kind se emosionele staat kan byvoorbeeld sy konsentrasie beïnvloed en daarom dan ook sy kognitiewe ontwikkeling.

'n Kind se morele ontwikkeling kan eweneens mede bepaal hoe hy in 'n situasie sal optree. Die sosiale konteks van die kind se omgewing moet ook deur die onderwyser in ag geneem word. Elke onderwyser en kind neem sy eie konteks, vaardigheid en waardes na die onderrigsituasie. Donald *et al.* (2000:91) kom tot die slotsom dat



effektiewe onderrig dan gesien word as 'n dinamiese, interaktiewe ontmoetingspunt wat ontwikkeling insluit. Met betrekking tot die gedragsmatige en emosionele welsyn van die kind, moet die onderwyser haar¹ klaskamer ook so inrig om leer vir die kind relevant, kreatief en 'n lewendige ervaring te maak. Sy moet nie net aandag gee aan die fisiese omgewing en klasorganisasie nie, maar die sosiale omgewing in die klaskamer moet daarby ook in gedagte gehou word. Haar rol sal dan ook insluit om die dinamiek in die klaskamer te fasiliteer, en toe te sien dat gesonde interaksie tussen leerlinge plaasvind, met die doel om kwaliteite soos verdraagsaamheid, openheid, selfvertroue en vertroue by leerders te kan ontwikkel. Elke kind word as 'n unieke wese beskou. Hierby aangesluit in die vele verantwoordelikhede van die onderwyser in die klaskamer, is die onderrigsituasie, waar daar van die onderwyser verwag word om in haar metode van onderrig die nodige aanpassings te maak waar nodig vir leerders met diverse behoeftes (Davidoff & Lazarus 2002:6-7).

Uit voorafgaande is dit duidelik dat die klaskamersituasie vele eise aan die onderwyser kan stel wat bydra tot streservarings. Veranderinge as 'n bron van stres by die opvoeder word boonop deur Cox (in Travers & Cooper 1996:4) geïdentifiseer as een van die hoofkategorieë wat lei tot stres by die onderwyser, en hy noem dat:

“Not only change but change-on-change beyond the control of most teachers that is a cause of stress (eg. changes in the curriculum), require teachers to assimilate proposed changes, examine their current practice and, in the light of new requirements, modify it.”

In die demokratiese Suid-Afrika het veranderinge in die onderwyswetgewing en onderwysbeleidsontwikkeling 'n direkte impak op leerder, opvoeder en ondersteuningsdienste, waar gelyke geleenthede vir alle Suid-Afrikaners, sonder enige vorm van diskriminasie, nou nagestreef word. Veranderinge is vir enige persoon 'n bron van stres (Travers & Cooper 1996:4). Volgens Prinsloo (2005: 41) beïnvloed die dinamiese en radikale veranderinge wat plaasvind, die leeromgewing van die kind negatief. Komplekse sosiale strukture met verbrokkelende gesinne, morele en seksuele losbandigheid, kindermolestering, taalprobleme en kulturele verskille en verskillende waardes veroorsaak dat leerders emosioneel onveilig voel.

¹ Daar word deurgaans verwys na vroulike onderwysers omdat die meeste onderwysers vroulik is. Dit impliseer egter altyd manlike onderwysers ook.



Die samelewing, en spesifiek die onderwyser, moet verantwoordelikheid neem om aan leerders 'n veilige en warm omgewing te skep. Daar moet dus voorsiening gemaak word om aan meeste van hul behoeftes te voorsien met die doel om hul leertake na die beste van hulle vermoëns te kan uitvoer. Die fokus is dus op die ontwikkeling van 'n insluitende onderwysomgewing wat alle leerders kan akkommodeer ongeag hulle fisiese, intellektuele, sosiale, gedrags- en/of emosionele probleme (Swart & Pettipher 2005:4). Vir die doel van hierdie navorsing word daar dan nog nouer gefokus op streservarings van onderwysers met betrekking tot leerders met gedrags- en/of emosionele probleme in die hoofstroomklaskamer.

Najman, Bor, Anderson, O'Callaghan, Williams (in Prinsloo 2005:449) toon aan dat wanneer 'n leerder emosioneel onveilig voel, dit sy gedrag negatief beïnvloed. Met die afskaffing van lyfstraf as dissipline sowel as die toename van dissiplinêre probleme in die klaskamer, dra dit daartoe by dat die dissipline situasie in die meeste skole in Suid-Afrika nie ondersteunend is ten opsigte van die onderwyser se entoesiasme in die oordraging van leermateriaal nie. Die groot getalle leerders in een klas en pogings wat onderwysers moet aanwend om leerders met alle vorme van gedrags- en/of emosionele probleme te hanteer, ontmoedig die onderwyser (Prinsloo 2005:456).

Long (1995:27) spreek sy bekommernis uit oor insluitende onderwys met spesifieke fokus op die kind met gedrags- en/of emosionele probleme. Die vraag het by hom ontstaan of onderwysers voldoende opgelei is om met hierdie kind te werk. Kan daar werklik verwag word van 'n onderwyser, wat meer didakties georiënteerd is, om nou met 'n groter terapeutiese inslag te werk te gaan? Is die onderwyser gereed om die nodige akkommodasies te maak, met inagneming van die feit dat die onderwyser 30 of meer leerders in die klas het? Insluitende onderwys in Suid-Afrika is tans nog in die beginstadium van implementering en moontlik kan onderwysers met meer ervaring situasies met leerders met gedrags- en/of emosionele probleme anders hanteer as die beginner onderwyser.

Gedrags- en emosionele probleme kom bepaald voor as een van die uitdagings vir onderwysers wat lei tot ervaring van stres (Abelson in Nelson 2001:1). Dit blyk dan so 'n groot invloed te hê op onderwysers se stresvlakke dat daar in Amerika melding gemaak is dat professionele uitbranding van onderwysers 'n krisis geword het (Huntze in Wisniewski & Garguilo 1997:8). Die onderwysers voel nie meer dat hulle



kan volhou nie. Mancini *et al.* (in Travers & Cooper 1996:23-24) is van mening dat uitbranding geassosieer kan word met aftakeling van die onderwyser-kindverhouding wat die onderwyser se werksbevreëdiging beïnvloed. Hierdie siening word ondersteun deur Wisniewski en Gargiulo (1997:10). Navorsing gedoen deur McManus & Kaufmann (in Center & Steventon 2001:324) toon dat onderwysers met leerders wat gedrags- en emosionele probleme ondervind, 'n groter risiko toon om die onderwys te verlaat as onderwysers met leerders met ander probleme. Gedrags- en/of emosionele probleme, as stressor, blyk inderdaad uit die meeste navorsing vir die onderwyser 'n struikelblok te wees (Long 1995:26; Travers & Cooper 1996:53; Wisniewski & Gargiulo 1997:10).

Gegewe dat stres 'n groot impak kan hê op leerder en onderwyser se emosies en gedrag, is dit in die belang van die onderwyser sowel as die leerder dat daar navorsing gedoen moet word oor die streservarings van die onderwyser met betrekking tot leerders met gedrags- en/of emosionele probleme in haar klas.

Hierdie studie vorm deel van 'n internasionale opname-ondersoek rakende die streservarings van onderwysers met leerders met gedrags- en emosionele probleme in die klas. Weens die uniekheid van elke konteks en verhouding, hang begryping van die kwantitatiewe data in 'n groot mate af van die bevindings en interpretasie van 'n kwalitatiewe studie oor die onderwerp.

1.2 NAVORSINGSVRAE

1.2.1 Primêre vraag

Wat is die aard van die onderwyser se streservarings in klassituasies met 'n leerder met gedrag- en/of emosionele probleme?

1.2.2 Subvrae

- Hoe beskryf die onderwyser die leerder met gedrags- en/of emosionele probleme?
- Hoe word stresvolle situasies met betrekking tot die leerder met gedrags- en/of emosionele probleme in die klas hanteer?
- Watter uitwerking het die stresvolle ervarings met betrekking tot die leerder met gedrags- en/of emosionele probleme op die onderwyser se persoonlike lewe buite skoolverband?



1.3 DOEL VAN DIE STUDIE

Die doel van hierdie studie is die verdieping van insig met betrekking tot die ervaring van stres deur die onderwyser in interaksies met 'n leerder met gedrags- en/of emosionele probleme.

1.4 AFBAKENING VAN DIE STUDIE

Ek gaan tydens die studie fokus op onderwysers wat by 'n laerskool in interaksie is met leerders van graad drie tot graad sewe. Daar sal telkens gefokus word op die ervaring van stres deur 'n onderwyser met betrekking tot een spesifieke leerder in die klas.

1.5 DEFINIËRING VAN KONSEPTE

1.5.1 Stres

Stres word gedefinieer as "A state of mental or emotional strain or tension resulting from adverse or very demanding circumstances." (The New Oxford Dictionary of English 1999:1839). Michal (1991:11) definieer stres as 'n fisiologiese, sielkundige en gedragsrespons van 'n persoon met die doel om aan te pas of aanpassings te maak as gevolg van interne en eksterne druk. Kariacou (1987:146) definieer stres by onderwysers as:

"The experience by a teacher of unpleasant emotions such as tension, frustration, anxiety, anger and depression, resulting from aspects of his or her work as a teacher."

1.5.2 Streservarings

Vir die doel van hierdie studie word ervaring in narratiewe perspektief gesien as die verhaal van volledige interaksie tussen onderwyser en kind en daarom sluit ervaring ook die hantering en afloop van die stresvolle situasie in (dus insluitend alle vorms van response). Streservarings sluit die gedrag in wat 'n persoon kies met die intensie om die streservaring te verminder (Travers & Cooper 1996:72) maar ook die gevoelens en beskouings wat gedurende en na afloop van die situasie in spel is. Dit word dus onderskei van streshantering wat deur Auerbach & Grambling (1998:27) gedefinieer word slegs as denke en aksies wat gebruik word om stresvolle situasies te hanteer en stresvlakke te verlaag.



1.5.3 Gedrags- en/of emosionele probleme

Gedrags- en/of emosionele probleme is 'n term wat nie maklik definieerbaar is nie. Van den Aardweg en Van den Aardweg (1999:82) toon aan dat daar egter bepaalde kenmerke voorkom by die kind met gedrags-en/of emosionele probleme:

- 'n onvermoë om suksesvol te leer wat nie te verklaar is in terme van faktore soos intellektuele en of sintuiglike tekorte of gesondheidsprobleme nie;
- 'n onvermoë om bevredigende interpersoonlike verhoudinge met die portuurgroep en volwassenes aan te knoop en in stand te hou;
- ontoepaslike gevoels- en gedragsuitinge onder oorwegend gunstige omstandighede;
- die aanwesigheid van 'n oorheersende gevoel van ongelukkigheid of terneergedruktheid; en
- 'n geneigheid om fisieke simptome, pyne en vrese te ontwikkel wat geassosieer kan word met of voortspruit uit persoonlike en skoolprobleme.

Prinsloo (2005:454) verduidelik die verskynsel as enige ontwrigtende gedrag deur 'n leerder wat negatief inwerk op die leerproses in die klaskamer, gedrag wat die onderwyser verhinder om aan ander leerders aandag te skenk. Hornsby (1984:39) deel saam met Prinsloo die siening dat gedrags- en/of emosionele probleme veroorsaak word deur intrinsieke en eksintrieke faktore wat 'n leerder in alle areas van sy menswees beïnvloed.

1.6 KONSEPTUELE RAAMWERK

In die meeste literatuur word daar melding gemaak van drie benaderings tot stres (Edworthy 2000:5-7; Travers & Cooper 1996:14-17; van den Berg 2003:18).

1.6.1 Stres as afhanklike veranderlike – 'n respons

Die responsgebaseerde model beskryf stres in terme van die persoon se respons op 'n bedreiging of steurende stimulus (Travers & Cooper 1996:14). Stresresponse vind dan op drie vlakke plaas nl. psigologies, fisiologies en gedragsmatig.

1.6.2 Stres as onafhanklike veranderlike – 'n stimulus

Die stimulusgebaseerde model beskryf stres as die stimulus in die persoon se omgewing wat lei tot stresreaksies by die persoon, waar die stresreaksie deur disorganisasie gekenmerk word (Edworthy 2000:5; Travers & Cooper 1996:14).



1.6.3 Stres as interaktiewe funksie – ‘n interaksie

Die interaktiewe model beskryf stres as ‘n interaksie of transaksie tussen ‘n persoon en sy omgewing. Die model verteenwoordig ‘n eklektiese benadering waar beide die respons- en stimulus-gebaseerde definisies ingesluit word. Terselfdertyd word ook die ekologiese en transaksionele aard van stres beklemtoon (Edworthy 2000:6). Die benadering huldig die uitgangspunt dat dit nie net die omgewing is wat stresvol is nie, maar dit is die verhouding tussen die persoon en sy omgewing wat tot streservaringe kan lei. Stresvolle situasies word dan gesien as ‘n produk van twee interaksionele sisteme. Stres word ervaar wanneer die hoeveelheid stres-stimuli die individu se vermoë om dit te hanteer oorskry. In ‘n poging om die stres te hanteer mag ‘n individu probeer om of sy omgewing of die wyses waarop hy op die streservaring reageer, te verander. Streshantering vind dus plaas in ‘n poging om balans tussen die individu en sy omgewing te bewerkstellig (Travers & Cooper 1996:17).

Die interaktiewe model van stres gee ook meer erkenning aan kognitiewe prosesse in die bepaling van stres. Kognitiewe prosesse sal beïnvloed of ‘n persoon ‘n situasie as stresvol sal ervaar al dan nie. Die persoon word dus gesien as ‘n aktiewe agent in sy omgewing. (Cotton 1990:96; Edworthy 2000:7; Gold & Roth 1993:16; Travers & Cooper 1996:17).

Volgens Travers & Cooper (1996:18) tree vyf belangrike aspekte van stres in die stresvolle situasie na vore:

- Kognitiewe taksasie – Die subjektiewe persepsie van die situasie wat die ervaring onderlê.
- Ervarings – Die persepsie van die spesifieke situasie hang af van die individu se ervaring van die situasie, vorige blootstelling en opleiding. Dit word ook bepaal deur vorige suksesse of mislukkings.
- Eise – Dit omvat werklike eise, die persepsie van eise in ooreenstemming met die persepsie van moontlikhede, en werklike moontlikhede. Die persepsie van die eise word ook verder beïnvloed deur die individu se behoeftes, begeertes en onmiddellike opwekkingsvlak.
- Interpersoonlike beïnvloeding – Die persepsie van ‘n potensiële bron van stres sal grootliks afhang van die afwesigheid of teenwoordigheid van ander wat die subjektiewe ervaring van stres, response en hantering positief of negatief beïnvloed.



- 'n Toestand van wanbalans - Wanneer daar 'n wanbalans tussen die persepsie van eise en vermoëns bestaan, word hanteringstrategieë gebruik om die balans te herstel. Terugvoer van die gevolge van hierdie aksies vind dan plaas tussen die onderskeie sisteme.

Die onderwyser en die kind met gedrags- en/of emosionele probleme is individue wat binne die skool en klassistiem interaktief betrokke is. Die onderwyser beskik oor haar eie unieke persoonlikheid en kognitiewe prosesse wat situasies en leerders verskillend ervaar en interpreteer, waarvan sommige vir haar meer stresvol as ander is. Met betrekking tot hierdie navorsing sal die data versamel en geïnterpreteer word aan die hand van die interaktiewe model om meer begrip te kan verkry oor watter sake ten opsigte van die leerder met gedrags- en/of emosionele probleme stresvol is vir die onderwyser, haar kognitiewe verwerking te probeer verstaan en te sien wat sy doen om haar stres te hanteer om balans te kan bewerkstellig. Daar sal ook gepoog word om te probeer verstaan wat die aard van die onderwyser se verhouding met haar omgewing behels, watter eise aan haar gestel word en hoe dit haar interaksie met die betrokke leerder beïnvloed of bydra tot haar stresvolle ervarings.

1.7 NAVORSINGSPARADIGMA

'n Kwalitatiewe navorsingsontwerp is vir hierdie studie geselekteer. Merriam (2001:6) definieer kwalitatiewe navorsing as 'n poging om elke situasie in sy uniekheid, as deel van 'n bepaalde konteks, te probeer verstaan.

Hierdie studie word vanuit die interpretivistiese paradigma onderneem. McMillan en Schumacher (2001:395) beskryf dit deur te verduidelik dat elke persoon se persepsie vir hom realiteit is en dat elke persoon se realiteit sy aksies, gedagtes en gevoelens rig. Merriam (2001:4) meen dat die individu oor meervoudige realiteite beskik wat sosiaal gekonstrueer word. Die interpretivistiese navorser fokus in die proses van data-insameling en -analise op ervaring van die deelnemer en navorser, wat lei tot 'n verdieping van insig in die gegewe konteks.

Ek gaan dus poog om die onderwyser se unieke betekenisgewing aan haar unieke realiteit uit te lig, met betrekking tot 'n leerder met gedrags- en emosionele probleme in die klas, met die oog op begryping van die omvang, aard en effek van stres op haar lewe. Met begrypende beskrywing as die einddoel op sigself, is 'n doelwit dan



om die deelnemende onderwysers se gevoelens, gedagtes en aksies met betrekking tot 'n kind met gedrags- en/of emosionele probleme in hul klas in-diepte te verken en probeer verstaan.

1.8 DIE NAVORSINGSBEPLANNING

1.8.1 Navorsingsontwerp

'n Meervoudige gevallestudie van ses sal as navorsingsontwerp uitgevoer word. Merriam (2001:40) beskryf 'n meervoudige gevallestudie-ontwerp as een waar data van verskeie gevalle ingesamel en geanaliseer word. Data oor hoe, waar, wanneer en hoekom dinge gebeur word verkry. Dit bied insig in die proses van die fenomeen, wat volgens Merriam van groter belang is as die uitkoms. Die proses vorm sodoende deel van die uitkoms (Henning 2004:41). Cronbach (in Merriam 2001:29) definieer 'n gevallestudie as "interpretation in context". Interaksie tussen betekenisvolle faktore prominent tot die spesifieke persoon betrokke in die geval kom dan na vore. Die konteks is dus meer as net deel van die gevallestudie, dit is die geval self (Henning 2004:41).

Elke geval is uniek en sal so hanteer word deur die navorser om 'n algemene beskrywing en verduideliking te konstrueer wat die geval so getrou moontlik reflekteer. Deur die verskillende gevalle dan met mekaar te vergelyk kan meer gesofistikeerde beskrywings en verduidelikings hopelik gekonstrueer word (Yin in Merriam 2001:195). 'n Meervoudige gevallestudie-ontwerp versterk ook presiesheid, geldigheid en stabiliteit van bevindinge (Miles in Merriam 2001:40.) Dit is dan 'n strategie om toepasbaarheid van bevindings te bevorder, onder andere deur gebruik te maak van voorafbepaalde vrae en spesifieke prosedures vir kodering en analise (Burlingame & Geske in Merriam 2001:208).

Volgens Erickson is die aanspraak op veralgemeenbaarheid van die bevindings van kwalitatiewe navorsing geleë in dit wat oënskynlik universeel konkreet na vore kom deur 'n spesifieke geval in detail te bestudeer en dit dan met ander gevalle te vergelyk wat ook in dieselfde detail bestudeer is. Die veralgemeenbaarheid lê daarin dat ons dit wat ons in 'n spesifieke situasie leer kan oordra (toepas) na ander soortgelyke situasies. Hierdie veralgemenings het egter steeds die doel om slegs leiding te bied en nie 'n persoon se reaksies te voorspel nie. Leser veralgemeenbaarheid behels die mate waarin 'n studie se bevindings van toepassing



is op ander situasies. Die navorser is dus genoodsaak om gedetailleerde beskrywings van die konteks te bied sodat die leser kan besluit wat is van toepassing in sy eie situasies (Merriam 2001:211).

1.8.2 Seleksie van deelnemers

Ek sal drie oorwegend Afrikaanse laerskole in Johannesburg nader en amptelike toestemming verkry om my navorsing by die betrokke skole te onderneem. Ek sal 'n ope uitnodiging rig aan onderwysers in die drie skole met leerders met gedrags- en/of emosionele probleme in hul klas, om aan die studie deel te neem. Die eerste onderwyser uit Graad 3-5 en Graad 6-7 uit elke skool wat inwillig sal by die studie betrek word.

1.8.3 Data-insameling

1.8.3.1 Semi-gestruktureerde onderhoud

'n Semi-gestruktureerde formaat van onderhoudvoering gaan van die veronderstelling uit dat elke respondent sy eie wêreld uniek definieer. In die onderhoud kan die vrae almal informeel bewoord word, of dit kan 'n mengsel van meer en minder gestruktureerde vrae wees. Laasgenoemde opsie is vir hierdie studie gekies. Die grootste gedeelte van die onderhoud sal gelei word deur vrae waarvan die presiese bewoording en orde nie vooraf bepaal is nie, ofskoon 'n onderhoudskedule voor die onderhoud ontwikkel sal word waar relevante onderwerpe vir bespreking geïdentifiseer word. Hierdie formaat gee my as navorser die geleentheid om te reageer op elke situasie wat mag voorkom, wat dan kan lei tot nuwe persepsies en idees oor die betrokke onderwerp (Merriam 2004:74). Alhoewel hierdie formaat die onderhoudvoerder se beheer oor situasies verminder, dit langer neem om uit te voer en moeiliker is om te analiseer, fasiliteer dit rapport en laat dit die respondente meer toe om hul stories volgens eie agenda te vertel, wat dus ryker data bied (Smith 1995:4).

1.8.3.2 Observasies en veldnotas

Die onderhoud sal ook verryk word met *in situ* observasie en gefokusde luister. Dit sal ook aangevul word met veldnotas. Volgens Merriam (2001:111) is observasie een van die belangrikste maniere om data in te samel in kwalitatiewe navorsing. Dit bied 'n eerstehandse beskrywing van 'n situasie as konteks en vind deurlopend plaas. Daar sal gelet word op aspekte soos die deelnemer se woordkeuses, optredes, eie gevoelsbelewinge, eie besluite wat geneem is, response, vertelling van insidente,



liggaamstaal, selfkorreksies, stiltes, moontlike oomblikke van ongemak, mate van herhalings.

Veldnotas is data wat geobserveer is en wat dan neergeskryf word. Dit bied die geleentheid om te kan observeer deur middel van notas, waarby akkurate woordkeuse dus van bepalende belang is. Veldnotas sluit beskrywings, direkte aanhalings en kommentaar van die waarnemer in. Direk na elke onderhoud sal ek meer detail by my notas voeg om te verhinder dat data verlore gaan (Merriam 2001:104).

1.8.3.3 Reflektiewe joernaal

Lincoln en Guba (in Cohen *et al.* 2002:312) bespreek die belangrikheid van reflektiwiteit as 'n proses waartydens navorsers hulself krities evalueer as deelnemers aan die navorsingsproses. Nie net help 'n reflektiewe joernaal om die kwaliteit van die data te assesser nie, maar ook om moontlike vroeë en voorlopige interpretasies te stel wat 'n groot bydrae kan lewer tydens data-analise (McMillen & Schumacher 2001:442).

'n Reflektiewe joernaal sal dan bygehou word met die doel om my eie idees, vrese, foute, onsekerhede en reaksies op my ervarings neer te skryf, en so te verseker dat ek ten alle tye bewus sal wees van my eie vooroordele en subjektiwiteit ten einde die impak daarvan op die resultate van my navorsing te verminder (McMillen & Schumacher 2001:442; Merriam 2001:110).

1.8.4 **Data-analise en interpretasie**

Smit (2001:81) beskou kwalitatiewe data-analise as 'n deurlopende, ontwikkelende proses, wat nie eers begin na afloop van die data-insameling nie. Smith (1995:1-2) beskryf die kwalitatiewe analise van onderhoude as 'n proses waar die onderhoudvoerder 'n interpretatiewe verhouding met die transkrip betree om sodoende relevante temas te identifiseer. Onderhoude met deelnemers sal woordeliks getranskribeer word. Temas in elke onderhoud sal geïdentifiseer en tydens meerdere lesings verder geanaliseer word. Dieselfde proses sal eers met elke onderhoud afsonderlik plaasvind. Temas uit die onderhoude sal dan vergelyk word en, waar aangewese, verstel of gekombineer word (Smit 2001:84). Veldnotas en observasies sal in aanmerking geneem word tydens die analise-proses.



Die bevindings met betrekking tot die temas sal geïnterpreteer word vanuit die interaktiewe model van stres. In lyn met die interpretivistiese benadering tot die navorsing sal die navorser poog om bewus te bly van haar sydigheid en subjektiewe ervarings en fokus om betekenis te distilleer uit elke onderwyser se eie realiteit en betekenis met betrekking tot 'n leerder met gedrags- en/of emosionele probleme.

1.9 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

Daar word in hierdie ondersoek van ses gevallestudies in drie oorwegend Afrikaanse laerskole gebruik gemaak, en elke onderwyser sal tydens die onderhoud fokus op slegs een kind met gedrags- en/of emosionele probleme in die klas. Navorsingsbevindinge kan dus nie veralgemeen word nie. Henning (2004:7) stel dat die navorser die primêre navorsingsinstrument is en dat sy deurgaans betekenis toeskryf tydens haar bemoeienis met die projek. Hierdie betekenis kan dus verder lei tot eensydige waarnemings en interpretasie van die data, wat my bevindings kan beïnvloed. Hoewel ek sal poog om ten alle tye bewus te wees van my eie vooroordele en subjektiwiteit, ten einde die impak daarvan op die resultate te verminder, is dit nie moontlik om die eie perspektief en betekenis volkome te ontken nie en sal 'n analise en interpretasie van dieselfde data deur 'n ander navorser moontlik ander fasette na vore bring. Dit is ook moontlik dat data wat ingesamel is by skole met 'n ander dominante voertaal as Afrikaans of in 'n ander demografiese konteks ingrypend mag verskil.

1.10 ETIESE OORWEGINGS

As navorser is ek van voorneme om die nodige etiese riglyne te volg. Ek sal vooraf ingeligte toestemming verkry van elke deelnemer ten einde te verseker dat deelnemers nie mislei voel deur die verloop van die navorsing nie. Ek sal deelnemers bewus maak daarvan dat hul deelname vrywillig is en dat hulle enige tyd van die navorsing kan onttrek. Deelnemers en skole se anonimiteit sal verseker word en alle data sal as vertroulik hanteer word. Onderhoudvoering sal respekvol geskied. Indien die onderhoud by 'n deelnemer aanleiding gee tot 'n belewing van pyn (wat onwaarskynlik maar wel moontlik is), onderneem ek om die pyn terapeuties te laat hanteer.



Alvorens ek my studie onderneem, sal ek die nodige toestemming verkry van die Etiese Komitee van die Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit van Pretoria. Ek sal my verder onderwerp aan die etiese kode van die Raad vir Gesondheidberoepe in Suid-Afrika. Hiervolgens sal alle professionele handeling onder supervisie van my studieleier geskied.

1.11 PLAN VAN STUDIE

Die raamwerk vir die studie is as volg:

Hoofstuk 1 dien as 'n inleidende oriëntasie en inleiding, waar die rasionaal en doel van die studie gedefinieer is. 'n Uiteensetting van die navorsingsvrae, konseptuele raamwerk, navorsingsparadigma, navorsingsbeplanning en-proses wat tydens die studie gebruik sal word, is gedoen. Die etiese maatreëls is verduidelik. Kernkonsepte is ook in die hoofstuk gedefinieer.

Hoofstuk 2 fokus op relevante literatuur met betrekking tot die navorsingsprobleem. 'n Verdere bespreking van die konseptuele raamwerk word ook gebied.

Hoofstuk 3 verskaf 'n volledige bespreking van die navorsingsproses. Die navorsingsparadigma, navorsingsontwerp, metodes van data-insameling, data-analise en interpretasie sal bespreek word. Die vertroubaarheid van die navorsingsbevindinge en beperkinge van die navorsing sal geïdentifiseer word.

Hoofstuk 4 dien as 'n uiteensetting van die analise en interpretasie van verkreeë resultate. 'n Bespreking van relevante literatuur as literatuurkontrole rakende die navorsingsbevindinge sal gegee word.

Hoofstuk 5 behels 'n opsommende weergawe van die studie. Gevolgtrekkings van die studie sal bespreek word en aanbevelings sal gemaak word ten opsigte van verdere navorsing en praktyk.



HOOFSTUK 2

LITERATUUROORSIG

2.1 INLEIDING

Die aktualiteit van die konsep "stres" is duidelik as daar gelet word op die hoeveelheid boeke, artikels, mediadekking en navorsing wat hieroor gedoen word. Cartwright en Cooper (1997:1) rapporteer dat *"stress has found as firm a place in our modern lexicon as fast foods, junk bonds, and software packages."* Lazarus (1999:29) merk tereg op dat *"Stress became a topic of major importance in the social and biological sciences."* Warshaw (1997:9) deel sy mening hieroor:

"Dynamite! Ever present, ever potent, as simple and yet as complicated as a human being, made by humans, inflicted on humans, and controllable by humans."

Cooper en Williams (2002:1) noem dat stres mense op 'n direkte wyse affekteer as hulle self stres ervaar en ook indirek affekteer as iemand anders in hul werksomgewing stres ervaar. Die impak van stres kan dus nie geïgnoreer word nie. Stres word egter benader vanuit verskillende perspektiewe wat lei tot verskeie definisies, teorieë en metodologiese probleme in die navorsing daarvoor (Kyriacou 1998:4).

Stres is ook nie nuut in die onderwysprofessie nie (Travers & Cooper 1996; Van Wyk 1989; Van den Berg 2003). Navorsing toon aan dat die onderwysprofessie tans gesien word as 'n beroep met hoë stresvlakke (Milstein & Golaszewski in Travers & Cooper 1996:1), waar aspekte soos werkslading, gedrag van leerders, swak bevorderingsmoontlikhede en swak verhoudings met kollegas en leerders uitgewys is as aspekte wat bydra tot stres by die onderwyser.

In hierdie hoofstuk sal die konsep "stres" asook verbandhoudende begrippe, stres-teorieë, stresreaksies, hantering van stres asook onderwyserstres bespreek word. Die invloed van persoonlikheid en onderwyserstres spesifiek met betrekking tot leerders met gedrags- en emosionele probleme sal aandag geniet.



2.2 DIE BEGRIP “STRES”

Stres is ‘n onderwerp waaroor mense daagliks praat. Dit kom voor in gesprekke oor die televisie, radio en die koerante, maar tog vind die definiering van die konsep verskillend plaas op grond van persone se verskillende persepsies daarvoor. Die term word gebruik om gebeure of situasies te beskryf wat kan wissel van lewensbedreigende ervarings tot situasies waar daar ‘n skommeling in ‘n persoon se dagroetine voorkom. Travers en Cooper (1996:13) bevestig bogenoemde met die stelling dat *“the important note is that an event will not have the same stressful implications for all individuals”*. Sekere persoonlikheidseienskappe kan onder andere bydra tot hoe ‘n individu ‘n stresvolle situasie beleef.

Stres is die liggaam se natuurlike emosionele en fisiologiese reaksie op iets wat as ‘n gevaar gesien word in ‘n persoon se omgewing. Die liggaam berei homself as’t ware voor vir ‘n veg- of vlugsituasie. Volgens Walter en Canon (in Auerbach & Grambling 1998:88) dui hierdie gevaar op wat die betrokke persoon as dreigend vir sy selfbeeld en geestesgesondheid ervaar.

Stres word gedefinieer as *“A state of mental or emotional strain or tension resulting from adverse or very demanding circumstances.”* (The New Oxford Dictionary of English 1999:1839). In die definiering van stres kom daar volgens Gold en Roth (1993:14-15) twee algemene sienings na vore. Die eerste siening is dat stres ontwikkel as gevolg van iets buite die individu. Eksterne faktore veroorsaak dus stres. Die tweede siening is dat stres veroorsaak word deur interne faktore, dit wat dus in ‘n individu intern gebeur en hoe die persoon dit wat in sy omgewing gebeur interpreteer en daarop reageer.

Seley (1993:7) beskou stres as ‘n neutrale verskynsel en omskryf dit as die nie-spesifieke respons van die menslike liggaam op enige eise wat daaraan gestel word en wat van die liggaam aanpassing verg. Gold en Roth (1993:15) lewer kritiek op Seley se definisie en is van mening dat kognitiewe prosesse daarin nie in aanmerking geneem word nie. Twee stresteorieë sal vervolgens meer breedvoerig bespreek word.



2.3 STRESTEORIEë

2.3.1 Die Algemene Aanpassingsindroom

Seley (in Edworthy 2000:2) word gesien as een van die baanbrekers in navorsing oor die verskynsel stres. Hy beskryf stres in terme van die liggaam se reaksie op stres (Auerbach & Grambling 1998:87). Smith (1993: 43) verduidelik dat hierdie reaksies deur verskeie stressors veroorsaak kan word, soos byvoorbeeld koue, hitte, gif en trauma. Die reaksies is 'n proses wat die liggaam in staat stel om stres op 'n effektiewe manier te hanteer (Cotton 1990:41). Seley beskryf drie fases waardeur 'n persoon in stresvolle situasies gaan (Cartwright & Cooper 1997:4; Auerbach & Grambling 1998:87; Cotton 1990:4; Smith 1993:43; Edworthy 2000: 4; Warshaw 1979:12):

- 'n Waarskuwingsfase – dit is die eerste reaksie deur 'n persoon se liggaam as hy 'n situasie as bedreigend beskou. Die mens se liggaam pas aan deur die veg-of vlugresponse te aktiveer. Adrenalien word vrygestel in die liggaam, wat energie verskaf om òf te veg òf te vlug.
- Die weerstandfase waar maksimale aanpassing plaasvind in 'n poging om die balans te herstel. Indien die stres nog voortgaan en die verdedigingsmeganismes werk nie voldoende nie, sal die persoon na die derde fase oorbeweeg.
- Die uitputtingsfase – wanneer die individu wat steeds aan dieselfde eise onderwerp word, ineenstort aangesien die energie wat vir aanpassings nodig is, uitgeput is.

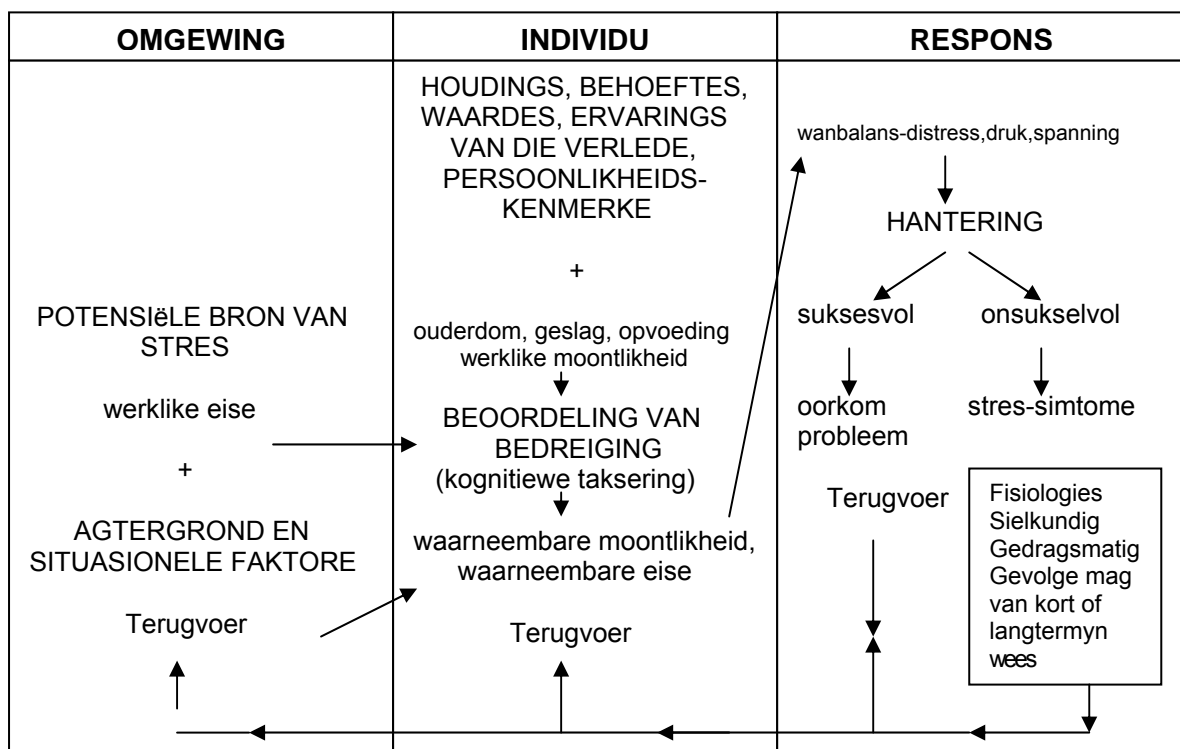
Kritiek teen Seley se siening sluit in dat gebeure op sigself nie stres veroorsaak nie (Lazarus in Roth & Gold 1993:15). Hierdie kritiek word ook ondersteun deur Woolfolk en Richardson (in Gold & Roth 1993:15). Hulle stel stres voor as 'n oorsaak of faktor in 'n individu se denke en gedrag wat lei tot bekommernisse, stremminge en fisiese siekte. Hulle verduidelik stres verder as "*being in here*", binne die menslike brein, en ook as 'n staat wat verband hou met 'n sekere aksie of begrip wat veroorsaak is deur die interaksie tussen die omgewing en die persoon. Gold en Roth (1993:16) som stres dan in navolging van hierdie beskouings op as 'n persepsie en evaluering van gebeure wat 'n situasie lekker of onaangenaam maak.



'n Verdere belangrike punt van kritiek teen Seley se teorie is dat die klem oorheersend op die fisiologiese prosesse geplaas word en dat die rol van die psige en sosiale faktore bykans heeltemal geïgnoreer word (Van Zyl in Van Wyk 1998:36). Lazarus (in Van den Berg 2003:14) is van mening dat Seley gehelp het om die wyse waarop psigologiese stres 'n individu affekteer, bekend te stel, maar dat hy nie aangedui het hoe psigologiese stressors werk nie.

2.3.2 Die interaktiewe model van stres.

Cox *et al.* (in Cartwright & Cooper 1997:5) verduidelik dat die beste manier om stres te verstaan is om dit te sien as 'n transaksie tussen die persoon en sy omgewing. Hierdie benadering staan dan ook bekend as die transaksionele benadering en blyk 'n poging te wees om die tekortkominge van die stimulus- en responsgebaseerde modelle te oorbrug (Sien figuur 2.1).



Figuur 2.1 'n Interaktiewe model van stres (Van den Berg 2003:20)

Die hoofkenmerk van hierdie benadering is die unieke interaksie wat daar gesien word tussen die persoon en sy omgewing. Die resultate van hierdie interaksie hang hoofsaaklik af van hoe die betrokke persoon die spesifieke eise wat aan hom gestel



word, perseptueel en bewustelik ervaar. Die stimuluskwaliteite van die omgewing en die fisiologiese response wat uiteindelik volg, maak ook deel uit van hierdie benadering. Stres is dus nie slegs die gevolg van eksterne faktore nie, maar ook van die individu se vermoë of onvermoë om stressituasies te hanteer. Die individu se persepsies en evaluasie van sy situasie, asook die konsepte, konflikte, frustrasies en bedreigings, word in die benadering beklemtoon (Travers & Cooper 1996:18; Van Zyl in Van Wyk 1998:37).

Ongeag die verskillende definisies en persepsies word dit universeel aanvaar dat oneffektiewe asook oormatige stres albei vermy moet word as dit die normale funksionering van 'n persoon inperk (Holmes 2005: 20). Volgens Holmes (2005:19) het stres in die werksplek nou rekordvlakke bereik met werksverwante stres, angstigheid en depressie wat verdubbel het vanaf 1995.

2.4 KATEGORIEË VAN STRES

Seley (in Holmes 2005:20) onderskei tussen *eustress* en *distress*. *Eustress* word beskryf as positiewe stres en *distress* as negatiewe stres. Smith (1993:44) en Ellis (1997:2) deel dié siening. Gmelch en Chan (in Van Wyk 1998:24) verdeel stres in drie kategorieë naamlik: *distress* (negatiewe stres), *stress* (neutrale stres) en *eustress* (positiewe stres). Beskrywende woorde, houdings en gedrag wat met dié drie kategorieë verband hou, word in Tabel 2.1 uiteengesit.



Tabel 2.1 Kategorieë van stres soos deur Gmelch en Chan (1994:3)

DISTRES (Negatiewe stres)	STRES (Neutrale stres)	EUSTRES (Positiewe stres)
Bekommernis	Verandering	Sukses
Druk	Uitreik	Bevordering
Angs	Konflik	Uitdaging
Spanning	Krisis	Geleenthede
Frustrasie	Geraas	Vooruitgang
Oordrywing	Geld	Liefde
Vrees	Spertye	Opwinding
Verergdheid	Kommunikasie	Verbetering
Lastigheid	Kliënte	Kreatiwiteit
Wanhopigheid	Kritiek	Huwelik
Tamheid	Wanbalans	Kinders
Ergernis	Ongerief	Motivering
Trauma	Dubbelsinnigheid	Vriendskap
Verwarring	Verwagting	Vakansie
Stremming	Skedules	Prestasie
Verbystering	Telefoon	Behoort
Ontevredenheid	Mense	Stimulasie

- Negatiewe stres (distres).

Negatiewe stres (distres) verwys na begrippe wat gewoonlik verband hou met die vrese, dolheid en moegheid van die daaglikse lewe. Dit is die gevolg van druk, spanning, eise en ander onaangename situasies. Michal (1991:39) beskryf negatiewe stres as iets wat voorkom wanneer daar 'n wanbalans is tussen wat realisties is vir 'n persoon om te bereik en wat 'n persoon voel hy kan hanteer. Negatiewe stres verleng die "veg of vlug"-staat waarin die persoon verkeer en kan daartoe lei dat 'n persoon gevoelens van uitputting, irritasie, swak konsentrasie, depressie, verminderde kommunikasie, lae produktiwiteit en gebrek aan kreatiwiteit ervaar.



- Neutrale stres.

Neutrale stres verwys na woorde, houdings en gedrag wat aanvanklik negatiewe gevoelens by die individu teweegbring. Indien stres egter in die regte perspektief gestel en op die regte wyse geïnterpreteer word, kan dit sonder dat die omstandighede verander ook as positief ervaar word (Gmelch & Chan, 1994:3).

- Positiewe stres (eustres).

Positiewe stres (eustres), verwys na ervarings en omstandighede wat as positief en aangenaam beskou word. Dit word verbind met situasies wat stres veroorsaak, maar op 'n aangename manier (Michal 1991:39). Positiewe stres motiveer 'n persoon. Dit verskaf energie en entoesiasme om pligte te kan nakom. Indien 'n persoon positiewe stres ervaar lyk alles wat gedoen moet word, by die werk of tuis, bereikbaar. Alhoewel positiewe stres ook eise aan 'n persoon se liggaam en kognisie stel, kan so 'n persoon dit hanteer en selfs die uitdaging daaromtrent geniet. 'n Persoon voel geïnspireer en het die vermoë om kreatief daarop te reageer.

Dit is belangrik om te onthou dat stressituasies nie dieselfde implikasies vir alle persone inhou nie. Sekere persoonseienskappe van die individu (soos bv. ouderdom, geslag, opleiding, persoonlikheidstrekke, vorige ervarings) lei tot variasies in wat as 'n stresvolle situasie gesien word (Travers & Cooper 1996: 13). Lazarus (in Cartwright & Cooper 1997:4) is van mening dat 'n individu se stresreaksie afhang van hoe die persoon die situasie interpreteer bv. as dreigend of uitdagend. Hy stem nie saam met ander wat stres bloot sien as druk uit die omgewing nie. Die intensiteit van die streservaring word bepaal deur hoe goed 'n persoon voel hy dit kan hanteer. As 'n persoon onseker is oor sy hantering, is die persoon geneig om hulpeloos en oorweldig te voel.

2.5 MANIFESTERING VAN STRES

2.5.1 Emosionele reaksies.

Om stres suksesvol te kan hanteer is dit belangrik om die eie gevoelens en reaksies te kan identifiseer wat ontstaan uit die stresvolle situasie (Gold & Roth 1993:20). Claxton (1989:47-48) en Roos en Möller (in Van Wyk 1998:71) bring die volgende emosionele reaksies in verband met stres na vore: 'n gevoel dat dinge buite beheer



raak, frustrasie, angs of paniek, aggressiewe gevoelens en woede, rusteloosheid, verveling en apatie (lusteloosheid), desperaatheid, hopeloosheid, hartseer, skuldgevoelens, senuagtigheid en gevoelens van bekommernis.

Roos en Möller (in Van Wyk 1998:71-72) is van mening dat frustrasie meestal die eerste emosionele gevolg van die stresverloop is. Met frustrasie word 'n ervaringsveld met 'n wye reeks potensiële belewenisse bedoel, wat kan wissel van intense geïrriteerdheid tot aggressie. Die nadeligste aspek van frustrasie is geleë in die feit dat die persoon gevoelens opkrop. Dunham (1992:96) meld dat frustrasie nie noodwendig altyd 'n direkte bron van aggressie is nie, bv. as die inkonsekwente wyse van bestuur deur die hoof van 'n organisasie struikelblokke veroorsaak, kan die aggressie wat in hierdie situasies ervaar word verplaas word op ander, byvoorbeeld die persoon se familie of kinders.

De Witt (in Van Wyk 1998: 71-72) is van mening dat frustrasie enersyds hoofsaaklik in die vorm van intense irritasie manifesteer en andersyds in uitermatige aggressie. Hierdie reaksie op stres word veral gekenmerk deur 'n gevoel van moedeloosheid, omdat persone omstandighede en situasies ervaar wat lynreg met hulle verwagtinge en sieninge bots en waaraan hulle self niks kan verander nie.

Volgens Claxton (1989:47-48) kan gevoelens van frustrasie selfs lei tot gevoelens van angs. Die gevoelens van angs word soms oorgeplaas op iets /iemand anders of word ontken. Dunham (1999:97-98) verklaar dat angs verwys na die stres van werkomstandighede wat oor 'n lang tydperk deurlopend ervaar word. Die angsbelewenisse gee aanleiding tot onsekerheid, paniekerigheid, gebrek aan selfvertroue, swak konsentrasie en besluiteloosheid. Dit kan lei tot uitbranding.

Uitputting word deur Dunham (1992:103) beskryf as 'n gevoel van moegheid wat van 'n ander aard is as dié wat ervaar word na 'n dag se harde werk. Die gevoel van uitputting kan eerder beskryf word as "dreinerig". Die gevolg van hierdie gevoelens van dreinerig is uitbranding. Uitbranding word ervaar as 'n persoon hoë vlakke van werkstres ervaar (Jepson & Forrest 2006:183). Kyriacou (in Cole en Walker 1990:27) deel sy mening hieroor en noem dat indien 'n onderwyser die fase van uitbranding bereik het, sy nog steeds diens as onderwyser kan verrig, maar dat sy grotendeels haar toewyding en entoesiasme vir haar werk verloor het. Uitbranding is die ergste



vorm van stresreaksie en is baie moeilik om te verander as dit eers begin het. Pines en Maslach (in Dunham 1992:103) noem dit:

“a syndrome of physical and emotional exhaustion, involving the development of a negative self-concept (eg.poor feelings of personal achievement), negative job attitudes (e.g. discouraged and depressed about work) and loss of concern and feeling for people.”

Verwarring kom voor tussen die begrippe “uitbranding” en stres”. Farber (in Van den Berg 2003:23) skryf die verwarring toe aan die afwesigheid van genoegsame empiriese data en waarnemingsverslae wat stres en uitbranding as teoreties verskillende verskynsels verklaar. Hy noem dat dit moontlik is vir ‘n persoon om op pad na uitbranding, intense stres te beleef. Pines (1993:386) en Smith (1993:202) is van mening dat enige persoon stres kan ervaar. Uitbranding kans slegs ervaar word deur ‘n persoon wat sy beroep met hoë ideale, motivering en toewyding betree. Pines is ook van mening dat ‘n persoon nie kan uitbrand as hy nie aanvanklik “aan die brand” was nie. Verskille tussen stres en uitbranding is volgens Gold en Roth (1993:44):

“Stress can be positive or negative depending on the individual’s perceptions. It can be of short or long duration. When negative it throws the person into a state of disequilibrium intellectually, emotionally and physically. Burnout is the result of unmet needs and unfulfilled expectations and occurs gradually over a period of time. It affects self-esteem. It is characterized by progressive disillusionment.”

2.5.2 Fisiologiese reaksies

2.5.2.1 Die volgende stresverwante fisiologiese gevolge kom voor:

- Stres affekteer die mens se immuunstelsel, wat dus die liggaam se weerstand teen infeksies verlaag en die vatbaarheid vir siektes verhoog (Gold & Roth 1993:21; Roos & Möller in Van Wyk 1988:63).
- Dit affekteer die bloedsomloop: hartklop neem toe, bloeddruk neem toe en neusbloei kan voorkom. Hartaanvalle en beroerte is later die gevolg van ernstige bloedsomloop probleme (Edworthy 2000:54; Smith 1993:124-125).
- Asemhaling kan geaffekteer word: mense kan kortasem word of paniekaanvalle beleef waartydens hulle glad nie in staat is om asem te



haal nie. Stres mag ook asma-aanvalle meebring indien die persoon daartoe geneig is (Edworthy 2000:52; Smith 1993:128).

- Die spysvertering-en uitskeidingstelsel kan ontwrig word: sommige mense kry diarree of moet gedurig urineer, ander word hardlywig of voel voortdurend siek. In meer ernstige gevalle kan maagsere ontwikkel (D'Arienzo, Moracco, & Krajewski 1982:26; Elkin 1999:33-34).
- Die vel kan geaffekteer word: sommige mense sweet baie en voel klam, hulle mag rooi in die gesig word of heeltemal kleur verloor, kolle, puisies of uitslag en ander velirritasies kan voorkom. In meer ernstige omstandighede kan ekseem of psoriase ontstaan (Smith 1993:129).
- Stres beïnvloed die postuur: sommige mense lyk inmekaar getrek, hulle skouers hang en hulle rûe trek krom, alternatiewelik hou hulle hulself regop sodat die spiere van veral hulle skouers en nek styfgespan is, hulle gesigte neem 'n strak uitdrukking aan met starende oë of geklemde kakebeen en onwillekeurige spiersametrekkings kan voorkom (Smith 1993:123).
- Slaap word in die algemeen op die een of ander wyse versteur: sommige mense raak al vroeg aan die slaap en skrik in die middel van die nag wakker. Hulle ondervind dan probleme om weer aan die slaap te raak (Elkin 1999:33-34; Travers & Cooper 1996:21).
- Stres kan op die persoon se eetgewoontes 'n uitwerking hê: sommige mense verloor hulle aptyt terwyl ander hulleself ooreet. Die hunkering na lekkers en ongesonde kos kom soms voor, wat tot kliniese obesiteit kan lei. Die gebruik van drank en dwelmmiddels neem ook dikwels toe (Stroebel in Van den Berg 2003:32).
- Die persoon kan verskillende pyne ervaar as gevolg van stres, soos byvoorbeeld hoofpyn, migraine, nek- en skouerpyne en rugpyn (Edworthy 2000:53; Elkin 1999:33-34; Travers & Cooper 1996:20).

Roos en Möller (in Van Wyk 1998: 64) voeg die volgende fisiologiese stresreaksies by bogenoemde:

- Oormatige frons
- Kaakpyne
- Impotensie
- Droë mond of keel
- Slukprobleme



- Naarheid
- Maagsuur en sooi-brand

2.5.3 Sosiale en gedragsreaksies

Selfverwaarlosing mag as gevolg van stres voorkom: die standaard van persoonlike higiëne kan byvoorbeeld verlaag. Verswakte fisieke koördinasie mag voorkom, voorwerpe word byvoorbeeld laat val. Uitstel van take kom voor. Mense onder stres vermy soms oproepe en werkgewoontes en –patrone word soms ongeorganiseerd. Die persoon word meer selfgesentreerd en selfregverdigend in geselskap (Claxton 1989:35).

Volgens Gold en Roth (1993:21) kan die persoon wat oormatige stres ervaar homself onttrek. Die persoon mag voel dat hy nie oor die nodige energie beskik om 'n aktiewe professionele en sosiale lewe te kan lei nie. Isolاسie lei tot ontmoediging en gevoelens van alleenheid indien intervensie nie plaasvind nie. Bogenoemde word ook deur Edworthy (2000:58) bevestig, wat daarop wys dat oormatige stres tot depressie kan lei. Indien die stres sou volhou kan die persoon breekpunt bereik, wat eindelijk tot uitbranding lei.

2.6 STRESHANTERING

2.6.1 Ter Oriëntering

Denke en aksies word gebruik as strategieë om stresvolle situasies te hanteer of om die stres in die situasie te verminder. Enige wyse van hantering is óf probleem- óf emosie-gefokus, afhangende van die situasie (Auerbach & Grambling 1998:29; Smith 1993:71).

2.6.2 Probleem-gefokusde hantering

Smith (1993:71) beskryf dié wyse van hantering as beplande aksies om die stresvolle situasie te verander deur op te tree. Probleem-gefokusde hantering kan dus gesien word as direkte aksies wat aangewend word in 'n poging om die negatiewe emosies wat ervaar word, te ontlont deur die situasie te verdra, te minimaliseer, te vermy of te verander. Hierdie benadering word as 'n aktiewe benadering gesien waar daar gepoog word om weg te kom van situasies wat emosionele ontsteltenis veroorsaak. Auerbach en Grambling (1998:29) verwys na 'n hanteringsvraelys (COPE) wat ontwikkel is deur Carver, Scheier en Weintraub (1989). Hierdie vraelys onderskei



tussen vyf subskale van probleem-gefokusde hantering, naamlik (verduidelikings volgens Folkman en Lazarus in Smith, 1995:72):

- Aktiewe hantering – bv. “ Ek het addisionele aksies geneem om van die probleem ontslae te raak.”
- Beplanning – bv. “Ek probeer om aan ‘n strategie te dink wat nagevolg kan word.”
- Onderdrukking van kompeterende aktiwiteite – bv. “Ek skuif ander aktiwiteite opsy om op hierdie een te konsentreer.”
- Beperkende hantering – bv. “Ek dwing myself om vir die regte tyd te wag voordat ek iets doen.”
- Die soeke na instrumentele sosiale ondersteuning – bv. “Ek het al mense gevra, wat soortgelyke ervaringe gehad het, wat hulle gedoen het.”

Folkman en Lazarus (in Smith 1993:72) verduidelik die hanteringstrategieë as volg:

- Aktiewe hantering – Aktiewe poging om jousef uit ‘n stresvolle situasie te verwyder en sluit tegnieke in soos om direkte aksie te neem en ‘n plan deur te voer.
- Beplanning – Om hantering goed te deurdink en sluit tegnieke in soos om byvoorbeeld strategieë te genereer en te besluit hoe om dit te implementeer.
- Konfronterende hantering – beskryf aggressiewe pogings om die situasie te verander.
- Self-beheer – pogings om gevoelens en aksies te beheer.
- Soeke na sosiale ondersteuning – Soeke na raad, bystand en/of informasie om die stressor te hanteer.

2.6.3 Emosie-gefokusde hantering

Smith (1993:71) meld dat dié wyse van hantering behels om die ongemak wat met die situasie geassosieer word te verminder sonder om die situasie self te verander. Dit kan ook gesien word as indirekte aksies wat aangewend word in ‘n poging om onaangename emosies te elimineer deur gebruik te maak van meganismes soos positiewe taksering, ontkenning en wensdenkery.

Die hanteringsvraelys (COPE) waarvan Auerbach en Grambling (1998:29) melding maak identifiseer ook vyf subskale van emosie-gefokusde hantering:

- Die soeke na emosionele, sosiale ondersteuning – bv. “ Ek het met iemand gepraat oor hoe ek voel.”



- Positiewe herinterpretasie - bv. "Ek soek vir iets goeds in dit wat gebeur het."
- Aanvaarding- bv. "Ek het geleer om daarmee saam te leef."
- Ontkenning - bv. "Ek weier om te aanvaar dat dit gebeur het."
- Godsdienst - "Ek vra God se hulp."

Folkman en Lazarus (in Smith 1993:72) verdeel die emosiegefokusde hanteringstrategieë as volg.

- Distansiëring – beskryf pogings van losmaking van die stressor om 'n positiewe uitkyk te skep.
- Aanvaar die realiteit – Aanvaarding van realiteit dat 'n insident stresvol was.
- Die aanvaarding van verantwoordelikheid - die individu erken sy eie rol in die probleem en sluit temas van regstelling in.
- Positiewe herevaluering – pogings om positiewe betekenis te skep deur te fokus op persoonlike groei en sluit gebede en godsdienst in.
- Sosiale ondersteuning – poging om morele ondersteuning, simpatie en begrip te soek.

Friedman (in Van Wyk 2003:34) wys daarop dat by die uitvoer van direkte aksies verskeie hindernisse kan voorkom, soos byvoorbeeld dat intervensie nie altyd moontlik is nie, omdat die bronne wat stres veroorsaak nie altyd identifiseerbaar is nie of omdat dit moeilik mag wees om 'n geïdentifiseerde stressor te hanteer. Nog 'n hindernis is dat sekere onderwysers van mening is dat stres en uitbranding die gevolg is van hulle eie onvermoë om stres te hanteer en ervaar daarom die beleving van stres as 'n persoonlike mislukking. Friedman voel dus hierom dat meer sukses behaal kan word met emosie-gefokusde benadering. Die fokus verskuif dus van die omgewingselemente wat die oorsaak mag wees na simptome en emosies wat hieruit voortspruit.

2.6.4 Hanteringstrategieë

In die hantering van stressituasies word die volgende basiese stappe voorgestel;

- Erken die moontlikheid dat daar wel stres in jou lewe is (Dunham 1992:123; Gold & Roth 193:90; McEwen & Thompson 1997:57; Williams & Cooper 2002:15).
- Leer en verstaan wat stres is. Verkry kennis (Dunham 1992:123 McEwen & Thompson 1997:57).



- Identifiseer moontlike stressors (Cooper & Williams 2002:60-61; Elkin 1999:36).
- Identifiseer hanteringstrategieë (Dunham 1992:123; Smith 1993:244).

2.7 ONDERWYSERSTRES

2.7.1 Ter inleiding

Die onderwyser word daagliks gekonfronteer met verskeie eise. As die onderwyser dit as moeilik of selfs onmoontlik ervaar om aan die eise te voldoen, voel hy/sy bedreig. Dit word weerspieël in die ervaring van stres. Kyriacou (in Cole & Walker 1989:27) definieer onderwyserstres kortliks as: *“an unpleasant emotional state”*. Die meeste modelle van onderwyserstres erken die onderwyser se persepsie van sy/haar omstandighede as die oorsaak tot stres (Cox in Jepson & Forest 2006:185; Travers & Cooper 1996:38). Dit verduidelik waarom onderwysers in dieselfde situasie verskillende vlakke van stres ervaar. Die onderwyser wat 'n situasie as meer bedreigend sien, blyk hoër vlakke van stres as sy/haar kollegas te ervaar in daardie situasie (Kyriacou in Cole & Walker 1989:28).

Onderwyserstres is 'n wesenlike probleem in die skool. Die onderwyser se werksverrigting word beïnvloed. Stres dra daartoe by dat sommige onderwysers meermale afwesig is om stres te vermy. Dit beïnvloed ook die onderwyser se werksbevreëdiging, en veral die kwaliteit van onderrig in die klaskamer. Daar sal nou gefokus word op die oorsake van onderwyserstres, die invloed van persoonlikheid en onderwyserstres, spesifiek met betrekking tot die leerder met gedrags- en emosionele probleme, en die onderwyser se stres hantering.

2.7.2 Oorsake van onderwyserstres

2.7.2.1 Die Cooper model van onderwyserstres

Cooper (in Travers & Cooper: 1996:37) definieer werkstres as: *“Negative environmental factors or stressors associated with a particular job.”* Stressors kan binne en buite die werksomgewing voorkom en kan 'n persoon se hele familie beïnvloed. Die Cooper model verdeel die oorsake van stres in ses kategorieë

(1) Stressors intrinsiek aan die werksomgewing

Die werksomgewing sluit in klasgrootte, geraas, onvoldoende hulpmiddele, onvanpaste geboue, te min ruimte, swak meubels, swak personeelkamer fasiliteite,



werksoorlading (Cartwright & Cooper 1997:14). Claxton (1989:47-48) verklaar hieroor dat harde geluide en geraas 'n groot en alomteenwoordige stressor is in die klassituasie, wat onderwysers as uitputtend ervaar. Onderwysers voel dan meer geïrriteerd teenoor hulle leerders, kollegas en eie familie. Sommige onderwysers ervaar skuldgevoelens oor hul onvermoë om situasies te kon hanteer. Ander onderwysers sal weer ander emosies ervaar. Sommige onderwysers sal selfbejammering, oorsensitiwiteit, onvoorspelbaarheid en huilerigheid in klein insidente laat blyk. Met 'n mengsel van kwesbaarheid en gevoelens van irritasie kan onttrekking voorkom, of gevoelens kan ontstaan van alleenheid, moedeloosheid en depressie, van nie-goed-genoeg-wees nie. Onderwysers “gaar” meestal die probleme op wat direk bydra tot oormatige stres, as gevolg van hierdie ervaring van magteloosheid.

Esteve (in Cole en Walker 1989:16) noem dat werksoorlading is as gevolg van verskeie vlakke van leerdervermoëns in 'n klas, wat die tyd benodig vir take soos lesbeplanning en assessering, verleng. Hul verklaar dat onderwysers verplig word om hulle aktiwiteite te fragmenteer en gevolglik gelyktydig aan verskillende aktiwiteite aandag moet gee, soos byvoorbeeld om:

- dissipline te handhaaf;
- individuele aandag te gee aan meer begaafde leerlinge wat vinniger leer;
- 'n aangename klasatmosfeer te skep;
- die werk wat gedoen moet word te beplan;
- eksamenskrifte na te sien en leerlinge te evalueer;
- hulp aan leerlinge te verleen met hulle toekomsbeplanning;
- met ouers te praat oor die vordering van hulle leerders;
- buite-muurse aktiwiteite te beplan;
- personeel en administratiewe vergaderings by te woon;
- burokratiese probleme op te los; en
- speelgronddienste waar te neem.

Sutton en Hubert (1984:14) meld die gevolge van werksoorlading. Die onderwysers voel verplig om óf werk van laer gehalte te doen óf om nie die werk te voltooi nie. Sulke situasies kan bydra tot psigologiese en fisiologiese stres. Indien die onderwyser besluit om die pas vol te hou, kan dit tot gesinsprobleme bydra, soos byvoorbeeld onvoldoende tyd vir gesinslede, en fisiologiese probleme, as gevolg van 'n gebrek aan slaap en ontspanning wat uitbranding tot gevolg kan hê. Werk wat die



onderwyser huis toe neem maak inbreuk op haar persoonlike lewe (Smith & Cline in Travers & Cooper 1996:420).

(2) Rolkonflik

Rolkonflik spruit uit dubbelsinnige rolle, verskillende verantwoordelikhede. Rolkonflik kan voorkom waar 'n individu blootgestel word aan botsende eise deur ander in die organisasie (byvoorbeeld as daar 'n verwagting is van ouers, leerders en hoofde, om iets te doen wat die onderwyser nie sien as sy werk nie) of as daar konflik bestaan tussen die onderwyser se werk en geloofsoortuigings. Rolkonflik kan bydra tot beïnvloeding van werksomstandighede, depressie, lae selfkonsep, lae motivering en 'n behoefte om die onderwys te verlaat. Die onderwyser se rol kan 'n totale nuwe rol wees of 'n reeds bestaande rol wat in 'n nuwe situasie aangepas moet word. Met inagneming van die baie veranderinge in die onderwys is dit moontlik dat 'n onderwyser se opleiding onvoldoende kan wees vir bepaalde take of rolle en dat onderwysers wat al lank in die onderwys is kan ervaar dat hul werk nie meer korreleer met hul verwagtinge nie.

Onderwysers moet baie tyd spandeer om leerders te beheer en dissipline probleme te hanteer in plaas van dit wat die meeste beskou as hul primêre rol, naamlik om onderrig te gee. Om selfbeheer toe te pas as woede ervaar word, versterk daagliks hierdie rolkonflik (Kyriacou in Cole & Walker 1989:31-32; Kalker in Travers & Cooper 1996:48).

Galton en Woods (in Cole & Walker 1989:86) beklemtoon dat wanneer onderwysers onseker is oor hul rol in die leerproses, dit 'n bron van stres is. Informele metodes word aanbeveel in die nuwe kurrikulum, maar die gevoel is dat dit net suksesvol is in sover die leerder onafhanklik van die onderwyser kan werk. Daarmee saam word daar nie voldoende leiding aan onderwysers gegee oor hoe om problematiese gedrag te hanteer in hierdie nuwe situasie nie. Die onderwyser val dan dikwels terug op tradisionele metodes in die toepassing van dissipline, wat negatiewe implikasies vir hom kan inhou. Die onderwyser ervaar botsende gevoelens as gevolg van leerders se behoeftes, waar die rol van onderwyser, vriend en ouer gekombineer moet word (Woods in Cole & Walker 1989:86).



(3) Werksverhoudinge

Verskeie outeurs bevestig werksverhoudinge soos byvoorbeeld met hoofde, kollegas en leerders as bron van stres. (Claxton 1989:23; Gold & Roth 1993:19; Walsh 1992:20; Warshaw 1979:23). Seley (in Cartwright & Cooper 1997:18) verklaar hieroor: *"Learning to live with other people is one of the most stressful aspects of life."* Travers en Cooper (1996:51) verklaar dat werksverhoudinge kan floreer as die organisatoriese strukture so ontwerp is dat dit goeie verhoudinge fasiliteer. Indien daar 'n formele struktuur bestaan kan dit egter moontlik die geleentheid tot goeie verhoudinge verminder.

Postma (in Van Wyk 1998:112) stel die volgende faktore wat 'n remmende invloed op die samewerking tussen onderwysers en ouers kan hê en gevolglik tot onderwyserstres kan bydra:

- Ouers laat gerieflikheidshalwe al die inisiatief aan die onderwysers oor.
- Omdat die ouers nie presies weet wat hul rol behels nie, onttrek hulle hulle van die skool en verval in 'n staat van onbetrokkenheid.
- Ouers is bemoesiek en oortree hul bevoegdheidsterrein.
- Baie ouers het 'n oordrewe begeerte na mag en poog om die skoolpersoneel te domineer om hulle eiesinnige doelstellings te bereik.
- Ouers sny hulle van die skool af omdat hulle te besig is.
- Ouers is jaloers en wil 'n volkome "alleen-besitreg" oor hul kinders uitoefen, ook wanneer hulle by die skool is.
- Indien hulle nie geldelik tot die onderwys bydra nie, verval baie in 'n traakmy-nie-agtige gees van onbetrokkenheid sonder om hulle te steur aan die heersende gees en rigting van die skool.
- Onderwysers verloor perspektief ten opsigte van die venootskapsgedagte weens die feit dat hulle dikwels ervaar dat ouers net in hulle kinders belangstel en nie veel vir hulle as onderwysers omgee nie.
- Enige ouerdeelname aan of belangstelling in skoolaktiwiteite word deur die onderwyser as 'n indringing op die professionele onderwysersterrein beleef.

(4) Organisatoriese strukture

Organisatoriese strukture dra ook by tot stres by die onderwyser. Elke organisasie het 'n sekere "persoonlikheid" wat bepaal hoe die lede in die organisasie behandel word. Die belangrikheid lê nie net in hoe die organisasie die persoon behandel nie, maar ook die persoon se persepsie van die kultuur, klimaat en gewoontes van die



organisasie. Die kultuur van die organisasie sluit in die norme, gedrag, dominante waardes, reëls en regulasies, wat die algemene etos vorm. Kommunikasiepatrone wat 'n negatiewe ingesteldheid toon en op selfbelange fokus, skep gevoelens van wantroue en geen ondersteuning by die werknemers (Walsh 1998:21).

Theunissen (1993:28) meld dat die organisasiekultuur daardie onsigbare magte en kragte binne 'n organisasie is wat dit van 'n ander organisasie onderskei. Hoe sterker dit ontwikkel is, hoe beter verenig dit die lede met die organisasie ten opsigte van die waardes en die norme waarvoor die organisasie staan, asook die werkswyse wat dit volg, en die wyse waarop gegroei en presteer word. Daar is 'n belangrike skakel tussen kultuur en leierskap. Dit is die leiers se verantwoordelikheid om die kultuur te vorm en is dit is weer die kultuur wat die lede van die organisasie vorm (Brock en Grady 2000:55; Engelbrecht, Engelbrecht, Green en Naicker 1999:4).

Travers en Cooper (1996:58) is van mening dat 'n probleem kan ontstaan as daar 'n gaping is tussen wat die werkgewer verwag en wat die reëls bepaal. Deelname in besluitneming kom voor as 'n terrein van stres, byvoorbeeld waar onderwysers voel dat hulle nie betrokke is in besluitneming rakende die veranderinge wat in die onderwys plaasvind nie. Veranderinge vind plaas in die onderwys wat lei tot veranderinge in die etos van die skool en baie onderwysers kla dat die onderwys nie meer is wat dit was nie.

(5) Professionele en huishoudelike eise

Professionele en huishoudelike eise dui op die interaksie tussen werk en huis wat stres veroorsaak. Om 'n familie en vriende te hê vereis tyd en meestal voel onderwysers uitgeput na 'n lang stresvolle dag by die skool. Volgens Gold en Roth (1993:19) verklaar baie onderwysers dat hulle baie min oor het om aan hulle families te bied as hulle tuis kom en dat daar ook weer verantwoordelikhede is wat net die reeds bestaande stresvlakke verhoog.

(6) Beperkte beroepsmoontlikhede

Beroepsmoontlikhede het betrekking op die teenwoordigheid van onsekerhede oor status en moontlike werksekerheid. Die onderwyser beleef sake rondom hul professionele status, wat huidige salarisse en respek insluit, as kommerwekkend. Besprekings in die media en breër gemeenskap oor onderwysers se salarisse dra volgens Kyriacou (in Cole en Walker 1989:31) by tot 'n lae moraal in die



onderwysprofessie wat 'n bekommernis is aangesien navorsing toon dat ondermyning van onderwysers se professionele selfbeeld en identiteit, hul meer vatbaar maak vir uitbranding.

Cooper meld dat daar 'n oorvleueling is in die ses kategorieë en dat hul nie in entiteite gesien kan word nie. Hy is van mening dat die individu uniek is in hul gedrag en dat die hele proses interaktief gesien moet word. In 'n definisie oor onderwyser stres deur Kyriacou en Sutcliffe (in Travers & Cooper 1996:38) is dit duidelik dat onderwyserstres 'n "komplekse interaksie" is tussen faktore met negatiewe resultate as uitkoms wat geassosieer word met stres. Hulle noem dat die onderwyser se werk nie alleen die bydraende faktor tot stres is nie maar verskillende elemente van die onderwyser word hierby betrek. Dit plaas die fokus op die individu se subjektiewe persepsie van sy werkservaring wat die transaksionele benadering ondersteun. Kyriacou en Sutcliffe verduidelik hiermee dat die mate en tipe streservaring sal grootliks afhang van:

- Of onderwysers bedreig voel deur spesifieke eise wat hom/haar in die gesig staar.
- Of die onderwyser die eise deur spesifieke aksies sal kan wysig of verbeter.

Daarom kan daar nou verstaan word hoekom elke onderwyser se stresvlakke van mekaar verskil.

2.7.2.2 Oorsake van onderwyserstres geïdentifiseer deur Kariacou (in Cole & Walker 1989:30) in volgorde van erns:

- (1) Swak motivering in leerders
- (2) Dissipline
- (3) Swak werksomstandighede
- (4) Tydsdruk
- (5) Lae status
- (6) Konflik met kollegas

Swak motivering by leerders is, bo dissipline, as hoofbron geïdentifiseer wat stres by die onderwyser veroorsaak. Kyriacou wys egter daarop dat, alhoewel hy ses areas van stres geïdentifiseer het, daar soveel veranderinge plaasvind in skole wat ook stres veroorsaak, soos byvoorbeeld veranderinge in die kurrikulum, dat dit moeilik is om die stresbronne as "vas" te sien. Elke onderwyser het daarby ook 'n eie, unieke



stresprofiel. Daarom is dit belangrik om nie die individu se unieke bekommernisse uit die oog te verloor nie.

2.7.2.3 Oorsake van onderwyserstres gestel deur Gold en Roth (1993:17-18)

(1) Professionele stressors

Professionele stressors wat hoë vlakke van stres veroorsaak by die onderwyser is: Leerlinggedrag, oormatige papierwerk, kurrikulumsake, werkslading, omgewingsdruk en rolkonflik en word deur Travers en Cooper (1996:37) bevestig. Otto (1986:128) noem dat ouers ook bydra tot onderwyserstres, byvoorbeeld wanneer hulle verwag dat die onderwyser die onmoontlike met betrekking tot hul kind moet vermag of druk veroorsaak op die wyse waarop skole bedryf word, veral ten opsigte van besluitnemingsregte van die onderwyser as professionele persoon. Verandering word ook gesien as 'n bron van stres. Verandering bring gewoonlik 'n mate van wanbalans in die individu. Voortdurende veranderinge in die samelewing vereis van onderwysers om deurentyd aanpassings te maak in hul persoonlike en professionele lewe. Dit hang af hoe die onderwyser hierdie stres sien en of sy dit as positief of negatief gaan ervaar.

(2) Persoonlike stressors

Persoonlike stressors word in vyf kategorieë verdeel:

- **Gesondheid** – Wanneer 'n persoon se stresvlakke verhoog beïnvloed dit sy immuunsisteem. Navorsing toon byvoorbeeld dat die beginner onderwyser in die eerste paar weke afwesig is as gevolg van siekteverwysing (Gold & Roth 1993:19).
- **Verhoudings** – Onderwysers voel dat hul na 'n dag se werk min energie oor het vir familie en vriende.
- **Finansies** – Om met 'n lae salaris oor die weg te kom, in vergelyking met ander professies, en nog steeds aan al die eise van lewensomstandighede te voldoen, veroorsaak stres by die onderwyser.
- **Tyddruk** - Hayward (in Van Wyk 1998:117) voeg hier by dat werkslading stresvolle situasies veroorsaak vir die onderwyser wat dinge in onvoldoende tyd probeer afhandel.
- **Lokus van beheer** – Capel (in Van Wyk 1998:117) verklaar in dié verband dat, hoe minder 'n onderwyser persoonlik in beheer van 'n situasie voel, hoe groter sal die moontlikheid van stresbeleving wees wanneer hy/sy met probleme gekonfronteer word.

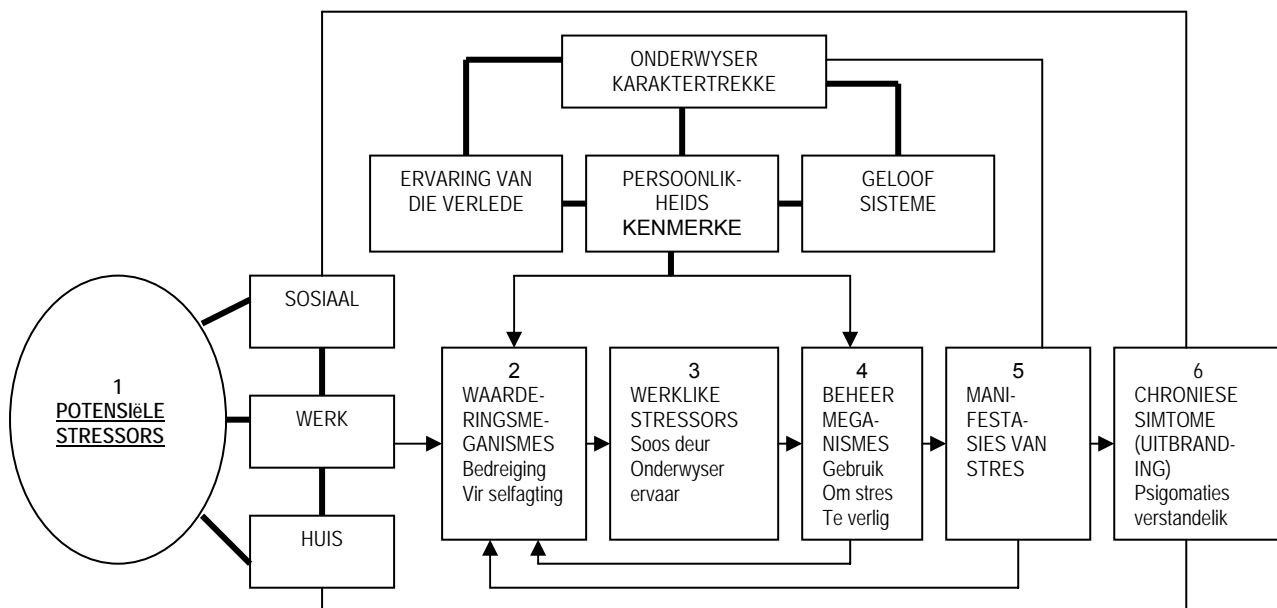


Wanneer 'n persoon hoë vlakke van stres in een van die twee kategorieë ervaar en geen ondersteuning vind plaas nie, word die ander kategorie ook beïnvloed.

2.7.3 'n Model van onderwyserstres.

Verskeie modelle van onderwyserstres is deur navorsers gekonstrueer byvoorbeeld Cooper & Williams 2002:6-8; Kyriacou & Sutcliff, 1978; Sutherland & Cooper in Travers & Cooper 1996:16-18), maar die modelle stem baie met mekaar ooreen. D'Arienzo (in Van Wyk 1998:50) laat hom soos volg daarvoor uit: "...most of the models of stress are quite similar and in many cases can be substituted by another by simply changing the nomenclature".

So is die onderwyserstresmodel van Marocco en Mcfadden (in Van Wyk 1998:50) wat 'n vroeëre model van Kyriacou en Sutcliff aangepas het en kognitiewe aspekte van die Burchfieldmodel daarby ingesluit het. (Sien figuur 2.2)



Figuur 2.2 'n Onderwyserstresmodel (van Wyk 1998:50)

- Sirkel 1 – Potensiële stressors bestaan uit die drie hoofkomponente, Sosiaal, Werk en Huis wat die hoofbronne van stres verteenwoordig. Dit is belangrik om daarop te let dat daar 'n wisselwerking tussen stressors vanuit die drie bronne van stres bestaan, alhoewel daar in die model op werkstressors



gefokus word. Stressors vanuit die sosiale omgewing en huislike leefwêreld beïnvloed in hierdie model die individu ook in sy werk. Wanneer die werkstressors van onderwysers bekyk word, moet die volgende faktore volgens Greenberg (in Van Wyk 1998:52) binne die skoolorganisasie oorweeg word:

- administratiewe werk
 - klasonderbrekings
 - dissiplinêre probleme met leerlinge
 - gebrek aan toerusting en materiaal
 - gebrek aan onderwyserinsette in besluitneming
 - rigiede kurrikulum
 - beskadiging van skoleiendom
 - konflik met lede van die skoolbestuur
 - probleme met ouers
 - klasgrootte
 - tekort aan beplanningstyd
 - probleme met ander kollegas
 - gevoelens van magteloosheid
 - probleme rakende rassistiese en seksistiese houdings en optredes
- Raam 2 – Waarderingsmeganismes. Dit behels die proses waardeur die onderwyser moet bepaal watter van die potensiële stressors werklike stressors word. Hierdie ervarings hou direk verband met sy selfagting.
 - Raam 3 – Werklike stressors. Wanneer ‘n stressor as ‘n direkte bedreiging vir die onderwyser se welstand beskou word, word dit vir hom/haar ‘n werklike stressor.
 - Raam 4 - Beheermeganismes. Wanneer potensiële stressors as werklike stressors ervaar word, word hanteringsmeganismes in werking gestel. Dikwels is dit gedurende hierdie fase dat onderwysers probleme ervaar. Onvoldoende kennis van stresshantering of stresshanteringsmeganismes is ‘n wesenlike probleem. Die moderne onderwys stel buitengewoon hoë eise aan die onderwyser en ‘n hoër vlak van stresbeleving is verstaanbaar.



- Raam 5 – Manifestasies van stres. Die fisieke, psigologiese en gedragmanifestasies van stres sal grootliks deur die effektiwiteit al dan nie van hanteringmeganismes bepaal word.
- Raam 6 - Chroniese simptome (Uitbranding). As stres oor 'n baie lang periode plaasvind, kan dit tot uitbranding lei, hetsy psigies of psigosomaties.
- Raam 7 – Die individuele kwaliteite van die onderwyser is uiters belangrik om te beïnvloed hoe die onderwyser 'n stresvolle situasie sal hanteer. Hierdie eienskappe, insluitende ervaring uit die verlede, persoonlikheidskenmerke en geloofstelsels sal ook beheer oor die manifestering van stres uitoefen.

2.8 DIE INVLOED VAN PEROONLIKHEID OP STRES DEUR ONDERWYSERS ERVAAR

Elkin (1999:24) definieer stres as *".....what you experience when you believe you cannot cope effectively with a threatening situation."* Hy noem ook verder dat die manier waarop persone die situasie waarneem sal bepaal hoeveel stres die betrokke situasie vir hulle inhou. Hier is dus van individue ter sprake. Elke individu is uniek en in 'n gegewe stresvolle situasie sal elke individu dus verskillend reageer (Patel in Olivier & Venter, 2003:186). Een persoon kan die situasie as stresvol ervaar en die ander as opwindend en uitdagend. Persoonlikheid speel dus ook 'n rol wat deur navorsing bevestig word (Olivier & Venter 2003:186); Jepson & Forest 2006:185; Travers & Cooper 1996:65-69; Semmer in Jepson 2006:185).

Travers en Cooper (1996:164) is van mening dat daar 'n geneigdheid onder onderwysers bestaan om Tipe A-gedrag te toon. Brief, Rude & Rabinowitz (in Travers & Cooper 1996:68) beskryf die volgende gedrag van die Tipe A-persoonlikheid:

- Werk lang ure.
- Neem werk in die aande en naweke huistoe.
- Vind dit moeilik om te ontspan.
- Sny vakansies kort om te gaan werk. Gaan soms nie op vakansie nie.
- Is konstant in kompetisie met homself en ander.
- Ervaar gevoelens van frustrasie in die werksituasie.
- Is geïrriteerd met werkspogings en leerders.



- Voel of hy/sy misverstaan word deur departementshoofde.

Edworthy (2000:20) voeg die volgende kenmerke van die Tipe A-persoonlikheid by:

- Het 'n sterk persoonlikheid.
- Gebruik aggressiewe taal.
- Raak gou verveeld.
- Praat, loop en eet vinnig.
- Voltooi ander se sinne en demonstreer ongeduld.
- Is vergeetagtig.
- Is materialisties.
- Is aggressief.

Edworthy stel dit as belangrik dat onderwysers met Tipe A-persoonlikheid moet besef dat hulle gedrag onproduktief is. Hulle is nie net oneffektief as hul stresvlakke hoog is nie maar hulle ervaar ook sosiale verhoudingsprobleme. Hulle is minder in staat as onderwysers met Tipe B-persoonlikheid om frustrasies te hanteer en is meer geneig om kwaad te word as hulle voel dat hulle pogings onsuksesvol is. Navorsing gedoen deur Touw, van Beukering en Everaert (2005:5) bevestig bogenoemde siening en toon ook dat gedrag op verskillende wyses geïnterpreteer word, wat weer die onderwyser se siening van 'n kind en sy gedrag beïnvloed. Hul is van mening dat onderwysers nie net hul kundigheid in die betrokke professie nie maar hul hele geskiedenis en agtergrond met hul saamneem in die klaskamer. 'n Persoon se eie ervaringe en sieninge speel dus 'n groot rol in die onderwyser-kind verhouding.

2.9. ONDERWYSERSTRES EN LEERDERS MET GEDRAGS- EN EMOSIONELE PROBLEME

2.9.1 Inleiding

Leerders met steurende gedrag veroorsaak stres by die onderwyser (Dunham 1992:46; Travers & Cooper 1996:51; Kyriacou 1997:148). Litt en Turk (in Travers & Cooper 1996:52) verskil egter van hierdie siening en voer aan dat dissipline probleme en wangedrag deur leerders nie hoofbronne van onderwyserstres is nie. Die steurende gedrag word deur Dunham (1992:44) gedefinieer as *“A wide range of behaviour problems from pupils who refuse to co-operate and do little or no work in class to the child who is openly aggressive towards other children and teachers”*.



Goleman (1996:232) verduidelik gedrags- en/of emosionele probleme deur moontlike gedragskeuses deur leerders uit te wys:

- Onttrekking of sosiale probleme: verkies om alleen te wees, is ongelukkig, oorafhanklik.
- Angs en depressie: Alleenheid, het baie vrese en bekommernisse, toon perfeksionisme, behoefte aan liefde, gevoelens van hartseer en depressie.
- Aandag en konsentrasieprobleme: onvermoë om stil te sit of aandag te gee, dagdrome, reaksies sonder om te dink, te veel spanning om te kan konsentreer, swak skolastiese vordering.
- Aggressie en delinkwente gedrag: jok, stry, vereis baie aandag, vernietig ander se besittings, is ongehoorsaam tuis en by die skool, is temperamenteel.

Volgens die Royal College of Psychiatrists (in Prinsloo 2005:453) is leerders meer geneig om emosionele en gedragsprobleme te ontwikkel as hulle

- nog altyd 'n moeilike persoonlikheid vertoon;
- leer-en leesprobleme het wat deelname in klasaktiwiteite bemoeilik;
- geneigdheid tot depressie toon;
- mishandel of geboelie is; en
- hiperaktief is.

Prinsloo (2005:454) noem dat emosionele en gedragsprobleme by leerders van alle ouderdomme voorkom en dat emosionele en gedragsprobleme enige gedrag insluit wat 'n negatiewe uitwerking het op die leerproses in die klaskamer. Weeks (in Prinsloo 2005:454) som die bevindinge van Barker, Herbert, McNamara, Montgomery en Conway oor manifestasies van emosionele en gedragsprobleme as volg op:

- Gedragprobleme kom meer algemeen by leerders in die sekondêre as primêre fase voor.
- Seuns is meer geneig as dogters om problematiese gedrag te vertoon.
- Gedrags- en emosionele probleme kom meer in stedelike as plattelandse gebiede voor.
- Emosionele en gedragsprobleme kom gewoonlik by die huis eerste te voorskyn met simptome soos ongehoorsaamheid en aggressie teenoor familieledede. Namate die probleem vergroot kring dit uit na die wyer sosiale wêreld.



Leerders vertoon emosionele en gedragsprobleme vir verskeie moontlike redes. Dit kan veroorsaak word deur intrinsieke en/of ekstrinsieke faktore. Faktore is gewoonlik interaktief en kan nie geskei word nie. Intrinsieke faktore sluit aspekte in soos:

- gehoor –en visie probleme
- voedsel intoleransie
- epilepsie en breinskade
- outisme

Die onderwyser het min beheer oor hierdie kondisies. Ekstrinsieke faktore sluit aspekte in soos:

- familiefaktore
- kurrikulum
- skoolorganisasie
- gemeenskap

2.9.2 Gedragtipes

Onderwysers in Suid Afrika rapporteer dat die algemeenste probleme wat hulle in die klaskamer ervaar dié is van aansoekery en steurende gedrag. Ander algemene probleme blyk te wees:

- aandagafleibaarheid
- aggressiwiteit
- weiering om dissipline te aanvaar
- negatiwiteit
- depressie
- angstigtheid
- tekort aan motivering en belangstelling
- neiging om uit beurt te praat en mede-leerders te pla
- onvoldoende sosiale vaardighede

In 'n studie deur Lawrence, Steed en Young (in Dunham 1992:44) het die volgende gedrag na vore gekom as probleme: onwilligheid om onderwyser se gesag te aanvaar, swak taalgebruik, aggressie, geweld. McManus (1986) het 'n hele lys verskaf van tipes gedrag wat eise aan personeel stel. Dit word ook bevestig deur Prinsloo (2005:454-456). Dit sluit gedrag in soos:

- kom laat vir skool
- vra heertyd om die klas te verlaat
- is aanhoudend afwesig



- rook
- weier om werk te doen
- hardloop op die stoepe
- maak aanmerkings teenoor onderwysers
- toon aggressiewe gedrag in klas
- steel
- doen nie huiswerk nie
- slaan onderwysers
- skryf graffiti
- weier straf
- vloek mede-leerlinge en onderwysers

Dunham (1992:46) meld van 'n intensiewe ondersoek wat gedoen is in die 1980's oor dissipline en daar is bevind dat gedrag wat steurend is vir 'n onderwyser is die volgende:

- neiging om uit beurt uit te praat
- neiging om mede-leerders te pla
- maak onnodige geluide in die klas
- ignoreer van werk
- leerders wat opstaan uit hulle stoele in die klas sonder toestemming

Alhoewel daar meer ernstige gedragsprobleme voorkom soos vandalisme en aggressie, het sommige onderwysers ervaar dat die minder ernstige gevalle wat meer gereeld of daaglik voorkom groter stres veroorsaak as die gevalle wat as meer ernstig ervaar is, maar minder gereeld voorkom (Dunham 1992:46; Prinsloo 2005:454; Kyriacou in Travers & Cooper 1996:52).

2.9.3 Die onderwyser en die leerder met gedrags- en emosionele probleme

Leerders met gedrags-en emosionele probleme veroorsaak stres by die onderwyser. Ten spyte hiervan stem onderwysers saam dat dit belangrik is om hierdie leerders in die hoofstroom te akkommodeer. Hulle is egter onwillig om die verantwoordelikheid te neem en werklik dié leerders in hulle klasse in te sluit. Onderwysers erken dat hulle bang is om leerders met gedrags- en emosionele probleme in hulle klas in te sluit, moontlik omdat hulle bang is dat, as hulle instem, dit daartoe sal lei dat nog meer leerders met emosionele en gedragsprobleme in hulle klas geplaas sal word.



Selfbewustheid is die persepsie wat 'n onderwyser van homself het van “ek kan” of “ek kan nie”. (Morin 2001:62).

Response en bekommernisse deur onderwysers geuiter oor leerders met gedrags- en emosionele probleme wat tot stres bydra is byvoorbeeld dat aggressiewe gedrag deur leerders in die klas waar onderwysers voel hulle kan net nooit ontspan nie en moet die betrokke leerder “heeldag onder hulle oë hou”. Onderwysers blyk onseker te voel oor hulle opleiding in die hantering van die kind met gedrags- en emosionele probleme (Dunham 1992:51). Gold en Roth (1993:36) stel ook dat beginner-onderwysers meer geneig is tot uitbranding omdat hulle minder voorbereid voorkom om dissipline probleme te hanteer. Die onderwyser voel onbevoeg indien sy erken dat dissipline in die klas vir haar 'n probleem is. Versuim om raad of hulp te vra lei daartoe dat die onderwyser minder ondersteuning ervaar deur mede-kollegas, wat dan stres vir die onderwyser verhoog.

Volgens Sutton en Hubert (in Van Wyk 1998:109) is bevind dat die probleem met leerlingdissipline die hoogste korrelasie vertoon met 'n algemene meting van beroeps-ontevredenheid by onderwysers. Die bevinding word bevestig deur Gold en Roth (1993:36). Lortie (in Van Wyk 1998:109) rapporteer in die verband die volgende: *“teachers who fail to keep control over students soon find that teaching is intolerable.”*

Freeman (in Travers en Cooper 1996:52) noem dat die aard van die situasie en die vlak van stres geassosieer met die insident varieer. Travers en Cooper (1996:53) is van mening dat die onderliggende bron vir stres begin by die onderwyser se begeerte om effektief te wees in haar onderrig. Stres mag die gevolg wees van die onderwyser se frustrasie in haar onvermoë om haar doel te bereik. Dit beïnvloed die onderwyser se werksbevreëdiging. Freeman redeneer dat die meeste onderwysers se werksbevreëdiging geleë is in die terugvoer wat hul ontvang. Enige iets wat hiermee inmeng, byvoorbeeld swak gesindhede of gedrag van leerders, beïnvloed werksbevreëdiging (Travers & Cooper 1996:53)

Volgens Prinsloo (2005:456) is die dissiplineprobleme in Suid-Afrikaanse skole nie bevorderlik vir die onderwyser se entoesiasme in die oordraging van leermateriaal nie. Onderwysers voel mismoedig as gevolg van die groot leerdergetalle en moeisame pogings in die hantering van alle uitdagende gedragtipes. Daar blyk 'n



verband te wees tussen die onderwyser se siening oor haarself en die leerder met gedrags-en emosionele probleme.

In 'n studie gedoen deur Boyle (in Abidin & Robinson 2002:204) is daar getoon dat onderwysers leerders in hulle klasse verskillend behandel. Hul aksies is gebaseer op hul persepsie van die leerder. Onderwysers beoordeel leerders se probleme verskillend. Die beoordeling beïnvloed die vlak van stres wat die onderwyser ervaar met die leerder en ook wat die onderwyser se verwagtinge van die leerder se vermoëns is. 'n Onderwyser se verwagtinge kan ook wangedrag ontlok (Abidin & Robinson 2002:204; Jordan, Lindsay, Stanovich 1997:1-18).

Indien 'n leerder ervaar dat 'n onderwyser verskillend optree teenoor hom in vergelyking met die ander leerders in die klas kan hy ontwrigtende gedrag toon om aandag te kry en beheer te neem in die klas (Gordon 2001:19). Onderwysers se negatiewe sienings van leerders kan verreikende gevolge hê vir die toekomstige gedrag en akademiese vordering van die besondere leerders. Navorsing gedoen deur Pianta, Steinberg en Rollins (in Montague & Rinaldi 2001:76) het bevind dat kleuterskool onderwysers se beoordeling van leerders se gedrag 'n goeie voorspeller was vir die betrokke leerders se gedragsprobleme in graad een. Dit kom dus voor asof vroeë gedragsprobleme en patrone van jong leerders toekomstige skoolverhoudinge met onderwysers voorspel en verband hou met aanpassing in die skool en akademiese sukses. Dit sluit aan by die transaksionele model wat verklaar dat die onderwyser nie alleen 'n impak het op leerders nie, ander faktore op enige tyd gedurende die interaksie speel ook 'n rol. Leerders wat swak verhoudings het met hul onderwyser het minder interaksie met die onderwyser en portuurgroep en is minder betrokke op akademiese gebied, wat dan 'n direkte impak het op hul prestasie (Greenwood in Montague & Rinaldi 2001:76).

In 'n studie deur Jordan, Lindsay en Stanovich (1997:1-18) is getoon dat onderwysers met hoë vlakke van selfbemaagtiging, leerprobleme sien as 'n uitdaging, waar die verantwoordelikheid dan gedeel word tussen die onderwyser en leerder.

Die onderwyser se interaksies met leerders beïnvloed ander leerders se persepsie van mekaar. Birch en Ladd (in Montague & Rinaldi 2001:76) het bevind dat leerders op grond van die onderwyser se interaksies met 'n leerder besluit of hulle van iemand hou of nie hou nie. Hulle het tot die gevolgtrekking gekom dat die aard,



inhoud en toon van die onderwyser se interaksies met leerders bydra tot portuurgroep aanvaarding of verwerping.

2.10 STRESHANTERINGSTRATEGIEë VAN ONDERWYSERS

2.10.1 Verskeie bronne meld onderwysers se wyses om stres te hanteer

Kariacou (in Dunham 1992:108) maak melding van die mees algemene strategieë wat onderwysers gebruik in die hantering van stres.

- Behou perspektief.
- Probeer om konfrontasie te vermy.
- Probeer om te ontspan na werk.
- Dink objektief tydens die situasie en probeer jou gevoelens onder beheer te hou.
- Probeer om van die werk te vergeet as die skooldag verby is.
- Probeer om nie die probleem onopgelos te laat nie.
- Maak 'n punt daarvan om na skool aan 'n aangename aktiwiteit deel te neem.
- Vertel aan ander by die skool of tuis van jou gevoelens en frustrasies.
- Dink aan positiewe vooruitsigte.
- Dink aan wyses om die oorsaak van stres te hanteer en stel prioriteite.
- Herinner jouself daaraan dat alles ten goede sal uitwerk.

Austin, Shah en Muncer (2005:64) bevestig die volgende navorsing gedoen oor onderwysers se wyse van hantering van stres: Dewe (1985) toon dat onderwysers minder van direkte wyses (probleem-gefokusde) wyse van hantering gebruik maak en meer van indirekte (emosie-gefokusde) wyses van hantering. Hy meld dat die gebruik van emosiegefokusde hantering belangrik is om emosionele ongemak te verminder en dit kan gebruik word om 'n persoon leiding te bied om 'n direkte aksie uit te voer. Seidman en Zager het weer bevind dat hanteringswyses soos meditasie, ontspanning, stokperdjies en vakansie-aktiwiteite korreleer met lae vlakke van uitbranding. Chan en Hui (1995) bevestig die gebruik van vermyding as strategie verband hou met hoë vlakke van emosionele uitputting, depersonalisasie en lae persoonlike prestasie.

Blasé (1986:13-40) het bevind dat onderwysers in die hantering van stressors wat met leerders verband hou konfronterende hantering (probleem-gefokusde) gebruik.



In kontras meld Salo (in Admiraal, Korthagen & Wubbels 2000:36) dat onderwysers wat stressituasies hanteer wat met die inhoud van hul werk te doen het, meer probleem-gefokusde hantering getoon het en in situasies waar die onderwyser gekonfronteer is in stresvolle gebeure met leerder, meer van emosie-gefokusde hantering getoon het. Travers en Cooper (1996:115) het bevind dat die mees populêre hanteringstrategie vir onderwysers is om stabiele verhoudings te hê. Die strategie wat die minste deur onderwysers aangewend word is om te deleger.

2.10.2 Spesifieke maniere waarop onderwysers stres hanteer.

2.10.2.1 Strategieë wat fokus op psigologiese gesteldheid.

(1) Selfkonsep

Selfbewustheid en die instandhouding van 'n positiewe selfbeeld is 'n integrale deel van 'n gevoel van effektiwiteit (Auerbach & Grambling 1998:45; Morin 2001:62). 'n Onderwyser se selfbeeld is sy persepsie van homself as suksesvol al dan nie om 'n verskil in 'n kind se lewe te maak. Die onderwyser se siening oor homself en of hy in staat is om suksesvol in 'n situasie te wees beïnvloed dus sy siening of hy gewillig is om uit te hou met die leerder met gedrags- en emosionele probleme (Morin 2001: 62).

Riccio (2001:43) meld dat die belangrikste ding wat 'n onderwyser kan doen om stres effektief te hanteer is om 'n sterk en positiewe selfbeeld te ontwikkel. Hy berus sy mening op navorsing gedoen aan die Universiteit van Blough in 1980 wat getoon het dat onderwysers wat oor 'n positiewe selfbeeld beskik het minder stres getoon as onderwysers met 'n lae selfbeeld.

(2) Uithouvermoë, aanpasbaarheid, optimisme

Verandering veroorsaak stres in enige persoon se lewe. Ons leef in 'n era van voortdurende verandering wat uithouvermoë en aanpasbaarheid verg. Aanvaarding van verandering, en besef dat daar meer as een manier is om 'n probleem op te los, is noodsaaklik. Uithouvermoë vorm die fondasie vir positiewe aanpasbaarheid (Michal 1991:121).

Optimiste sien lewensgebeure as uitdagings eerder as stressors. Schlebusch (in Van den Berg:42) noem dat *"..to be optimistic, you have to learn to distinguish between things that you can and want to control and those you can't."* Vir Schlebusch vorm buigsamheid



en verdraagsaamheid die basis van aanpassing by verandering (Auerbach & Grambling 1998 :41-43)

(3) Tydsbeplanning

Die gesegde lui as volg “Tyd vlieg”, asook “ Manage your time, or your time will manage you.” ‘n Belangrike stap volgens Elkin (1999:103) sou dan wees om jou tydsbeplanning te verander of om te bepaal hoe jy jou tyd gebruik. Delegering, selfmotivering en gebruik van nuwe tegnologie kan stres verlig. Smith (1993:251) waarsku egter dat die individu se doel met tydsbeplanning is om te bepaal waar die persoon tans funksioneer en sy lewe sinvol te organiseer.

Travers en Cooper (1996:167) verwys na die voordele in die gebruik van tydsbeplanningstegnieke:

- Verhoogde effektiwiteit en selfwaarde.
- Verhoogde produksie.
- Verhoogde ontspanningstyd.
- Verlaagde stres.
- Verhoogde kreatiwiteit.
- Groter ruimte vir toekomsbeplanning en langtermynoplossings.
- Groter werksbevrediging.

2.10.2.2 Strategieë wat fokus op fisiologiese gesteldheid

(1) Dieet

Dieet speel in streshantering ‘n tweeledige rol. Eerstens, dit wat ‘n individu eet en wanneer hy eet beïnvloed ‘n individu se stresvlakke en speel ‘n rol in effektiewe hantering van stres. Sommige persone reageer in stressituasies deur hulself te ooreet wat tot oorgewig kan lei wat tot stres lei, terwyl ander persone weer te min eet wat lei tot konsentrasieprobleme. Die kos wat ‘n persoon eet beïnvloed die Serotonien vlakke wat weer ‘n persoon se gemoed beïnvloed (Edworthy 2000:67; Elkin 1999:123). Edworthy wys egter op sekere items wat vertroosting bied in stressituasies:

- Koffeïene – Is ‘n stimulant en kan verslawend wees. Indien ‘n persoon poog om hul inname te verminder kan dit tot hoofpyne lei.
- Suiker – Suiker sal wel op die korttermyn energie verskaf maar beïnvloed jou insulienvlakke.



- Nikotien – Sigarette kan wel op die korttermyn stres verlig. Nikotien tree op as 'n stimulant wat 'n persoon se hartklop versnel.
- Alkohol en dwelmiddels – Albei items is skadelik vir 'n persoon se liggaam en kan onherstelbare skade verrig soos verslawing en versteurde slaappatrone.

(2) Oefening

Ons leef in 'n tyd waar byna alle fisiese bewegings van die mens deur tegnologie vervang kan word. Oefening verhoog 'n persoon se bloedsirkulasie na die brein vir optimale suurstof. Verhoogde bloedsirkulasie bevorder ook die vervoer van toksiene wat opbou as 'n persoon aan stres blootgestel word. Toksiene beïnvloed helder denke en kan op die langtermyn skade aan die brein veroorsaak. Oefening verskaf ook 'n uitlaatklep vir aggressie, depressie, en gesonde afleiding van daaglikse bekommernisse (Dunham 1992:128; Edworthy 2000:67; Elkin 1999:129-131; Michal 1991:109; Smith 1993:227-229; Travers & Cooper 1996:163)

2.10.2.3 Strategieë wat gemik is op gedragsverandering

(1) Metodes wat onderwysers kan implementeer:

- Ontspanningsoefeninge - spierweefsels trek saam in reaksie op elektrochemiese stimulasie wat veroorsaak word deur stres. Ontspanningstegnieke is dan effektief in die vermindering van stres (Edworthy 2000:71; Motseke in Van den Berg 2003:48).
- Asemhalingsoefeninge, meditasie, yoga, massering (Elkin 200:63; Smith 227-234; Dunham 1992:129-135). Travers en Cooper (1996:162) meld dat die voordeel in die implementering van ontspanningsoefeninge verlaagde vlakke van angst, alkoholgebruik en waargenome stres is.

(2) Price (in Travers & Cooper 1996:164) beskryf vier benaderings waarmee die tipe gedrag gewysig kan word:

- Verminder vyandigheid: Vyandigheid kom voor indien so 'n onderwyser onder tydsdruk verkeer, onder kompeterende situasies te staan kom en hulle selfbeeld in gedrang is.
- Verhoog ontspanning: Sistematiese ontspanningsoefeninge moet by Tipe A persone geïmplementeer word omdat gedrewe gedrag dit vir die Tipe A persoonlikheid moeilik maak om te ontspan en dit kom voor asof die Tipe A persoonlikheid voel hulle moet hulleself healtyd verdedig. Daar is egter



bevind dat ontspanningsoefeninge nie so 'n groot effek op vermindering van Tipe A persoonlikheid se stres het nie, moontlik omdat dit nie konstant geïmplementeer word nie.

- Verhoog fisiese oefeninge: 'n Sistematiese oefenprogram met 'n lewenstyl modifikasieprogram word aanbeveel vir die tipe A persoonlikheid omdat die Tipe A persoonlikheid selde op 'n gereelde basis aan oefeninge deelneem.
- Modifiseer gedragsaanduidinge wat op hoë risiko's dui: Aanduidinge soos spraaktempo en geneigdheid tot oorbepanning en die volgehoue behoefte aan prestasie kan gereguleer word.

2.11 SAMEVATTING

Literatuur het duidelik daarop gewys dat die mens in totaliteit geraak word deur streservaringe. Die hoofkenmerk van die interaktiewe model van stres is die unieke interaksie wat daar gesien word tussen die persoon en sy omgewing. Wat vir my uitgestaan het in hierdie model is dat die resultate van hierdie interaksie afhang van hoe die betrokke persoon die spesifieke eise wat aan hom gestel word, perseptueel en bewustelik ervaar. Die klem val dus op hoe die unieke individu die vermoë toon om stressituasies te hanteer. Regdeur die literatuur asook die interpretivistiese paradigma wat gebruik is word die uniekheid van elke individu en sy reaksies op gebeure beklemtoon. Sommige persone ervaar stres dus meer positief as negatief. Geen persoon ervaar stres dieselfde nie en stres kan nie as "vas" gesien word nie. Emosies kan dus nie geignoreer word nie en het as deurlopende tema in die literatuur na vore gekom.

In die hantering van stressituasies blyk die individu ook prominent te wees. Alhoewel daar melding gemaak word van verskeie hanteringstrategieë blyk die twee benaderings, probleem-gefokusde en emosie-gefokusde hantering, meer algemeen gebruik te word. Beide benaderings word in die onderwys gebruik en dit blyk dat die onderwyser se persoonlikheid en selfkonsep in haar/sy hantering 'n rol speel. Veral gesien in die lig van onderwysers met leerders met gedrags- en emosionele probleme in die klas, was dit vir my duidelik vanuit die literatuur dat leerders verskillend deur onderwysers behandel word. Leerders met gedrags- en/of emosionele probleme word deur sommige onderwysers as 'n uitdaging gesien en deur ander onderwysers as stres ervaar. Daar is dus nie 'n "resep" om



onderwyserstres te hanteer nie maar dit is wel duidelik dat die hantering van professionele en persoonlike stres belangrik is vir 'n persoon se werksbevrediging.

Gesien in die lig van die Suid-Afrikaanse konteks met sy diversiteit waar die uniekheid van elke individu in elke kultuur en konteks in ag geneem moet word voel ek dat met inagneming van die literatuur oor onderwyserstres, stres in die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks in 'n veel ernstiger lig beskou behoort te word.



HOOFSTUK 3

NAVORSINGSBEPLANNING EN NAVORSINGSVERLOOP

3.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die navorsingsbeplanning en uitvoer van die navorsing bespreek. Die navorsingsparadigma, navorsingsontwerp, data-insamelingstegnieke en data-analise strategieë sal bespreek word asook die rol van die navorser en stappe om vertroubaarheid te verhoog.

3.2 DOEL VAN DIE ONDERSOEK

Die gestelde navorsingsdoel was om 'n verdieping van insig te verkry met betrekking tot die ervaring van stres deur onderwysers in interaksies met 'n leerder met gedrags- en/of emosionele probleme in haar klas. Om hierdie doel te verwesenlik, is daar gepoog om antwoorde op die volgende vrae te vind:

3.2.1 Primêre vraag

Wat is die aard van die onderwyser se streservarings in klassituasies met 'n leerder met gedrag- en/of emosionele probleme?

3.2.2 Subvrae

- Hoe beskryf die onderwyser die leerder met gedrags- en/of emosionele probleme?
- Hoe word stresvolle situasies met betrekking tot die leerder met gedrags- en/of emosionele probleme in die klas hanteer?
- Watter uitwerking het die stresvolle ervarings met betrekking tot die leerder met gedrags- en/of emosionele probleme op die onderwyser se persoonlike lewe buite skoolverband?



3.3 NAVORSINGSPARADIGMA

Adams, Collair, Oswald en Perold (2004:255) beskryf 'n navorsingsparadigma as “a broad theoretical orientation to which a particular research study belongs.” De Vos (1998:240) deel die siening in sy beskrywing van 'n paradigma as “a set of beliefs that constitutes the researcher's ontology, epistemology and methodology.” Ontologie gee 'n aanduiding van die navorser se beskouing oor die aard van die realiteit wat bestudeer word. Die epistemologie beskryf die navorser se benadering tot die verwerwing van kennis en begryping van ander se ervaringe. Navorsingsmetodologie word gesien as die wetenskap van hoe die navorser meer kan uitvind oor die realiteit of die wêreld. (Adams *et al.* 2004:256; De Vos 1998:240; Smit 2001:60). Henning (2004:37) beskryf die term metodologie as:

“The methods that complement each other and that have the “goodness of fit” to deliver data and findings that will reflect the research question and suit the research purpose.”

Die navorsingstudie is binne kwalitatiewe navorsingsmetodologie onderneem. In kwalitatiewe navorsing word die realiteit as subjektief beskou. Kwalitatiewe navorsing gaan uit van die aanname dat begryping van die wêreld verwerf kan word deur gesprek en observasie in natuurlike omgewings en dus dat die waardes en perspektiewe wat deur persone gevorm word oorweeg moet word in die soeke na kennis (Anderson & Arsenault 1998: 5;119; Henning 2004:20; Terre Blanche & Durrheim 2002:127).

Merriam (2001:6) definieer kwalitatiewe navorsing as 'n poging om elke situasie in sy uniekheid, as deel van 'n bepaalde konteks, te probeer verstaan. Wilson (in McMillan & Schumacher 2001:16) is van mening dat menslike gedrag nie verstaan kan word sonder om ook die konteks te verstaan waarbinne persone hulle gedagtes, gevoelens en gedrag interpreteer nie. Henning (2004:20) wys ook op die belangrikheid en die rol wat konteks in navorsing speel en dat die navorser sensitief daarvoor moet wees.

Hierdie studie word vanuit die interpretivistiese paradigma benader. Cohen, Manion en Morrison (2002:22) beskryf die interpretivistiese paradigma as volg: “The central endeavour in the context of the interpretive paradigm is to understand the subjective world of human experience...” Dié paradigma gee erkenning aan die individu se subjektiewe



ervarings wat geldig, veelvoudig en sosiaal gekonstrueer word. Die navorser glo dat hy/sy die deelnemers se ervarings en unieke betekenisgewing in hul interaksie met ander kan begryp deur skerp te luister na hulle ervarings. Die doel is daarom eerder om menslike gedrag te probeer verstaan, as om gedrag te probeer verklaar of voorspel (Adams *et al.* 2004:356; Smit 2001:69).

Terre Blanche en Durrheim (2002:127) voeg hierby dat die interpretivistiese navorser die ondersoek in die natuurlike omgewing wil uitvoer om tot begrip van die deelnemers se gevoelens, ervarings, sosiale situasies en realiteit te kom. Smit (2001:60) deel die siening en verklaar hieroor:

“Qualitative research begins by accepting that there is a range of different ways of making sense of the world. The approach is concerned with discovering and understanding the meanings seen by those who are being researched and with comprehending their views and perspectives of the world rather than that of the researchers or interpreting phenomena in terms of the meanings.”

In kwalitatiewe navorsing word dikwels verkies om melding te maak van deelnemers en nie respondente nie. In kwantitatiewe navorsing word van respondente gepraat in data-insameling met die doel om spesifieke inligting te verkry soos byvoorbeeld met 'n vraelys. Respondente wat die vraelys voltooi is beperk tot beantwoording van die vrae gestel op die vraelys in 'n vaste formaat. In kwalitatiewe navorsing word daar veel meer ruimte gelaat vir verskillende sieninge waar deelnemers die vryheid het om hulle sieninge te deel (Henning 2004:5). Vrae kan die inisiatief van die deelnemers volg, waar die persoonmatige ervaring van konteks en storie na vore kan kom. Die navorser en deelnemers is dus in 'n interaktiewe proses waar hulle mekaar wedersyds beïnvloed en waar kennis en begrip gekonstrueer word (Adams *et al.* 2004:356; Anderson & Arsenault 1998:5; Henning 2004:20; Smit 2001:65). In semi-gestruktureerde onderhoude het ek en die deelnemers dus saamgewerk en die data het getoon dat wendings soms voorgekom het wat op outentieke deelname gedui het.

Tydens die onderhoude is daar inderdaad gepoog om saam met elke deelnemende onderwyser, met inagneming van elkeen se unieke konteks, die omvang, aard, effek en ervarings van stres op die lewe van die onderwyser met leerders met gedrags- en/of emosionele probleme in die klas, te verken en probeer verstaan.



3.4 NAVORSINGSONTWERP

'n Navorsingsontwerp omskryf die prosedure of plan van hoe die navorser beoog om die navorsing uit te voer, wat die rol van die deelnemers is en watter data-insamelingsmetodes gebruik word (McMillan & Schumacher 2001: 31; Mouton 2001:55-57; Henning 2004:31).

'n Meervoudige gevallestudie met ses deelnemers is in dié studie uitgevoer. Cronbach (in Merriam 2001:29) definieer 'n gevallestudie as die interpretasie van die konteks. Die konteks is dus hiervolgens meer as net deel van die gevallestudie, dit is die geval self. In die interaksies tussen die konteks en die gebeure in die klas met leerders met gedrags- en/of emosionele probleme sal betekenisvolle faktore in die geval na vore kom (Henning 2004:41). 'n Gevallestudie hoef volgens Stake (in McMillan & Schumacher 2001:36) nie verteenwoordigend te wees nie. 'n Gevallestudie kan gekies word as gevolg van sy uniekheid of om 'n saak te illustreer en dit gee 'n beskrywing van 'n geval, 'n analise van temas en die navorser se interpretasies oor die geval. So 'n studie kan uit een of meer gevalle bestaan.

3.5 SELEKSIE VAN DEELNEMERS

Ek het van doelgerigte steekproeftrekking gebruik gemaak waar die seleksie van deelnemers doelgerig 'n sekere populasie insluit wat voldoen aan die seleksiekriteria vir die navorsing. Merriam (2004:61) verklaar dat doelgerigte steekproeftrekking gebaseer is op die aanname dat die navorser begrip en insig wil verkry en daarom 'n sekere populasie kies by wie daar die meeste geleer kan word. Patton (in Merriam 2004:61) beskryf doelgerigte steekproefneming as die seleksie van informasie-ryke gevalle by wie baie geleer kan word oor die onderwerp.

Die seleksiekriteria het onderwysers ingesluit uit Graad 3-5 en Graad 6-7 met 'n leerder met gedrags- en/of emosionele probleme in die klas. Die studie is beperk tot 'n enkel area met drie skole binne verwante taal- en sosio-ekonomiese kontekste, wat beskou is as voldoende vir die omvang van 'n MEd-skripsie.

Ek het drie oorwegend Afrikaanse laerskole in Johannesburg genader en amptelike toestemming verkry om my navorsing by die betrokke skole te onderneem. Ek het in elk van die drie laerskole 'n ope uitnodiging gerig aan die onderwysers in elk van die



drie laerskole met leerders met gedrags- en/of emosionele probleme in hul klas, om aan die studie deel te neem. (Sien Bylaag A wat 'n voorbeeld van 'n ingeligte toestemmingsbrief insluit). Die eerste onderwyser uit Graad 3-5 en Graad 6-7 uit elke skool wat ingewillig het was by die studie betrek. Indien meer as een onderwyser per graadvlakgroep inwillig, sou ek 'n onderhoud voer met elk wat 'n gesprek oor sy/haar stres as 'n behoefte voel, maar slegs die data van die eerste onderhoud is vir my studie verwerk.

In hierdie studie word elke deelnemende skool beskryf as 'n konteks. In elke konteks is daar dus twee deelnemers waar elkeen se unieke situasie in die klas, met 'n besondere leerder, beskryf word aan die hand van 'n *“situasiebeskrywing”*.

3.6 DATA-INSAMELINGSTEGNIEKE

3.6.1 Semi-gestruktureerde onderhoude

'n Semi-gestruktureerde onderhoud kan aan die navorser 'n gedetailleerde prentjie verskaf van die deelnemer se sienings en ervarings van 'n spesifieke onderwerp. Die metode bied aan die navorser en deelnemer geleentheid en buigbaarheid om opkomende of nuut gevonde paadjies te ondersoek, om 'n duidelike prentjie van die deelnemer se ervarings en sienings te verkry en te verstaan. Wat die deelnemers sê in so onderhoud het betekenis vir sy realiteit, wat deel is van sy eie storie, en dit verteenwoordig sy psigologiese wêreld (Smith 1995:93).

In semi-gestruktureerde onderhoude word 'n skedule in die onderhoud gebruik. Die vrae of temas het ten doel om areas van belang te dek tydens die onderhoud (Merriam 2004:74; De Vos 1998:299). Smith (1995:93) meld dat die onderhoud deur die skedule gelei word maar dat nie streng daarvolgens gehou word nie. Die presiese bewoording en orde van die onderwerpe vir bespreking is nie vooraf bepaal nie.

Voordele van semi-gestruktureerde onderhoude (Smith 1995:93; Merriam 2004:74):

- Dit bied geleentheid om rapport te stig met die deelnemer.
- Die volgorde van die vrae is nie so belangrik nie.
- Die navorser is vry om areas van belang in die onderhoud aan te sny.
- Die onderhoud kan volgens die deelnemer se belange en bekommernisse verloop.



Anderson en Arsenault (1998:190) voeg hierby dat 'n individu tydens onderhoude meer betrokke is as in die beantwoording van vraelyste. Die navorser kan meer volledige inligting verkry omdat hy tydens die onderhoud kan uitvra vir verdere inligting en so ryker data verkry. Die deelnemer se nie-verbale gedrag kan ook geobserveer word sowel as die konteks waarbinne die deelnemers funksioneer.

In hierdie studie het die onderhoudvoering bestaan uit 'n mengsel van meer en minder gestruktureerde vrae. Ek het van 'n onderhoudskedule gebruik gemaak waar relevante onderwerpe vir bespreking geïdentifiseer is. Die formaat het my as onderhoudvoerder die geleentheid gegee om te kon repondeer op elke situasie wat mag voorkom, wat dan kon lei tot nuwe persepsies en idees oor die betrokke onderwerp (Breakwell 2000:240; Merriam 2004:74). Onderhoude is gevoer met die hoofde van die deelnemende skole met die doel om die agtergrond en konteks van die skool te verken. Ek het daarna een onderhoud met elke deelnemer gevoer. Tydens die data-insamelingsproses is daar gefokus op stories en refleksies van die deelnemers oor die streservarings met 'n leerder met gedrags- en/of emosionele probleme in die klas.

Die onderhoude is met toestemming van die deelnemers op band geneem. Die onderhoudskedule wat die semi-gestruktureerde onderhoude vergesel het, bestaan uit vrae of temas wat ek wou verken in elke onderwyser se unieke situasie. 'n Volledige weergawe van die onderhoudskedule word voorsien in Bylaag B.

3.6.2 Observasies en Veldnotas

Observasies is die navorser se weergawe en indrukke van wat gebeur het (Henning 2004:81), wat inligting bied om die verbale data, konteks, gedrag en insidente te verstaan (McMillan & Schumacher 2001:454). In die observasies is gefokus op die deelnemers se nie-verbale gedrag tydens die vertelling van hulle streservarings met 'n leerder met gedrags- en/of emosionele probleme in die klas.

Veldnotas vorm die geskrewe weergawe deur die navorser van die omgewing, situasie, gevoelens, reaksies, wat hy sien en dink (Anderson & Arsenault 199:128; Breakwell 2000:233; Merriam 2004:106). My indrukke van die hoof en skoolkonteks is in my veldnotas aangeteken. In my veldnotas het ek ook notas gemaak van my ervaring van die onderwysers tydens ons eerste telefoniese gesprek, hoe ek die



klasomgewing en die onderwyser se gedrag ervaar en in verband gebring het die dag van die onderhoud, en hoe dit verskil het van my eerste indrukke.

Observasies en veldnotas is reeds tydens my eerste besoek by die hoof en daarna by elke onderhoud van elke deelnemende skool aangeteken en tydens die verwerking van data in ag geneem. Ek het versigtig notas gemaak en gekonsentreer om die deelnemer se gedrag akkuraat aan te teken eerder as my gevoelens. Ek het ook ten doel gehad om te fokus op gedrag eerder as om moontlike motiewe en gevoelens in te lees. In my observasies het ek probeer om myself te beheer en beperk tot suiwer observasies eerder as afleidings.

3.6.3 Reflektiewe Joernaal

McMillen en Schumacher (2001: 442) beskryf die reflektiewe joernaal as die “*self in research*” in die studie. Lincoln en Guba (in Cohen *et al.* 2002:313) bespreek reflektiwiteit as ‘n proses waar navorsers hulself krities evalueer as deelnemers aan die navorsingsproses. Weens die subjektiewe betrokkenheid by kwalitatiewe navorsing is ‘n reflektiewe joernaal bygehou om rekord te hou van my eie gedagtes, idees en gevoelens om die invloed op die navorsingsresultate te verminder.

3.7 DATA-ANALISE

Data-analise begin in kwalitatiewe navorsing reeds tydens die aanvang van die eerste onderhoud en die eerste observasie (Merriam 2004:151). Volgens McMillan en Schumacher (2001:462-463) is daar nie ‘n regte manier waarop data geanaliseer moet word nie, dit kan op meer as een manier gedoen word. Data-analise is ‘n aaneenlopende en interaktiewe proses wat geïntegreer word in al die fases van kwalitatiewe navorsing. Die navorser reflekteer deurlopend oor eie indrukke, verbande en verhoudings tydens die data-insamelingsproses. Die ontdekking van ooreenkomste, verskille, kategorieë en konsepte vorm deel van die aaneenlopende proses (Smit 2001:81). Merriam (2004:178) verduidelik kwalitatiewe data-analise as ‘n proses om betekenis te gee aan dit wat die navorser gesien en gehoor het. Analisering van kwalitatiewe data word deur Smith (1995:1-2) beskryf as ‘n proses waar die onderhoudvoerder ‘n interpretiewe verhouding met die transkrip betree om sodoende relevante temas te identifiseer.



Die onderhoude met die deelnemers is woordeliks getranskribeer. Die data met betrekking tot elke deelnemer van die meervoudige gevallestudie is as uniek beskou en is dus aanvanklik geheel afsonderlik geanaliseer en relevante temas is geïdentifiseer. Met die inagneming van my observasies en joernaalinskrywings was dit duidelik dat die uniekheid van die konteks van elke deelnemer nie geïgnoreer kan word nie. Dit het nodig geblyk om die deelnemers in elke situasie (klas en leerder) en ook die drie kontekste (skole) met mekaar te vergelyk en die verbandhoudende temas en verskille asook die invloed van die skoolkonteks in ag te neem.

Ek het deurgaans gepoog om bewus te bly van my eie subjektiewe ervarings, deur middel van die reflektiewe joernaal, om die invloed daarvan op die resultate te verminder en so die betekenis te laat verskyn van elke onderwyser se eie realiteit en ervarings met betrekking tot 'n besondere leerder met gedrag- en/of emosionele probleme in die klas. Die data is na afloop van die analise geïnterpreteer volgens 'n model van onderwyserstres soos deur Moracco en McFadden ontwikkel (in Van Wyk 1998:50). Sien die data onder aparte omslag vir die analise-handelinge.

3.8 GELDIGHEID EN VERTROUBAARHEID

Merriam (2004:199) stel die eis van geldigheid en vertroubaarheid van kwalitatiewe navorsing as volg:

“Assessing the validity and reliability of a qualitative study involves examining component parts, as you might in other types of research.”

Sy verklaar dat, omdat kwalitatiewe navorsing se siening oor realiteit verskil van ander perspektiewe, die geldigheid en vertroubaarheid kongruent vanuit die filosofiese aannames wat die paradigma onderlê, oorweeg moet word.

Een van die aannames van kwalitatiewe navorsing is dat realiteit holisties, nooit “vas” nie en multidimensioneel is (Merriam 2004:202). Realiteit is volgens Lincoln en Guba (in Cohen *et al.* 2002:295):

“A multiple set of mental constructions, made by humans; their constructions are in their minds, and they are, in the main, accessible to the humans who make them.”



Hy noem verder dat die navorser as persoon die primêre instrument vir data-insameling en analise is en dat die navorser die interpretasies van die deelnemer se realiteit verkry deur direkte observasies en onderhoude. Die navorser is dus nader aan die deelnemer se realiteit as enige ander data-insamelingsinstrument. Die beskouing van die navorser as primêre instrument word deur Henning (2004:7) bevestig en sy som dit op deur te sê:

“The researcher is unequivocally the main instrument and makes meaning from her engagement in the project – meaning that she will present as findings.”

Interne geldigheid word deur Crossley en Vulliamy (in Smit 2001:74) beskryf as:

“The correspondence between the way the respondents actually perceive social constructs and the way the researcher portrays their viewpoints.”

In die studie het ek gepoog om die interne geldigheid te bevorder deur kwalitatiewe metodes te gebruik, en die deelnemende onderwysers se realiteit van hulle streservaringe en gevoelens in verband met 'n leerder met gedrags- en/of emosionele probleme in hul klas deeglik te beskryf. My notering van die data neem verskillende vorms aan (verbatim transkripsies, observasienotas en refleksies) en die data word dus telkens belig vanuit 'n ander hoek. Na afloop van die onderhoude is die onderhoude eerstens verbatim getranskribeer wat 'n getroue weergawe bied van die inhoud. Observasies is aangeteken. Beskrywings van die deelnemers se gesprekke is deur aanhalings onderskryf en ek het sover moontlik die eie woorde van die deelnemers gebruik om die interne geldigheid te verhoog. Henning (2004:7) noem dat geldigheid verhoog word as die navorser die respondent se siening deur 'n *“thick description”* met teoretiese bewyse in verband bring.

Inskrywings in 'n reflektiewe joernaal is in ag geneem om bedag te wees op moontlike subjektiwiteit en sydigheid van my as navorser wat die resultate kan beïnvloed. Die proses sowel as die uitkoms van die analises is met my supervisor bespreek om die vertroubaarheid te verhoog (Merriam 2004:204).

Eksterne geldigheid verwys na die mate waartoe resultate *“veralgemeenbaar”* is tot ander situasies wat nie deel vorm van die navorsing nie (Merriam 2004:207). Die *“veralgemeenbaarheid”* in die kwalitatiewe studie lê daarin om dit wat in 'n spesifieke



situasie geleer is oor te dra na moontlike toepassing op ander soortgelyke situasies. “Leser veralgemeenbaarheid” (sic) behels die mate waaarin bevindings van toepassing is op ander situasies. Merriam (in Smit 2001:74) verduidelik oordraagbaarheid en veralgemeenbaarheid as volg:

“It is the responsibility of the reader who determines the degree of similarity between the study site and the receiving context. The researcher is responsible for providing sufficient detail through extensive and careful description of the time, place, context, culture, to enable the reader to make his or her own judgement.”

Vertroubaarheid verwys na die vraag of ‘n studie dieselfde resultate sal bied as dit herhaal sou word. Vertroubaarheid in ‘n kwantitatiewe navorsingsontwerp is gebaseer op die aanname dat daar een realiteit is. In kwalitatiewe navorsing word die realiteit subjektief beskou. Die onderhoud *per se* het bygedra tot die vertroubaarheid van die navorsing. Die wyse waarop ek die data ingesamel het dra dus by tot die vertroubaarheid van die data. Ek het genoeg ruimte vir elke deelnemer geskep om sy ervaringe spontaan te deel. Die ryk data wat verkry is dui op goeie samewerking van die deelnemers en ‘n veilige ruimte wat vir die deelnemers geskep is. Daar is voldoende voorberei vir die onderhoude en ‘n onderhoudskedule is opgestel.

Die analiese proses dra ook by tot die vertroubaarheid van die studie. Ek as primêre navorsingsinstrument het probeer om nie met vooropgestelde agendas die data te analiseer nie. Gelyke gewig is aan alle komponente van alle onderhoude gegee. Ek het dit herhaaldelik deurgelees en sover moontlik die woorde en aanhalings van die deelnemers gebruik om op so wyse die deelnemers outentiek tot spreke te bring. Verslaggewing is in die eerste fases van die analiese as belangrik beskou en ook om interpretasie solank moontlik te weerhou. Data (die woorde en konteks van die deelnemers) word ook onder aparte omslag beskikbaar gestel as bewys van vertroubaarheid.

Ek het gepoog om die deelnemers se realiteit te beskryf en te verduidelik soos hulle dit ervaar. Deur die onderhoude verbatim te transkribeer en die analiese en interpretasies met my supervisor as onafhanklike navorser te bespreek, verskaf dit ‘n getroue weergawe van die inhoud.



3.9 ROL VAN DIE NAVORSER

In kwalitatiewe navorsing is die navorser die primêre data-insamelingsinstrument. Tydens 'n kwalitatiewe studie is daar nie onbuigbare prosedures om te volg nie. Siende dat daar nie 'n rigiede struktuur of roetine is nie het ek as navorser my eie struktuur geskep en besluit byvoorbeeld self watter vrae in watter volgorde om te vra. Dit bied volgens Merriam (2004:20) vir my die geleentheid om te reageer op elke situasie wat mag voorkom en te besluit oor watter reaksie daar meer uitgebrei kan word.

Die navorser as primêre instrument speel egter 'n belangrike rol in sy interaksie met die deelnemer ten opsigte van sy waardes, subjektiwiteit en agtergrond wat die data kan beïnvloed. In die onderhoude kan die resultate beïnvloed word deur die navorser se eie gevoelens, idees en vooroordele (Anderson & Arsenault 1998:123; Heath 1997:23; McMillan & Schumacher 2001:411; Merriam 2004:20). Deur gebruik te maak van die reflektiewe joernaal en insette van my supervisor het ek gepoog om bogenoemde invloede te minimaliseer.

Henning (2004:83) verklaar dat die navorser poog om die *"inside view"* van die deelnemer te observeer en verstaan. Haar siening sluit aan by die aanname van die interpretivistiese benadering waar ek deurgaans gepoog het om die unieke realiteit van elke deelnemende onderwyser se streservarings in sy/haar unieke konteks te probeer verstaan en weer te gee in die bespreking van die resultate en bevindings.

3.10 NAVORSINGSETIEK

Ek het die nodige etiese riglyne soos beskryf in hoofstuk een (1.10) gevolg ten einde te verseker dat die beginsels van ingeligte toestemming, respek en vertroulikheid deurlopend in die navorsing gehandhaaf is.



HOOFSTUK 4

NAVORSINGSRESULTATE EN BEVINDINGS

4.1 INLEIDING

Die doel van hierdie studie is die verdieping van insig met betrekking tot die ervaring van stres deur die onderwyser in interaksies met 'n leerder met gedrags- en/of emosionele probleme. In hierdie hoofstuk is daar ten doel om 'n uiteensetting van die navorsings resultate te bied.

Die data-analiseproses was 'n aaneenlopende proses wat reeds met die eerste onderhoud begin het. Elke onderhoud is woordeliks getranskribeer. Elke onderhoud is afsonderlik hanteer en herhaaldelik deurgelees om te probeer verstaan hoe die deelnemer die betrokke leerder met gedrags- en/of emosionele probleme ervaar en hanteer. Daar is gepoog om die analise outentiek en geldig te hou en ek het daarom in hierdie bespreking baie van die deelnemers se eie woorde gebruik. Veldnotas en refleksies is gebruik om resultate teen die agtergrond van elke unieke konteks te kan beskou. Verskeie temas is in elke onderhoud geïdentifiseer en ek het herhaaldelik terug beweeg na my vraagstellings en die literatuur om te besluit wat as hooftemas gereken moet word. Drie patrone het herhaaldelik na vore gekom. Die deelnemers het heelwat oor die *emosionele aspekte* van hul ervarings gedeel in hul vertellings. Emosies is ingebed in vertellings van stresvolle gebeure wat ervaar is en daarom vorm die *hantering* van die leerder en van hul stres tweedens ook 'n prominente deel van die data. *Refleksies* oor die eie rol en oor dit wat as stresvol ervaar is het meestal teen die einde van die onderhoud voorgekom.

Dit was onverwags en eintlik opwindend om te ontdek dat dit wat die deelnemers gebied het in die onderhoude so skerp ingepas het by die navorsingsvrae wat ten aanvang van die studie gestel was al was die onderhoudskedule nie doelbewus daarvoor opgestel nie. Deur herhaaldelike lees het dit geblyk dat *emosies* en *hantering* in die onderhouddata deurlopend na vore kom. *Refleksies* het mettertyd inbeweeg. Die bevindings met betrekking tot die data word dus in die volgende drie temas aangebied naamlik: die *emosies* van die onderwysers, die *hantering* van stres wat uiteenval in hantering van die leerder en hantering van eie stres, ten slotte gevolg deur 'n meer algemene *refleksie* van die onderwysers oor hul streservarings.



Die gevallestudies word aangebied per skool want die skool vorm uiteraard die konteks vir die vertellings van die streservarings. Die struktuur vir die bespreking van elke gevallestudie is soos volg: 'n bespreking van die skool as *konteks* gaan die uiteensetting met betrekking tot die betrokke twee onderwysers vooraf. Met betrekking tot elke onderwyser word sy/haar *situasie* beskryf as 'n weergawe van verhoudings en insidente, waarna die drie *temas* hanteer word.

Na afloop van die aanbieding van die drie kontekste en hul ses onderwysers word meer oorkoepelend gekyk na die samehang tussen konteks en streservarings van die deelnemers. 'n Literatuurkontrolle is gedoen om ooreenkomste en/of weersprekinge met die literatuur te oorweeg.

4.2 GEVALLESTUDIES

4.2.1 Gevallestudie 1

4.2.1.1 Konteks: Skool 1

Skool 1 word as 'n besigheid bestuur en uit 'n gesprek met die hoof kon ek aflei dat beheer en algehele toewyding vir hom belangrik is *Jy weet 'n skool is net soos 'n besigheid. Ek moet heeltyd weet wat aangaan en my hand op alles hou. Jy weet ek ervaar baie van die nuwe onderwysers het nie 'n trots vir hulle werk nie en gee nie hulle deel nie. Met die ouer onderwysers is dit makliker. Ons verstaan mekaar al goed. Hulle weet wat word van hulle verwag. Die hoof voel ook dat die onderwysers wat daar werksaam is moet hul deel doen. Hy verwag dat hulle selfs ekstra van hulle kant af moet doen. Hy voel dat hy as onderwyser meer as sy deel gegee het en glo dit is hoekom hy tans in die pos is wat hy beklee. Hy verwag dieselfde van sy personeel. Hy het 'n trots in sy werk en glo dat onderwysers hulle nie net moet blind staar teen die vraag van wat is die uiteensetting van hul werksverpligtinge nie. Ek het self as onderwyser na skool en in die vakansies gehelp om afdakke te bou. Dit was 'n behoefte vir die skool en ek het gevoel om my deel te doen. Ek het nie die indruk geskep dat dit nou vakansie is en daarom hoef ek niks meer te doen nie. Ek verwag dat my personeel ook hul deel sal doen. (R1 8/09/06)². Hy is van mening dat die nuwe generasie onderwysers nie 'n trots het in hulle werk nie en te lui is om 'n bietjie meer van hulleself te gee. Hy voel dat die jong onderwysers net fokus op hul salaristjek en dat hy hulle deeglik deurkyk en verwysings kry voor hy hulle aanstel.*

4.2.1.2 Streservarings: Mnr 1A

² Kode R1 08/09/06: Reflektiewe joernaal, met betrekking tot konteks 1, op 8 September 2006



(1) Situasiëbeskrywing: Mnr 1A

Mnr. 1A is nou 7 jaar in die onderwys. Hy is een van vyf manspersoneellede by die skool en is in beheer van die sportorganisasie. Hy hou vir Graad 4 – 7 skool. Hy is tans verloof en trou aan die einde van hierdie jaar. Ek het in ons telefoniese gesprek waar ons 'n afspraak gemaak het vir die onderhoud die indruk gekry dat Mnr. 1A 'n persoon is met 'n sterk persoonlikheid. Sy stem was vriendelik, maar hy het ook geklink soos een wat respek afdwing: *Beïndruk met eerste deelnemer. Hy was vriendelik. Sy stem sterk en beslis* (R1 8/09/06). Die dag met ons ontmoeting het ek egter 'n dissonans ervaar. Mnr. 1A se stem was vir my baie saaklik en hy het amper onvriendelik gelyk. Dit was glad nie die prentjie wat ek myself voorgestel het nie. Dit het vir my voorgekom asof hy nie lus was vir die onderhoud nie en dit het my nogal gespanne laat voel: *Die ontmoeting en prentjie is heeltemal anders as wat ek verwag het. Die atmosfeer was vir my gespanne. Is dit ek of hy wat dit veroorsaak het?* (R1 12/09/06). Ek het 'n informele gesprek met hom gevoer oor algemene sake net om te probeer om myself te ontspan. Ek het ook vir hom gereflekteer dat hy vir my baie gefokus voorkom en of dit 'n besige tyd vir hulle by die skool is? Hy het toe vir my vertel dat dit wel besig is by die skool, maar dat dit vir hom 'n moeilike dag is aangesien sy pa in die hospitaal is vir 'n hartomleiding. Die onthulling het my insig gegee in die dissonans wat ek ervaar het en ek kon sy gedrag begryp. Ek het aangebied om ons onderhoud te herskeduleer maar hy was nie ten gunste daarvan nie. Ek het die gevoel gekry dat hierdie man óf baie verantwoordelik is en ten spyte van eie gevoelens en gebeure alles opsy skuif vir 'n afspraak, so asof hy nie van 'n besluit mág afwyk nie, óf dat hy nou nodig het om met my te gesels: *Verantwoordelik? Hoekom nie skuif nie? Ek wonder. Stres?* (R 1 12/09/06).

Die leerder oor wie ons die onderhoud gevoer het, Jannie³, is in graad 7. In sy beskrywing van hoe hy voel oor Jannie, skud hy sy kop en sy oë is soekend na 'n woord om homself akkuraat uit te druk. Die woord "irriteer" kom dan ook uit met baie gevoel. Dit kom voor asof klein insidente herhaaldelik plaasvind wat hom irriteer en dan opbou tot woede. Hy moet dan baie selfbeheersing toepas, wat vir hom stresvol is. Die insident waar Mnr 1A nog die kwaadste was, was 'n keer toe hy saam met die leerders op 'n toer gegaan het. Jannie is herhaaldelik aangespreek om op te hou om die ander leerders te pla en uit die slaap te hou. Teen vier-uur die betrokke oggend was daar weer 'n klagte van ander leerders. Mnr 1A het amper beheer verloor en Jannie amper opgetel om hom uit die kamer te gooi. Jannie het geskrik en uit die

³ Skuilname word deurgaans gebruik



kamer uitgehardloop. In Mnr. 1A se vertelling van die gebeure kon ek sien dat, om net weer die insident oor te vertel, weer emosie by hom ontlok het. Sy stem was driftiger. Hy het herhaaldelik vorentoe en dan weer agtertoe geleun in sy stoel. In sy vertelling van ander insidente in die klas was dit telkens duidelik dat Mnr. 1A besef hy moet selfbeheersing toepas want hy voel om die leerder te lyf te gaan.

Deurgaans deur die onderhoud het Mnr. 1A my vrae kort en duidelik beantwoord. Elke insident wat hy met my gedeel het, het duidelik getoon dat Jannie hom baie irriteer.

Mnr 1A se liggaamstaal en stemtoon het 'n verandering getoon toe die gesprek verwissel het na sy persoonlike lewe. Dit was vir hom moeilik om sy persoonlike gevoelens te beheer en hy het erken dat dit sy funksionering by die skool beïnvloed. In sy vertelling oor sy pa se operasie het hy meer emosioneel voorgekom. Sy stemtoon was sagter en hy het afgekyk. Hy het 'n insident genoem wat die betrokke dag voorgekom het en dat dit vir hom baie moeilik was om nie toe te laat dat sy gevoelens oor die situasie met sy pa sy gedrag by die skool beïnvloed nie. Ek het opgemerk dat daar weer 'n verwisseling in stemtoon en liggaamstaal plaasgevind het by Mnr 1A toe hy die gesprek weer terug verskuif na Jannie. Hy het met 'n harder stem gepraat en hy het verduidelik soos in 'n rollespel wat hy gedoen het deur met sy vinger te wys hoe hy Jannie aanspreek en het weer sommer onsteld voorgekom.

Ek het met hom gereflekteer oor sy gevoelens oor sy pa en hy was rustiger en het beken dat dit vir hom beter was om te werk in die tyd, om sy kop besig te hou, maar dat hy weet dat sy gevoelens oor sy pa, sy gedrag met die leerders beïnvloed. Dit was vir my moeilik om nie terapeuties te werk met Mnr. 1A nie, en om by my navorsingsdoel te bly. Later was dit ook nie meer van toepassing nie, want dit was asof hy toe klaar beheer oor sy emosies herwin het en sy gevoelens oor sy pa ver weg gebêre het.

In die afsluiting van ons onderhoud kon ek aflei uit sy woorde dat dit vir hom tog nodig was om oor Jannie en ook oor die gebeure rondom sy pa te gesels, maar ek het ook die indruk gekry dat daar nie 'n bereidheid was om dieper te delf nie. Hy het die onderhoud as afgehandel beskou – 'n geleentheid om te ontlaai en niks meer nie.



(2) Bespreking van relevante temas: Mnr 1A

(a) Dominante emosies in vergestaltung van stres situasies

Mnr 1A het tydens die onderhoud blyke gegee van die volgende emosies: frustrasie, irritasie, woede, jammerte, moedeloosheid, negatiewe denke.

Mnr 1A vertel van klein maar aanhoudende insidente wat hy as frustrerend en irriterend ervaar: *Hy sal mens irriteer. Hy sal in sy neus grou met sy potlood en dit onder die ander leerders se neuse indruk. Hy sal heeltyd irriterend wees (1.3⁴) en Hy pla die ander, dan kla die leerders heeltyd "Meneer, Meneer hy doen dit en hy doen dat. Dit begin my dan irriteer (1.4). Na talle klein insidente word Mnr. 1A kwaad, wat deur hom as 'n hoër of sterker vlak van emosie uitgedruk word: Sjou 'n ou word kwaad (1.5) en Hy het gesien ek is nou baie kwaad. Dit was nog die kwaadste wat ek was vir 'n kind. (1.1).*

Fisiese reaksies wat Mnr 1A toon tydens insidente van woede is intens: *My hart het geklop. Woese ook! (1.18) en Ek word rooi in my gesig. Ek kry sommer 'n bewerigheid in my lyf dat ek voel ek kan iemand verwurg (1.10).*

Tydens die ervaring van woede poog Mnr. 1A deurentyd om selfbeheer toe te pas: *Ek hou nie daarvan dat ek in so 'n situasie kom waar die kind hand uitruk en ek lus het om hom te lyf te gaan nie (1.9) asook Weet jy as ek dit nie doen nie sal ek voel om hom te lyf te gaan. Gelukkig het dit nog nie gebeur nie maar...ja, beslis moes ek al sukkel om my in te hou met die kind. (1.5) Hy noem ook dat: Die kwaad is meer-en-deels van ek wil nie die kind te lyf gaan nie maar die situasie... (1.9). Mnr 1A se pogings tot selfbeheer ontlok gevoelens van moedeloosheid omdat hy sukkel om sy woede te beheer en daarom eerder homself en Jannie uit die situasie onttrek: Ja, ek sug van moedeloosheid. Ek loop maar ook baie keer liever weg van die situasie af en kyk na iets anders en kalmeer net, want as ek op daardie stadium na daai kind toe moet gaan sal jy iets doen wat jy nie wil doen nie. (1.9).*

Mnr 1A het in die gesprek sy mening oor lyfstraf gedeel. Mnr.1A voel dat as lyfstraf nog toegepas kon word, hy as onderwyser nie hierdie woede sou ervaar en voel dat hy beheer verloor nie: *Ja, en dit is 'n gevoel van ... as daar nog lyfstraf was, het ek nooit hierdie nou gehad nie (1.8). Sy gevoelens van woede laat gedagtes om die onderwys*

⁴ (1.3) verwys na deelnemer 1, die 3de eenheid



te verlaat by Mnr. 1A opkom: *Hy laat my dink aan al die lelike goed van hoekom jy nie meer in die onderwys wil wees nie (1.7).*

Mnr 1A toon konflikterende emosies. Aan die eenkant noem hy dat hy sukkel om hom in te hou met hierdie kind en dat hy moet verhoed dat hy beheer verloor. Aan die ander kant noem Mnr. 1A dat hy vir Jannie jammer kry. Hy wys sy woede: *Dan praat ek hard. Het al geskree ook (1.11)*, maar Mnr 1A wys nie dat hy vir Jannie jammer kry nie: *Gewoonlik is daar trane wat vloei as ek met hom praat en dan kry ek hom jammer maar ek wys dit nie vir hom nie (1.7).* Mnr. 1A het op 'n skaal van 1-10 die stres wat Jannie by hom veroorsaak as intens beskyf: *Ek sal sê so 'n 8. (1.20).*

(b) Hantering van stresvolle situasies

- Hantering met betrekking tot die leerder

In Mnr. 1A se hantering van stresvolle situasies blyk die noodsaaklikheid van beheer oor die Jannie sowel as oor sy eie gevoelens 'n dominante rol te speel: *As jy hom nie naby jou sit of heeltyd onder jou duim hou nie is hy geneig om handuit te ruk (1.2).* Indien so 'n insident hom voordoen, wend hy 'n tegniek aan waarin hy doelbewus poog om beheer te herwin: *So wat vir my werk is om die kind uit te stuur en dat hy vir my buite wag. Dan gaan ek net gou vinnig aan met die les en kry net my gedagtes van hom af en dan gaan praat ek buite alleen met hom (1.5).* *As ek dit nie doen nie sal ek voel om hom te lyf te gaan (1.5).* Hy sien die wyse van hantering selfs as sy redding aangesien hy weet dat indien hy nie homself en Jannie isoleer nie, hy moontlik vir Jannie te lyf sou gaan. Hy sê hy is glad nie ten gunste van sulke gedrag nie en wil dit vermy: *Ek weet net deur myself te isoleer is my redding en daarom isoleer ek hom ook. Dit werk. Hy kom gefokus en ek ook. Dan kan ons praat (1.16)* en ook: *Ek voel om hom te verwurg want hierdie is nou 'n belangrike storie met my pa. Maar ek het hom weereens uit die klas uitgestuur. Genadiglik! (1.18).*

Hier is blyke van botsende stellings in sy hantering. Mnr.1A beskryf hoe hy homself onttrek vir selfbeheer, maar gee ook duiding dat hy, nadat hy na bewering reeds afgekoel het, nog steeds met baie emosie reageer: *Kyk as ek uitstap dan praat ek hard. Ons loop dan sommer bietjie 'n entjie. Dan praat ek hard. Het al geskree ook (1.11).* Tydens 'n ander geleentheid het hy selfs die gebeure met die klas bespreek: *Hoor hier ek en die res van die klas het nou gepraat (1.12).* In navolging van die skool se beleid stel Mnr. 1A na drie of vier insidente die ouers in kennis sodat hulle daarvan weet en hy het



eenmaal in intense woede die adjunk-hoof se hulp ingeroep in sy poging om te verhoed dat hy self aan Jannie slaan.

Volgens Mnr 1A speel ervaring 'n rol in sy hantering van insidente: *Dit was erger toe ek begin skoolhou het. Toe sou ek sommer vir 'n kind geskree het en gesê het hy speel nie meer vir my rugby nie. Nou dat ek ouer is het ek geleer dat dit beter vir my en hom werk om hom en my eers uit die situasie uit te onttrek dat ons albei helder kan dink* (1.5).

- Wysies van ontlading

Die wyse van hantering van die stresvolle situasie dien op sigself reeds vir Mnr. 1A as 'n wyse van ontlading: *Ons loop sommer 'n entjie. Rugbyveld of snoepie se kant toe. Dan praat ek hard. Het al geskree ook. En, ja dit laat my ook beter voel. Dan is ek ook nie meer vir hom kwaad nie* (1.11). Alternatiewe maniere van ontlading is deelname aan sport (aksiekrieket, gholf, rugby) en gesprekke met mede-kollegas. Vir hierdie deelnemer, wissel dit van situasie tot situasie: *Soms moet ek bietjie in my kantoor kom sit of met 'n ander kollega praat of net met die kind* (1.20). Sy gesprek met my het ook vir hom gedien as ontlading: *Soos ek sê dit help nogal om oor hom te praat soos vandag* (1.21).

(c) Refleksies met betrekking tot stresvolle gebeure

Mnr 1A was uitgesproke daaroor dat die afskaffing van lyfstraf 'n rol speel in die stres wat hy ervaar by die skool. Hy is sterk van mening dat dit die oorsaak is van dissipline-probleme: *Hoekom is lyfstraf weg? Want as jy daai kind al die eerste twee dae vasgevat het met 'n goeie pak slae en daarby bedoel ek nie doodslaan nie.*(1.8) en *As daar nog lyfstraf was het ek nooit hierdie nou gehad nie* (1.8). Mnr. 1A is van mening dat indien lyfstraf korrek hanteer was en dit nog deel van skole se dissiplinestelsel was, sou daar tans minder probleme met leerders se gedrag gewees het. Dit sou ook vir hom as onderwyser verligting gebring het aangesien hy insidente vinnig kon hanteer het en dan was dit afgehandel. Tans verg dit soveel inspanning en selfbeheersing wat tot baie stres lei vir die onderwyser. Mnr 1A deel sy eie ervarings toe hy op skool was en dink dat lyfstraf soms nie in die regte lig gesien word nie.

Die stres wat hy by die skool ervaar het egter volgens Mnr. 1A geen impak op sy lewe buite skoolverband nie. Hy verklaar selfs: *Wat by die skool gebeur, bly by die skool. Ek bespreek dit glad nie met my verloofde nie.* (1.13). In teenstelling hiermee erken hy egter dat persoonlike stressors wel sy funksionering en hantering van situasies by die skool beïnvloed: *As 'n ou wil skool gee moet jy maar seker professioneel wees. Dit help*



nie as 'n kind stout is dan skree jy op hom omdat jy frustrasie van die huis af bring nie. Ek probeer dit heeltemal skei van mekaar af. Dit is vir my moeilik. Dit is vir my baie moeilik. (1.17).

4.2.1.3 Streservarings: Me 1B

(1) Situasiëbeskrywing: Me 1B

Me. 1B is al 18 jaar in die onderwys. Sy gee tans onderrig aan graad 4 leerders. Sy is getroud en het twee kinders in graad 9 en 11. Sy noem dat sy dit geniet om skool te hou. My eerste indrukke van Me. 1B was dat sy baie ordelik en presies is. Haar voorkoms was dié van 'n versorgde vrou. Ons het die onderhoud in haar klas gevoer en haar klas het vir my gesprek van fyn beplanning en moeite. Alles was pynlik netjies en die klasversierings was pragtig. Ek het opgelet dat daar baie min van die leerders se werk teen die mure was en dat haar fokus meer is op permanente versierings oor relevante onderwerpe vir die betrokke graad. Ek het die indruk gekry dat 'n leerder nie sommer sy voet verkeerd moet neersit in die klas nie en dat reëls nagekom moet word: (R1B 14/09/06).

In ons inleidende gesprek het ek 'n opmerking gemaak oor die netheid en voorkoms van haar klas en sy het verklaar dat sy daarvan hou as alles op hulle plek is, want dit vergemaklik net haar en die leerders se lewe: *Elke ding in die klas het 'n plek. Selfs die leerders se skryfgoed op hulle tafels. Ek beplan dit so. Hulle weet dit moet so bly* (R 14/09/06). Sy beplan alles vir die dag deeglik en hou daarvan as dinge volgens plan en orde verloop. Haar stem was beslis en duidelik.

Me. 1B het vanuit die staanspoor duidelik vertel hoe sy vir Koos, die seun oor wie sy gekies het om te praat, ervaar. Sy vertel van verskeie insidente as voorbeelde van hoe veeleisend sy hom ervaar. Me. 1B hou daarvan om in beheer van situasies te wees. Sy verduidelik dat sy nie daarvan hou om te sukkel nie, en dat dinge moet loop soos dit beplan is en almal in die klas bekend mee is. Sy voel al die ander leerders in haar klas werk saam en pas in by haar riglyne en vereistes, behalwe Koos. Indien 'n leerder nie saamwerk nie voel dit vir haar of sy nie in beheer is nie.

Sy voel hy betree selfs haar persoonlike ruimte wat vir Me.1B onaanvaarbaar is. Hy ontnem haar van beheer oor haar persoonlike ruimte deur te naby, oor haar te wees as hy by haar tafel staan. Hy sal ook elke nou en dan haar by haar tafel pla en onnodige goed vra, in 'n poging om haar aandag te kry. Sy besef dat sy anders



teenoor hom voel as teenoor die ander leerders in haar klas omdat dit nie vir haar moeilik is om uit liefde 'n ander leerder op die skouer te "pat" en te motiveer as hy/sy dit nodig het nie. Sy voel ontoereikend teenoor Koos en noem dat sy sukkel om vir hom die aandag te gee wat hy nodig het. Me.1B noem selfs dat Koos 'n irriterende persoonlikheid het.

Ek kon sien dat Koos vir haar 'n groot struikelblok is in die klassituasie. Elke keer as Me.1B vertel het van situasies met Koos het sy baie vinnig gepraat. Haar liggaamstaal was negatief. Sy het met tye met haar arms gevou gesit en dan haar kop geskud en haar mondhoeke afwaarts getrek as sy oor hom gepraat het. (R 14/09/06). Me.1B gebruik verskeie wyses van hantering maar voel nie dat sy daarmee suksesvol is nie. Koos se moeder dien op die beheerliggaam van die skool. Sy is self 'n onderwyser en word deur Me. 1B as *"n dekselse goeie onderwyser"* beskryf, wat druk op Me.1B plaas om Koos regverdig te behandel, al sou sy nie wil nie: *Jy weet want sy ma is 'n onderwyseres en sy is 'n dekselse goeie onderwyseres. So as sy daardie vraestel by die huis kry vanmiddag moet sy nie vir my kan bel en sê: "Maar juffrou so en so punt moes hy darem 'n halwe punt voor gekry het nie (2.32) en En die ma is ook op ons beheerliggaam. Dit maak dit soveel erger (2.32).*

(2) Bespreking van relevante temas: Me 1B

(a) Dominante emosies in die ervaring van stressituasies

Die volgende emosies het in die onderhoud na vore gekom: irritasie, frustrasie, moedeloosheid, gevoelens van uitputting en ooreising, weerstand, skuldgevoelens, ontoereikendheid en negatiwiteit. Me. 1B gebruik die woorde *"too much"* en herhalings in taalgebruik om die intensiteit van haar streservaring met Koos te beskryf: *Weet jy hy put my emosioneel uit. Ja, hy put my uit (2.10).* Hierdeur gee sy blyke van haar gevoelens van irritasie en frustrasie omdat sy Koos se gedrag as oorweldigend ervaar: *Ai dis lelik om dit te sê, maar hy irriteer my verskriklik. Hy bring die lelike dinge in my uit. Daardie ding van "Ai was jy vandag afwesig sou ek glad nie omgee het nie (2.3).*

Me.1B vertel van 'n insident as voorbeeld hoe veeleisend sy hom ervaar, soveel so dat sy 'n weerstand teen Koos begin ontwikkel: *Hy praat te veel en as hy langs jou kom staan is hy so óór jou, en hy kom gedurig aandag soek en jy het nie altyd die tyd om aan hom aandag te gee nie (2.4)* Me.1B se gevoelens van weerstand ontlok negatiewe gevoelens oor Koos selfs as sy hom net sien: *Oe, ek is so gefrustreerd en moedeloos as ek sien hier kom hy aan met sy hand in sy broeksakke (2.22) en Ja, hy maak 'n irritasie in*



my los deur net te wees. Hy staan met sy hande in sy sakke met daai houdinkie van hom. Met ander woorde as ek hom sien, sien ek net sukkel, sukkel, sukkel (2.46) Gevoelens van weerstand verhoog haar irritasie en beïnvloed haar wyse van hantering: En nou die bouse kringloop daarvan is hoe meer hy dit soek hoe minder gee ek dit vir hom want hoe meer irriteer hy my (2.20).

Me. 1B is 'n persoon wat daarvan hou om in beheer te wees en dat situasies met Koos haar van haar beheer stroop: *So dit is 'n hele onrustigheid wat in die klas is as gevolg van een kind wat nie bereid is om in te pas by die res nie. Ek hou nie van sukkel nie. Ek hou daarvan. Ek is in beheer en die dinge moet loop soos almal weet dit van hulle verwag word (2.19) en "Ek dink dit is daardie ding van mens is 'n control freak. Jy weet jy hou van orde in jou klas en as iemand jou orde beduiwel dan hóú jy nie van hom nie. Jy wil beheer hê Jy wil hê dit moet gebeur soos jy dit beplan het. En dit gebeur maar min so" (2.34).*

'n Spanningsvolle dag word gekenmerk deur *moegheid* en *emosionele dreinerings* (2.48). Me. 1B het op 'n skaal van 1-10 beskryf in hoe 'n mate Koos stres by haar veroorsaak: *Weet jy kom ons sê 'n sewe. (2.53).*

(b) Hantering van stresvolle situasies

- Hantering met betrekking tot die leerder

Me. 1B ervaar die betrokke leerder emosioneel moeilik vir haar om te hanteer. Sy voel verplig om hom te help om sy beste te gee en moet: *...healtyd goed en gaaf wees teenoor hom want ek kan nie my frustrasies en irritasies op hom uithaal nie. Hy het net soveel reg soos enige ander kind in die klas om ook die beste van my te kry (2.5). So ervaar Me. 1B innerlike konflik in haar hantering van die leerder.*

Die konflik spruit uit hoe sy hom graag sou wou hanteer en hoe sy hom werklik hanteer. Aan die een kant is daar haar subjektiewe gevoelens teenoor die leerder, die versoeking om haar mag te gebruik en hom te penaliseer: *As ek nou al weer gesien het hy het nou al weer nie gedoen wat ek gesê het nie dan wil ek nou sê, maar OK kry dan vir jou. Dan gee ek vir jou ook nul! (2.7). Aan die ander kant is daar haar verantwoordelikhedsin, wat haar verplig om objektief te bly: Ek moet dit nie doen nie, maar soek dan maar daardie halwe of kwart puntjie vir die stappie wat hy miskien tussenin geskryf het (2.8).*

Sy ervaar haar gevoelens oor Koos so intens dat sy selfs oorweeg om op 'n drastiese wyse grense vir Koos te stel: *My persoonlike ruimte laat dit nie toe nie. So hy*



moenie hier staan nie. Ek sê oor die naweek vir iemand wat ook 'n onderwyser is. Toe sê sy vir my "Nee man Jy vat net "masking tape" en jy trek so 'n blok hier om jou. En jy sê vir hulle jy kom nie nader as dit nie". Ek voel half sleg om te sê jy hoort daar en ek is hierso. Jy weet maar ek dink ek sal dit moet doen (2.14).

Mev 1B gee volgens die skool se beleid strafpunte indien werk nie voltooi is nie en na drie strafpunte stuur sy 'n brief huis toe. Die tegniek is egter nie vir haar suksesvol nie: ...maar dit verander niks aan die saak nie (2.17). Dieselfde dinge herhaal hom net oor en oor en daar is geen verandering nie (2.17). Indien daar 'n insident is waar nie net Koos betrokke is nie dan gee sy beide partye punte. Dit ervaar sy as suksesvol. Sy skree nooit en probeer kalm optree. Me. 1B ervaar Koos as "very loud," maar sal in so 'n situasie nie vir Koos uitsonder nie maar probeer om rustig te praat en dit meer algemeen in die klas aanspreek en almal vra om sagter te wees.

- Wysies van ontlading

Me. 1B verkies om al die spanning of gedagtes van die dag af te skud voor sy huis toe gaan en gebruik haar rygeleentheid, saam met 'n kollega om oor Koos en haar gevoelens oor hom te praat en op so 'n manier te ontlaai: As ek in daardie kar klim dan sug ek. Oe, wat 'n dag, Maar ek skud dit gou af. Voor ek by die huis kom het ek dit al afgeskud (2.47). en Weet jy die ander juffrou ry saam met my huistoe. Ons twee gesels, deel met mekaar en lag en ontlaai heeltyd. Sy deel met my en ek met haar. Ons praat deurmekaar en oormekaar. Sy praat baie en ek ook. Ons vertel mekaar en dan is dit afgepak (2.48).

Sy is egter gesteld daarop om die stres rondom die schoolsake nie saam te neem huis toe nie en skud dit daarom af voor sy huis is: Ek is nie lus om my huis te bederf met wat by die skool gebeur het nie. Ek sal niks daarvan vertel nie. Nee wat ek is nie lus om negatiewe stories by die huis te vertel nie (2.48).

(c) Refleksies met betrekking tot stresvolle gebeure

Me. 1B reflekteer vrylik oor gedagtes oor Koos wat vir haar bydra tot haar ervaring van stres en negatiewe gevoelens oor hom: Ag nie alweer nie! Is jy alweer hier langs my? Jy weet presies wat om te doen, jy kan dit doen. Jy is nie dom nie, maar jy gaan doen dit nie en jy wil nou hier langs my wees en jy wil vir my goed vra wat jy in elk geval weet. Maar hy soek seker maar bietjie aandag (2.12) en Dan dink ek "Ai wat gaan jy vandag nou weer vir ons hier hê. Hoe gaan jy nou weer vandag my dag vir my maak? en ..dan wonder ek nou



hoekom vertel hierdie kind dit vir my? Dis nie 'n probleem nie , dit is sulke onnodige goed. Dis totale snert!. Ek dink hy soek aandag (2.22).

Die soeke na aandag wat Koos op so 'n wyse toon is vir haar nie net persoonlik problematies nie maar het ook 'n invloed in die klassituasie. Koos se aanhoudende soeke na aandag veroorsaak dat die dag se beplanning omver gegooi word. Hy vereis net te veel van haar werkstyd en meer persoonlike ruimte as wat sy bereid is om te gee: *En dis ook al klaar vir my te erg. My persoonlike ruimte laat dit nie toe nie So hy moenie hier staan nie (2.13)* en *...jy het nie altyd die tyd om aan hom aandag te gee nie.* Koos se gedrag beïnvloed ook die ander leerders se siening van hom: *Jy weet dis nie net vir my wat hy irriteer nie. Daar is 'n klomp ander in die klas wat hy verskriklik baie irriteer (2.4)* en *..hulle wil nie eers naby hom sit nie. Hulle skuif weg van hom af (2.5).*

Me. 1B stel dit dat die afskaffing van lyfstraf 'n implikasie het in die uitvoering van dissipline en dat sy beperk is in haar hantering van situasies. Sy kan net punte gee as straf, of die ouers in kennis stel: *Ek kan niks meer doen nie (2.42).* In haar gedagtes voel sy wel om lyfstraf toe te dien: *Maar binne voel ek om die hele lot te voeter (2.42).*

Sy bevestig dat persoonlike stressors 'n invloed het op haar funksionering by die skool: *Ja, dit gebeur genadiglik nie baie nie maar dan voel jy of jy minder krag het vir die dag as ander dae. Dan vat dit meer van jou om oraait te wees (2.49).* Me.1B glo egter nie dat haar persoonlike gevoelens haar wyse van hantering beïnvloed nie. Ek het die indruk gekry dat sy nie gaan toelaat dat Koos in haar persoonlike lewe inmeng nie: *Mens voel moeg maar ja ek neem dit nie sommer huis toe nie. Ek sal dit nooit by die huis vertel nie (2.49).*

4.2.2 Gevallestudie 2

4.2.2.1 Konteks: Skool 2

Skool 2 is in 'n goeie sosio-ekonomiese omgewing geleë en daar is ongeveer 500 leerders. Die hoof kom voor as iemand wat mens- en gemeenskapgeïntereerd is: *Elke ouer word gelyk gesien. Elkeen se behoefte word in ag geneem (R 15/09/06).* Die hoof noem dat die skool groei teen 'n hoë tempo en sy siening is om die gemeenskap te dien en hul behoeftes in ag te neem: *Ek probeer om almal sover moontlik te akkommodeer (R 15/09/06).* Die skool het 'n behoefte geïdentifiseer vir spesiale onderrig en het daarvoor 'n huis reg oorkant die skool gekoop. Die hoof is 'n voorstander vir insluitende onderwys en onttrek slegs die leerders met spesiale



behoefte indien dit tot voordeel van die leerder is, na die spesiale klas. Die hoof hou nie daarvan om leerders elders te verwys indien nie regtig nodig nie. Die skool het 'n kleuterskool wat onder sy sambreel sorteer. Hy spreek sy vertroue uit in sy personeel se vaardigheid en bekwaamhede.

4.2.2.2 Streservarings: Me 2A

(1) Situasiëbeskrywing: Me 2A

Me. 2A is al 16 jaar in die onderwys. Sy beklee die pos as Departementshoof Grondslagfase en hou vir graad 3 leerders skool. Sy is getroud en is 'n ma van drie kinders. Die eerste indrukke wat ek van Me. 2A gekry het is dié van 'n rustige mens. Sy het baie kalm gepraat alhoewel sy met tye van pouses gebruik gemaak het in 'n poging om na die regte woorde te soek om haar gevoelens te beskryf (R 16/09/06).

Me. 2A beskryf Piet as een wat *ongelooflik aggressiewe (sic)* gedrag toon. Sy noem dat Piet baie sensitief is vir kritiek en dan aggressief optree. Hy sal selfs sy tafel en stoel omstamp, en ander leerders pla. So 'n situasie put haar uit omdat sy heeltyd die hoofdoel van haar werk in haar agterkop het, om die leeruitkomstes vir die graad te bereik en deurentyd 'n leeratmosfeer in die klas te skep ten spyte van Piet se emosionele probleme.

Sy probeer so kalm as moontlik bly. In haar liggaamstaal kon ek sien dat om kalm te bly verg werklik inspanning. Sy sou haar hande gebruik en hulle op en af beweeg in 'n poging om haarself te kalmeer. Insidente in die klas verhoog herhaaldelik haar spanning om deur haar dagbeplanning te kom en sy moet heeltyd aanpassings maak om deur die kurrikulum te kom.

Me. 2A sien haarself nie as 'n skreërige mens nie en begin haar hantering bevraagteken. Tydens 'n insident het sy fisies teenoor Piet gereageer deur hom aan sy skouers te vat, hom op te tel en op sy stoel neer te sit. Sy het gewys hoe sy dit gedoen het en haar gesig het gespreek van woede en frustrasie. Haar lippe was styfgetrek en wit. Ek kon sien dit was vir haar 'n intense gebeurtenis.

In ons gesprek het ek afgelei dat sy soveel rolle het om te vertolk. Sy is moeder, vrou vir haar man, onderwyser en departementshoof. Die eise is hoog en sy probeer haar bes om elke rol perfek te hanteer. Om aan te pas in wat die dag vir jou bied en die beste daarvan te maak blyk haar huidige leuse te wees wat sy probeer onderhou.



Daar was 'n verandering in haar gedrag en wyse van praat toe ons bespreek het of die gebeure by die skool 'n invloed tuis het. Sy het amper moedeloos voorgekom omdat sy so deel en betrokke is in haar werk dat dit vir haar onmoontlik is om af te skakel as sy huis toe gaan. Sy het van baie pouses gebruik gemaak en baie keer haar kop geskud asof sy self nie kan glo dat sy haarself nie kan bedwing teenoor haar eie kinders nie (R 16/09/06).

Ten spyte van al die ervaringe en stres is Me. 2A nog steeds bereid om Piet te akkommodeer. Daar het nog nie een keer 'n gedagte opgekom om Piet nie in haar klas te wil hê nie.

(2) Bespreking van relevante temas: Me 2A

(a) Dominante emosies in vergestaltung van stres situasies

Me. 2A ervaar die volgende emosies: frustrasie, moegheid, gevoelens van uitputting en angs. Me. 2A verduidelik dat insidente wat sy as krisis beleef in die klas haar moeg en uitgeput maak, omdat insidente die leersproses beïnvloed: *Ek raak uitgeput.* (3.4) en *Ja, 'n mens raak moeg. Onthou net my hoofdoel is eintlik om hierdie leerders te leer maar hulle het soveel geweldige emosionele "baggage" dat ek sukkel om by hulle leer uit te kom en as gevolg van al hierdie emosionele goed sukkel hy skolasties.* (3.5)

Gevoelens van frustrasie kom voor as dominante emosie en sy verduidelik dit as volg: *Erg gefrustreerd sal ek jou sê* (3.6) en *My grootste frustrasie is dat ek hierdie leerders op 'n standaard moet kry en ek sukkel om dit te doen want daar is net te veel eksterne faktore wat ook 'n rol speel. En dan natuurlik die res van die klas ervaar dieselfde spanning wat ek dink ek ervaar want hierdie kind ontstig die klas en leer moet plaasvind, so jy moet die atmosfeer in die klas ontlont en 'n leeratmosfeer skep, en dit is die krisis.* (3.5). Die wisselvalligheid van haar eie emosies dra by tot Me. 2A se gevoelens van frustrasie: *Weet jy wat party dae dan dink ek, ek "cope" nie hiermee nie. Party dae dan dink ek "Weet jy wat ek is OK".* (3.7). Die wisselvalligheid van Piet se optrede dra by tot Me. 2A se gevoelens van frustrasie: *Ek dink aan wat gaan van hierdie kind word as hy 'n volwassene is. Hy gaan nog so swaar kry in sy lewe. Die ergste is dan sal hy die volgende oomblik so omdraai en dan is als verby. Glad nie meer kwaad nie en baie kalm* (3.10). Sy ervaar haar frustrasies in insidente met Piet so intens dat dit tot botsende gevoelens en gevoelens van angs lei: *Ek moet vir jou sê, party dae kry ek angs dat dit vir my voel dit ruk so binne-in my en ek moet kalm bly ter wille van die res van die klas en party dae dan voel dit net weer vir my "Weet jy hy is 'n kind en hy het hulp nodig"* (3.9) en *Ek dink maar net aan*



wat gaan van hierdie kind word as hy 'n volwassene is. Hy gaan nog so swaar kry in sy lewe (3.10).

Fisiese reaksie wat uit Me. 2A se emosies spruit is: *...ek begin bewee partykeer* (3.9). Me. 2A het op 'n skaal van 1-10 beskryf in hoe 'n mate Piet stres by haar veroorsaak: *Weet jy 'n agt uit tien ten minste* (3.34).

(b) Hantering van stresvolle situasies

Me. 2A noem dat Piet as gevolg van sy uitreagerende gedrag terapie ontvang. Die terapeut het haar leiding gegee in die hantering van uitdagende reaksies wat onsekerheid by haar ontwikkel oor haar hantering: *Hy is onder terapie en daar word van my verwag om op 'n sekere manier op te tree.* (3.3). *Ek probeer so klam bly as moontlik en skei die twee vir die oomblik. Maar weet jy ek weet nie meer nie* (3.4) en *Ek kom agter hy hou ook nie daarvan nie en my idees raak nou op* (3.15) asook *Jy weet ook nie altyd of hanteer jy hierdie kind as hy so reageer reg nie* (3.20).

Vir Me. 2A wissel haar wyse van hantering van Piet daaglik: *Dit hang van dag tot dag af. Dit hang af hoe bioritmies is jy hoor. Hoe voel ek, en party dae dan kan ek dit goed hanteer. Dit is vir my half 'n maklike situasie. Ek ontlont hom en ek gaan aan.* (3.7) en *Ek kan nie vir jou sê daar is 'n patroon in my reaksies nie* (3.9). 'n Ander manier sou wees om vir Piet uit die situasie te onttrek: *Weet jy, gaan hol net om die rugbyveld asseblief* (3.8) en op 'n ander keer: *Weet jy wat gaan sit buite en koel af en hy het hier uitgestorm amper hierdie vensters uitgeslaan en hy het hier rondgehardloop op die stoepe soveel dat ek die hoof gebel het* (3.8). Hierdie wyse van hantering blyk vir haar ontlading te bied maar veroorsaak vir haar onsekerheid aangesien sy uit Piet se gedrag van mening was dat hy dit moontlik as verwerping kon ervaar: Me.2A noem: *Die hoof het hom ook met aggressie hanteer wat nie noodwendig met hom werk nie. Ek het al ervaar om kwaad te word vir hom werk net nie altyd nie* (3.8).

Botsende gevoelens kom na vore ten opsigte van die hantering van Piet wat tot frustrasie lei en tog 'n mate van ontlading bied: *Aan die ander kant stuur jy hom uit die klas uit wat hom nog kwater maak, maar vir jou verligting bring om weer te kan fokus. So jy help hom en jouself maar jy benadeel hom ook* (3.16) asook teenoor haar habituele optrede: *Maar weet jy né ek is nie 'n skreërige mens nie, ek stem net nie saam nie* (3.28).



Die hantering van die leerder tydens groepwerk is 'n uitdaging: *Groepwerk is nie maklik nie want jy weet jy moet hom so posisioneer dat hy tussen leerders is wat hom rustig maak. Partykeer wil hulle hom ook nie eers in daardie groep hê nie, so jy moet dit so goed deurdink. Ja ek moet vir jou sê dit is 'n "challenge" (3.33). Me. 2A noem dat ervaring 'n rol in hantering van stresvolle situasies met Piet speel: Weet jy vroeër sou ek vir hom geskree het. Nou sal ek dit nie doen nie. Ek dink deur die jare het mens aanpasbaar of volwasse geword (3.21).*

- Wysies van ontlading

Tydens so 'n insident kom daar wel ook 'n behoefte na vore vir hantering wat baie ontlading kan bied maar ontoepaslik sou wees: *Partykeer voel jy net jy wil 'n paar dingetjies net bietjie rond gooi...partydae wil jy 'n "tantrum" gooi, maar jy doen dit nie (3.22). Alternatiewe metodes van ontlading wat Me. 2A gebruik is: Draf. Ek gaan hardloop. Jy moet oefen anders gaan jy dit nie emosioneel maak nie hoor. Ons het baie stres en 'n mens kan nie daarmee "cope" as jy nie 'n uitlaatklep het nie. Jy moet fisies van daai goed ontslae raak (3.25). Sy probeer ten minste drie keer 'n week te draf. Om oor gebeure te kan praat sien sy as haar behoud. Sy ervaar haar man en mede-kollegas as groot bates by wie sy geleentheid kry om te kan praat oor haar gevoelens: So ek dink dit is miskien my behoud, die feit dat ek praat oor dit wat ek ervaar. Ja dit, ek dink dit is my behoud (3.25).*

(c) Refleksies van stresvolle gebeure

Me. 2A voel dat werksdruk 'n groot rol speel in stres in haar lewe: *Weet jy die ding is daar is soveel druk in ons werk. Jy probeer as onderwyser jou beste gee vir elke kind. Dit vat aan 'n mens. (3.20) en As ek nie kan "cope" nie sal ek van my trollie af gaan (3.25). In tye van druk voel Me. 2A soms om onvanpas te reageer: Ek wil hulle ouers vat, ek wil hulle skud. Ek dink nie die ouers besef wat aangaan nie (3.28) asook Partykeer voel jy net jy wil 'n paar dingetjies net bietjie rondgooi. Jy voel jy wil net bietjie soos wat 'n kind 'n tantrum gooi, voel jy party dae jy wil 'n tantrum gooi, maar jy doen dit nie (3.12).*

Insidente met Piet beïnvloed die res van die leerders in die klas: *Jy weet eintlik vir die res van die dag kan jy op jou kop staan. Ek vind dit is wat die meeste van my frustrasie is (3.17) en Die res van my klas is ook ontstig en dan neem dit maar weer 'n rukkie dan moet ek eers weer 'n aktiwiteit doen om bietjie die aandag af te lei en bietjie rustig te raak want leer kan nie plaasvind in daardie situasie, Nie by hom nie en nie by die ander leerders nie (3.12). Druk word dan op leerders geplaas om al die werk in te pas: Na insidente êrens moet werk ingehaal word. Jy het hierdie beplanning wat jy moet doen en hierdie goed moet gedoen word. Dan moet jy "perform" om aan te gaan en aan die einde van die dag plaas jy half druk op die leerders. Dit is stresvol. (3.18).*



Me. 2A bevestig dat gebeure by die skool 'n impak het in haar persoonlike lewe. Sy noem dat: *Jy weet die ergste is dat jy nie vergeet nie, ek dink die ding met onderwys is dit is die leerders, en dit is nie asof jy die klas se deur toemaak en jy gaan huistoe en dit is verby vir die dag nie, hulle is deel van jou lewe en jy droom oor hulle (3.24).* Sy spreek haar vrees uit dat sy bang is haar kinders word ook soos Piet en dat haar kinders meestal die slegste deel van haar emosies ervaar: *Nog 'n ding is jy kom by die huis dan werk jy met jou kinders, dan doen jou kinders goed wat jy sien die kinders in jou klas doen wat sukkel en dan wil jy ekstra, ekstra hard skree en ek dink dit is wat dit so onregverdig maak vir jou eie kinders (3.24).* Me. 2A ervaar dat haar geduld teenoor haar eie kinders dan minder is. Gebeure tuis het volgens Me. 2A 'n invloed op haar werksdag: *Ek moet sê as ek 'n oggend bietjie verslaap het, krap dit my dag om (3.30).* Dit maak haar meer ongeduldig. Die verkeer op pad skooltoe blyk egter geen invloed te hê nie.

4.2.2.3 Streservarings Me. 2B

(1) Situasiëbeskrywing: Me 2B

Me. 2B hou vir graad 6 - 7 leerders skool. Sy is adjunkhoof. Sy is ongetroud en het geen kinders nie. Sy is al 17 jaar in die onderwys by dieselfde skool. Sy is kort en fyn van postuur. Die onderhoud was in haar kantoor gevoer. Haar kantoor het gesprek van vroulikheid met ligte geel gordyne en mure. Alle lêers was netjies en georden met ligte geel kleur ook hier as deurlopende tema. Me. 2B het deurentyd oogkontak gemaak en aktief deelgeneem in ons gesprekvoering. Haar response regdeur die onderhoud was met tye baie lank en sy het baie vinnig gepraat.

Me. 2B beskryf Jaco in haar graad 6 klas as een wat woedeuitbarstings in die klas het. Hy gooi tafels en stoele om. Sy noem dat Jaco gediagnoseer is met temporale lob epilepsie. Sy ervaar sy gedrag as "manipulerend" waar sy dan haar mag as onderwyser gebruik om beheer toe te pas: *Manipulasie! So hy moet ook maar net weer optel as hy iets neergooi of omgooi. (4.5).* Jaco tree aggressief op teenoor ander leerders in die klas wat hulle sigbaar laat skrik. Sy verskuif haar hantering van beheer toon deur meer selfbeheer toe te pas en op so 'n wyse Jaco te probeer kalmeer en haarself te beskerm en nie haar woede te wys nie.

Indien sy kwaad word, laat dit sy woede toeneem, dit laat hom harder gil en skree. Hy is ook geneig om nie sy werk te doen nie, en is dan moedswillig en skeur sy bladsy. Sy ervaar hom as uittartend: *Hy soek iets by jou in die klas. Hy tart jou tot hy sien jy vat weer vlam (4.7).*



In die vertelling van gebeure kon ek sien dat sy 'n persoon is wat alles met oorgawe doen. Haar hele gesig en liggaam neem deel in elke vertelling: *Me 2B lyk of sy voluit leef in elke situasie. Ek kon dadelik sien hoe sy voel. Haar hele liggaam- en gesigsuitdrukking was met oorgawe* (R 19/09/06). Toe sy vertel dat sy Jaco se gedrag as manipulerend ervaar, het sy “manipulasie” met passie en 'n harder stemtoon uitgespreek en haar hande in die lug opgegooi. Die hele onderhoud het dieselfde tipe verloop gehad om gebeurtenisse met passie en gevoel te deel. Daar was nie een keer oomblikke van stil wees of nadink oor iets nie.

Persoonlike gebeure en gebeure by die skool beïnvloed mekaar onderskeidelik. Me. 2B het ons eerste afspraak gekanselleer omdat sy daardie oggend beroof is van haar handsak. Sy het by 'n robot gestop op pad skool toe. Die rowers het haar kar se ruit uitgeslaan en haar handsak gegryp. In ons tweede afspraak het sy my vertel hoe traumaties sy dit ervaar het en hoe dit haar hele lewe beïnvloed het: *Ek was ontsettend geskok. Dit beïnvloed beslis my funksionering. Van meer geïrriteerd wees. Ek raak ook stiller* (4.16). Gebeure by die skool beïnvloed selfs haar slaappatroon: *Daardie nag slaap ek sleg, dit moet ek vir jou eerlik sê. Ek slaap baie, baie sleg oor sulke dinge. Dit vat nogal aan my* (4.14).

(2) Bespreking van relevante temas

(a) Dominante emosies in vergestaltung van stressituasies

Me. 2B ervaar die volgende emosies tydens stressituasies met Jaco: teen 'n ondertoon van gespannendheid kom irritasie, woede en moedeloosheid voor.

Haar basies gespanne gesteldheid blyk uit haar verklarings, “O jenne ek het daardie gawe om onmiddellik bloedrooi in my gesig te word en ” *Ek is net "jittery", ek is net geïrriteerd.* Haar spanning hou onder andere verband met haar vrees om selfbeheer te verloor : *Ek het net gevoel as hierdie kind iets vandag doen, ek weet nie of ek myself weer gaan kan beheer met hom nie. En so is jy gespanne want jy wag* (4.7). Haar emosies toon hoër vlakke van irritasie na 'n insident met Jaco wat die ander leerders in die klas beïnvloed: *Ek is definitief meer geïrriteerd deur die dag. Dan is dit sommer net van almal moet in hulle spore trap* (4.9). Irritasie word ook gekenmerk aan die woord “jittery”. 'n Gevoel van irritasie word ervaar teenoor die leerders wat dan ontwikkel tot irritasie teenoor haarself tuis: *Ek is geïrriteerd met myself by die huis* (4.13).

Me. 2B ontwikkel by geleentheid intense woede teenoor Jaco, maar toon selfbeheer ter wille van beskerming van die res van die leerders in die klas: *Jy raak so kwaad. Jy*



voel jy kan hom wurg en goeters en dan sien jy weer die vrees by die ander leerders. So jy moet hulle ook die hele tyd in gedagte hou (4.2) asook Dit maak my kwaad want een kind krap 'n hele dag van jou om en die ander het nie gevra daarvoor nie. (4.9).

Me. 2B toon botsende emosies in haar gevoelens oor Jaco: *Ek kry vir hom uit my hart uit jammer en ek verstaan as hy homself verloor, hy is ongewild by sy maats, niemand wil met hom maats wees nie. Ja, daardie deeltjie kry ek hom jammer* (4.7) Die effek van die medikasie wat Jaco gebruik wek ook haar simpatie: *Dit is so tipe temporale linkerlob epilepsie wat hy het. Ek het begrip vir dit en ek het simpatie met hom as hy in die oggend kom en ek sien hom met die medikasie. Hy is so wit soos wat hierdie papier is* (4.7).

Sy ervaar 'n gevoel van moedeloosheid omdat insidente in die klas nie net vir haar nie maar ook ander leerders in die klas beïnvloed: *Hy het geen beheer, hy sal hier instap in die skool en hy sal eenvoudig die skool letterlik, kan mens sê afbreek deur sy woede uitbarstings, gil en skree en goed en dan maak hy jou so moedeloos, jy weet veral as jy wil klas gee, jy moet die ander leerders in ag neem en dan bly hy gil. Hy bly die banke rondgooi. Hy bly die goed van die tafel afgooi en dan sien jy die skrik op die ander leerders se gesigte* (4.1). Verder ervaar sy negatiewe gevoelens oor haarself: *Ek voel 'n mislukking van: "Sjoe jy is 'n grootmens en jy laat toe dat 'n tien, elf, twaalfjarige kind jou onder kry". Jy wil in beheer wees van jou emosies die hele tyd* (4.12).

Soos gemeld, die fisiese reaksie wat Me. 2B toon in haar woede is: *O, jenne ek het die gawe om onmiddellik bloedrooi in my gesig te word* (4.12). 'n Stresvolle dag word gekenmerk deur emosionele dreinerings wat die verloop van die res van haar dag beïnvloed: *Jy voel getap* (4.13).

Insidente met die betrokke leerder plaas Me. 2B op 'n skaal van 9 uit 10 wat toon dat hy tans 'n groot bydrae het tot stres in haar lewe.

(b) Hantering van stresvolle situasies

- Hantering met betrekking tot die leerder

Me. 2B voel sterk daarvoor dat volgehoue beheer oor Jaco se gedrag vereis word: *Jy kan hom nie los nie. Hy verloor homself, dis min wat 'n mens by 'n kind kry wat hom letterlik fisies half deel tussen twee verskillende persoonlikhede* (4.3) en *Hy het geen beheer oor hom nie. As jy hom los sal hy die kantoor afbreek as dit daarop neerkom. So jy moet by hom wees. Jy moet hom help.* (4.23).



Tydens stresvolle insidente toon Me. 2B selfbeheer ter wille van die res van die leerders in haar klas: *So vat jy maar jou stem af, jy praat op 'n sagte manier* (4.2). Deur selfbeheer toe te pas kalmeer sy vir Jaco: *So jy moet die hele tyd jousef in beheer hou en hom op daardie manier kalmeer anders gaan jy en hy mekaar gryp en verwurg en vermoor op die ou einde* (4.3). Sy sal haarself ook onttrek uit situasies in pogings tot selfbeheer: *Al wat ek net sê is, ek loop uit my klas uit, jy weet loop net 'n draai of drink net water.* (4.8).

Indien haar toleransie baie laag is, is haar hantering ook verskillend: *Tot jy voel op 'n punt dat jy weet nou is dit genoeg en dan vat jy hom maar uit die klas uit en gaan praat jy maar hard om die hoek en vat hom kantoor toe* (4.2). Wanneer Me. 2B manipulasie sien as 'n moontlike aanleiding tot sy aggressiewe gedrag, gebruik sy beheer as 'n mag om dit teë te werk: *So hy moet maar net weer optel as hy iets neergegooi of omgegooi het* (4.5).

Ervaring blyk 'n rol te speel in haar hantering want sy noem, *Dit help nie jy raak kwaad nie want hoe kwater jy word hoe harder gil hy en skree hy* (4.3). Sy sal ook summier Jaco se ouers skakel vir 'n afspraak as sy voel hy gaan te ver: *So ek is seker omdat ek nou al jare langer in die onderwys is ek is nie meer lus vir snert en dinge en om vir 'n ma mooi broodjies te bak nie. Ek bel summier of reël 'n onderhoud. Sorteer dit nou uit en ja gaan aan* (4.8).

- Wysies van ontlading

Me. 2B sal haar fokus terug plaas op haarself wat vir haar kalmte bied: *Ek sal alles afskakel of ek gaan werk in die tuin, spuit 'n bietjie nat of doen net iets van wat vir myself is, of gaan loop in die winkels of gaan eet iets uit saam met 'n vriendin of iemand* (4.14). Me. 2B sal ook soms iemand bel of net met iemand praat wat verligting bring.

(c) Refleksies van stresvolle gebeure

Me. 2B deel mee dat sy wel na vele pogings van hantering van uitreagerende gedrag deur Jaco, lyfstraf begin sien as oplossing: *Weet jy, jy voel naderhand jy kan hom aan sy skouerjies vat en hom ruk en pluk. Ek wens ek kon daardie tyd pak slae terug gehad het want ek voel op daardie stadium, al wat hy vra is 'n goeie pak slae* (4.6). Dit kom voor as 'n laaste poging om beheer te behou.

Werksdruk speel 'n groot rol in haar ervaring van stres: *As dit gaan soos hierdie tyd nou. Jy het nie tyd vir dit nie weet jy, jy verloor jousef want almal is onder druk. Almal is onder stres, so jou humeur is net so dan vat hy vlam* (4.7). Insidente met Jaco beïnvloed die



verloop van die res van die dag: *Ek moet aangaan en jy weet, dit is soveel akademiese tyd, soveel, en jy is ontstig die res van die dag of die res van die periode en die ander moet daaronder ly wat nie gevra het nie* (4.9).

Me. 2B voel ook vanweë die pos wat sy beklee as Departementshoof Opvoedkundige Leiding moet sy vaardig wees en oor kennis beskik en baie lees en op kursusse gaan. Sy erken dat gebeure by die skool 'n invloed het op haar emosionele toestand na skoolure. Sy is baie meer geïrriteerd met haarself.

Vir Me. 2B beïnvloed gebeure in haar persoonlike lewe haar emosionele toestand en funksionering by die skool: *“Dit beïnvloed beslis my funksionering. Van meer geïrriteerd wees na maklik en gou kwaad word. Meestal sou ek sê geïrriteerd wees.. Ek raak ook stiller. Ek praat nie maklik nie. My kollegas weet ook hulle moet nie met my karring of vir my 'n drukkie gee en sê: “Ek's jammer nie.” Los my net uit. Nee, ek hanteer my eie dinge* (4.16).

Me. 2B se gedrag beïnvloed die res van die leerders: *Almal moet in hulle spore trap, maar dis net ongelooflik hoe die leerders 'n mens se “vibe” optel. Hulle lees my so goed* (4.9) en *Die ander stap in, hulle was nog nie eers by my nie, of my gehoor of iets nie, dan is hulle tjoepstil in die klas.* (4.10). *Die leerders weet al hulle moet uit my pad bly. Ek word seker gouer kwaad. Hulle lees my mos al mooi* (4.18).

4.2.3 Gevallestudie drie

4.2.3.1 Konteks: Skool 3

Skool 3 is in 'n gunstige sosio-ekonomiese gebied geleë. Die skool beskik oor 680 leerders en is die grootste skool wat deelgeneem het aan die studie.

Die hoof van hierdie skool is kindgerig: *Elke kind in hierdie skool is vir ons belangrik, ongeag wat sy agtergrond is. Ons behandel almal gelyk en regverdig* (R 14/09/06). Hy ag dit belangrik om die behoeftes van die gemeenskap in aanmerking te neem. Die skool huisves leerders van die omgewing asook leerders uit 'n weeshuis in 'n nabygeleë omgewing. Die skool het 'n graad R- afdeling en het 'n ooreenkoms met 'n nabygeleë kleuterskool waar hulle, hul skool beskikbaar stel as naskoolsentrum vir die 3-6 jariges. Die skool se bussie vervoer die kleuters van die kleuterskool na die skool.

Die hoof spreek sy lof uit vir sy personeel en noem dat elkeen by die skool meer as net sy deel doen. Ek het die indruk gekry die hoof fokus heelwat op delegasie. Hy



ervaar hulle as toegewyd en kindgerig. Die skool word as 'n besigheid bestuur waarby ouerbetrokkenheid hoogty vier. Hy glo dit dra by tot die sukses en groei van die skool.

4.2.3.2 Streservarings Me 3A

(1) Situasiëbeskrywing

Me. 3A is nie net 'n onderwyser by die skool nie. Sy is Adjunkhoof, Departementshoof, Voorsitter van twee komitees en Voorsitter van die beheerliggaam. Sy rig sport by ander skole af waarvoor sy 'n addisionele betaling ontvang. In al die rolle wat sy vertolk ervaar sy werksdruk en spanning. Sy noem sy werk amper elke aand tot 11-uur, soms 1-uur. Sy gaan slaap nooit voor 1 uur in die nag nie. Sy sien haarself nie net as onderwyser van die leerders nie maar ook as mentor. Sy is al 29 jaar in die onderwysberoep. Boonop al die rolle wat sy op professionele gebied volstaan is sy ook 'n ma van drie kinders en vrou vir haar man.

In die begin van die onderhoud het sy dadelik vertel hoeveel stres ouers in haar lewe veroorsaak, ongeag die feit dat ek haar gevra het om 'n leerder in haar klas te identifiseer. Me. 3A ervaar dat ouers min standpunt inneem en *“jou hand sterk”* (5.2). Sy ervaar ouers as ondankbaar vir dit wat onderwysers insit in hulle kinders se lewens. Regdeur die onderhoud het dit na vore gekom. Insidente het gewissel van klas tot sportgebied. Sy voel dat sy nie waardeer word vir die werk wat sy bied nie: *Jy is heelyd besig met hierdie besem, en jy stoot, en hierdie een is daar en hy gooi die bank om en jy hanteer dit en die volgende oomblik huil dié een. Dis ongelooflik gee, aanmekaar, heeldag, elke dag en jy kry min terug* (5.15) en *Ek leer elke kind in die junior afdeling, 300 van hulle om op hulle merke gereed te gaan en nie een ma het vir my kom sê dankie nie* (5.16).

Sy het vir Thabo identifiseer en hom beskryf as 'n *“challenge.”* Hy is een van die weeshuiskinders, in graad 3 en is 'n swart leerder wat net Afrikaans kan praat. Hy ken nie sy ouers nie en het nie kontak met enige van sy familieledere nie. Thabo is gediagnoseer met ADHD en is tans op medikasie. Insidente het volgens haar 'n groot impak op die ander leerders in die klas: *Hy kan hoegenaamd nie stil sit nie, so as jy op die mat kom sit of jy werk dan sit hy en rondskuif van die een kant na die ander kant. Soos wat hy gaan, pla hy elke kind, en weer terug na die ander kant toe* (5.9). Me. 3A vertel dat wanneer sy hom aanspreek oor werk wat hy moet korrigeer, word hy woedend kwaad en stap by die klas uit. Indien die wag nie by die hek is nie hardloop hy straat af. Sy moet dan agterna hardloop en hom terug bring skool toe. Die ander leerders in



die klas sal vir hom sê hy het 'n mooi swart van, dan sal hy sê hy is nie swart nie. Me. 3A vertel ook dat Thabo sê hy haat die witmense en as dit vir hom moontlik is, sal hy hulle doodmaak.

In haar vertellings het haar stemtoon telkens verander. Sy het soms harder gepraat en herhaaldelik vorentoe en dan weer agtertoe gesit in haar stoel. Dit het vir my voorgekom of sy naby uitbranding is. Sy het donker kringe om haar oë. Sy vertel van 'n permanente pyn in haar bors en agter haar blad. Sy praat vinnig, sug en skud haar kop ook baie as sy vertel van haar werkslading en hantering van Thabo (R 17/09/06).

In die verloop van die onderhoud het sy spontaan oorgegaan na vertellings oor watter impak gebeure by die huis het: *En dat jy by die huis kom en baie min oor het vir jou gesin is 'n feit* (5.12). Ek het herhaaldelik die idee gekry dat sy uitgeput is en dat werksdruk saam met al die rolle wat sy moet vertolk die meeste bydra tot stres in haar lewe en nie soveel Thabo op sigself nie (R17/09/06).

Met betrekking tot laer toleransie kom Me. 3A se persoonstyl sterk na vore: *Ek sê altyd vir hulle. "As die reëls sê, ons moet stop by die rooi lig kan ek nie oor ry nie. Daar is nie 'n grys area nie."* Die leerders sal vir my sê: *"Die som was amper reg Juffrou."* Dan sal ek sê: *"Nee die som was verkeerd, die som was nie amper reg nie. Hy is of reg of hy is verkeerd."* (5.33).

(2) Bespreking van relevante temas

(a) Dominante emosies in vergestaltung van stres situasies

Me. 3A het tydens die onderhoud blyke gegee van die volgende emosies: Frustrasie, irritasie, gevoelens van uitputting, spanning.

Me. 3A ervaar gevoelens van frustrasie omdat sy voel dat daar min ondersteuning is vir onderwysers deur ouers: *My grootste frustrasie met leerders wat stout is in klasse is die feit dat ons nie ondersteuning van die huis kry nie. So sou jy 'n mamma bel by die huis en jy sê haar kind het iets gedoen dan is sy ontsteld met my, sy is nie ontsteld met haar kind nie* (5.1). Sy voel dat ouers 'n minderwaardige siening het van onderwysers: *Jy weet dit is net nooit goed genoeg nie en dit is baie frustrerend. Hulle dink baie min van 'n onderwyser* (5.17). Min ondersteuning van ander professionele dienste dra by tot Me. 3A se gevoelens van frustrasie: *En wat erg is, daar is nie regtig maatskaplike hulp van die weeshuis af nie. Ons praat en soebat maar dis maar 'n baie stadige proses* (5.5).



Insidente in die klas ervaar sy as “baie frustrerend” en “irriterend”. Dit voel vir haar of sy niks met Thabo bereik nie en deurgaans aanpassings in die klas moet maak ten opsigte van hom: *Jy dring net nie deur nie en ...jy wen nie. Jy is net die heeltyd besig met krisisbestuur. Vir my voel dit soos elke dag, heeldag.* (5.7) en *Dan is ek gefrustreerd! Maar weereens probeer ek kreatief wees.”OK, maak jy nou klaar” en dan gee jy maar ‘n ander solank ‘n drama stukkie of iets om te doen terwyl die ander skapie nog klaar maak. So jy is heeltyd besig om aan te pas. Permanent* (5.21). Sy kan nie eers die klas verlaat nie: *Sou jy vir ‘n sekond uit die klas uit gaan is dit chaos want dan het hy een geslaan of een van die stoel af gestamp* (5.10). Al die bogenoemde insidente veroorsaak emosionele uitputting: *Ja, jy raak bietjie moeg, emosioneel raak ‘n mens baie moeg, baie* (5.11). Sy noem sy kry nie eers ‘n “dankie” nie en: *... ek sê vir jou net die wat “tough” is “survive”* (5.13). Me. 3A het op ‘n skaal van 1-10 beskryf in hoe ‘n mate Thabo stres by haar veroorsaak: *“Sjoe Agt!. Ja maklik agt.”* (5.24).

Me. 3A verklaar dat sy gedurende die skooltermyn baie spanning ervaar (5.23). Spanningvolle gebeure by die skool het ‘n effek op Mev 3A se fisiese funksionering: *Dit eet maar jou lyf. Ek het in die skooltermyn ‘n permanente pyn in my bors en agter my blad* (5.3).

(b) Hantering van stresvolle situasies

- Hantering met betrekking tot die leerder

Me. 3A vind dit is nodig om allerlei metodes te gebruik in haar hantering van Thabo. Sy verklaar dat sy nie dieselfde metode oor en oor kan aanwend nie omdat dit nie suksesvol is nie: *Nou dit werk vir een maal maar dan moet jy weer iets anders uitdink. Jy kan dit nie dieselfde doen elke keer nie* (5.10). In Insidente waar Thabo die ander leerders pla sal sy vir hom sê: *Kom sit stil, kom sit hier by my* (5.10). Met geleentehede wanneer dit vir Me.3A voel of sy Thabo se gedrag nie meer kan hanteer nie sal sy hom van die res van die groep isoleer: *Gaan sit op jou plek, jy kom sit nie weer op die mat hier tussen die leerders nie* (3.10). In Insidente waar Thabo glad nie sy werk wil doen nie word hy heeltemal van die betrokke aktiwiteit onttrek as straf: *Maak toe jou boek en lê op jou arms. Jy gaan pouse werk* (3.10).

Indien Me. 3A teenkanting kry van Thabo se huisouers by die weeshuis oor sy vordering nooi sy die ouer uit om tyd in die klas te spandeer en waar te neem wat haar bekommernis is: *Toe sê ek, nou maar goed ek stel voor jy kom sit nou maar vir twee*



weke in my klas, want jy mag. Kom sit in my klas dan kom kyk jy want ek gaan nie sy hand vashou nie. Ek gaan nie. Hy is 9 jaar oud (3.19).

In die klassituasie sal sy Thabo wel voortdurend herinner om te werk: *Ek sê: “Begin, jy het nog nie begin nie. Kry jou potlood”. Jy weet dan is hy weer besig met ander. “Begin, het jy al begin”, en dan is hy weer besig dan help jy weer ‘n ander kind (3.20).*

Sy erken dat haar eie emosies haar hantering van Thabo beïnvloed: *Ag jy weet dit hang af hoe ‘n mens ook die dag voel, jy weet party dae voel mens ook nou nie lekker nie, mens het hoofpyn of wat ook al, dan sal ek sê: “Gaan sit net ek wil jou nie hoor nie, gaan sit net. Time out, sit” (5.29).* In die vyf minute wat sy vir haarself neem sal sy ‘n glas water drink en tot 10 tel of net by ‘n kollega gaan sit todat sy perspektief gekry het.

In ‘n situasie waar dit vir haar voel of sy selfbeheer gaan verloor, sal sy die hoof roep om haar te ondersteun: *Ons het so rooi knoppie in ons klas wat ons kan inskakel by die hoof waar jy net sê: “Meneer ek het ‘n situasie in my klas, kan jy my asb kom bystaan”. En hy kom help jou dan (5.31).* Met geleenthede waar sy baie werksdruk ervaar en ‘n insident met Thabo vind plaas onttrek sy haarself uit die situasie vir selfbeheer: *Dis vanaand ‘n funksie, vanmiddag ‘n netbalwedstryd,. Al die tellingborde moet uitgaan, stophorlosies moet uitgaan, tafels, en nou gebeur daar iets in die klas. Dit maak jy wil waansinnig word en dan sal ek besef ek gaan dit verloor. Ek sal uitstap en ‘n draai loop, doen asemhalings, miskien net vir ‘n kollega sê:” Ek wil net by jou sit want ek gaan iemand iets aandoen. (3.31).* In haar optrede probeer sy wel onthou dat Thabo milieugestrem is.

- Wysies van ontlading

Me. 3A maak van verskeie metodes gebruik om van haar stres te ontlaai. Sy speel graag muurbal en draf. Sy noem dat die personeel, haar man en kinders baie ondersteunend is en dat mens maklik kan gesels vir ontlading: *Ons het ‘n baie lekker personeel in die opsig dat as ons mekaar ondersteun en kan praat (5.24)* en: *My man sien dis ‘n passie by my, so ja ek kan by die huis kom en sê hoe voel ek en ag ek meen mens sal insidente vir jou kinders vertel wat, ek het nou groot kinders, so hulle geniet dit verskriklik, wat nou ook bietjie spanning ontlaai (5.23).* Me. 3A sal in ‘n vry periode saam met die skoolbestuur ‘n koppie tee geniet en somer lag oor haar wyse van hantering, as ‘n manier van ontlading.



(c) Refleksie van stresvolle gebeure.

Me. 3A ervaar baie teenkating van ouers: *Ja weet jy die huismamma sal nou vir jou sê: 'Jy weet by die huis is dit nou nie so erg nie'. As jy dan sê hy sukkel, sal sy sê dat hy by die huis alles kan doen. Dit is net by die skool en nog nooit is daar gekla in enige ander jaar nie* (5.18). Dit blyk dan vir haar moeilik te wees om selfbeheer teenoor sulke ouers toe te pas: *Toe sê ek: "Met ander woorde wat jy nou eintlik sê, dit is in my klas wat die probleem lê.* (5.18) en *Jy moet jouself inhou om nie te reageer teenoor die ouers nie* (5.3).

Werksdruk verhoog Me. 3A se spanning: *Jy weet wat maak dit ook erg. Jy het druk van die skool. Die pas, die goed wat aangebied word. So dit is nie net die kind nie. As jy net kan skoolhou, in jou klas instap en net skoolhou dan gaan jy dit ook al kan beter hou en hanteer* (5.31). Daarby saam moet sy ook Thabo se omstandighede deurentyd in ag neem: *Hierdie kind het eintlik 'n identiteitskrisis. Hy wil eintlik nie hier wees nie. Hy wil saam met sy pa in die bos gaan bly..En wat doen ons ? Ons sê: "Sit hier, praat Afrikaans, skryf Afrikaans." Ja, wees wit. Ons maak hom wit groot. Hy is nie wit nie, hy het nie die wit kultuur nie! En jy moet dit heeltyd onthou.* (5.33).

Sy erken dat situasies by die skool wel haar funksionering tuis beïnvloed: *En dat jy by die huis kom en baie min oor het vir jou gesin, is 'n feit* (5.12). Sy sal haarself isoleer van haar huismense en sy voel hulle ly daaronder: *Ja wat, mens kom by die huis in die aande dan sê jy net, "Los my net uit vir 'n uur. Moet nie met my praat nie, moenie my iets vra nie, los my net uit."* So 'n mens se kinders in jou huis ly daaronder (5.13). Me. 3A reflekteer ook dan oor haar gedagtes: *Ja, die satisfaksie is daar maar daar is baie min mense wat vir jou kom sê dankie. Baie min* (5.15). *Ek dink hulle aanvaar dit maar net dit is jou werk* (5.15). *Mens kom net op 'n punt dat 'n mens wonder baie keer of dit dit werd is want dat dit 'n liefdestaak is, is regtig so. Maar ek sê vir jou net die wat "tough" is "survive"* (5.13).

Gebeure tuis beïnvloed wel Me. 3A se funksionering by die skool: *Ja, dis wat baie moeilik is. Jy het 'n onderonsie met jou kinders gehad, so jy is by die huis of jy is kwaad vir jou man. Ek meen ek het 'n goeie man maar ek raak ook kwaad vir hom. So nou moet jy hier kom en moet jy vriendelik wees. Ja, definitief ja, jy het baie minder toleransie. Jy het miskien 'n baie harder stem, of baie meer ongeduldig* (5.32).

4.2.3.3 Streservarings: Me 3B

(1) Situasiëbeskrywing: Me 3B

Me. 3B is al 29 jaar in die onderwys. Sy het twee dogters en is getroud met die hoof van hierdie skool. Sy hou vir graad 7 leerders skool. Die onderhoud met Me. 3B het



in haar klas plaasgevind. Sy is baie vriendelik en het baie gepraat. Ek het dadelik gemaklik gevoel. Die atmosfeer in haar klas was vir my positief en lig. Sy het vir my voorgekom as 'n persoon wat werklik bemoeienis maak met haar leerders, hul uniekheid raaksien, waardeur en betrokke is in hulle lewe. Dit was vir my duidelik dat sy haar beroep geniet. In ons onderhoud het Me. 3B in haar vertellings deurentyd addisionele voorbeelde genoem ter staving vir wat sy probeer sê oor Stefan.

Stefan is die jongste van drie kinders. Me. 3B het ook vir Stefan se twee ouer boeties skoolgehou. Me. 3B ken die familie dus goed en het al 'n verhouding met die ouers opgebou. Die vader blyk baie oorsee te wees, wat die moeder die dominante ouer maak.

Sy beskryf Stefan as een wat sy ma om sy vinger draai. Me. 3B en die moeder het nog altyd 'n goeie verhouding gehad, maar na 'n insident in die klas waar sy nie aan Stefan sy sin wou gee nie, het Me. 3B 'n koue skouer van die ma se kant af begin kry. Op 'n keer het Stefan se ma vir Me. 3B geskakel en gekla dat haar kind noem dat sy snaaks is met hom en hom nie wil groet nie. Na bepeinsing oor die opmerking het sy beseft dat sy wel 'n mate van skuld het aan die situasie. Sy beseft dat sy al 'n weerstand teen Stefan begin opbou het omdat sy begin voel het dat hy begin kans vat met haar.

Sy noem 'n insident waar hy in eksamentyd aangedring het om op 'n sekere tyd te skryf omdat hy wou huis toe gaan. Die rooster was opgestel, maar daar was op daardie dag vir die leerders iets in die saal gereël. Die onderwysers het besluit om die eksamen te skuif tot na die gebeure in die saal. Stefan het daarop aangedring om te skryf: *Hy sê toe ek kan mos nie nou net die rooster gaan verander nie. Ek sê toe vir hom dit is die skool se voorreg. Ons skryf Engels vandag maak nie saak wanneer nie.* (6.2). Ek het in hierdie 'n ander sy van Me. 3B raakgesien. Ek het die indruk gekry dat sy nie maklik kwaad word nie en dat sy toeganklik is totdat dit vir haar voel of haar grense heeltemal te ver oorskry word (R 19/09/06). Haar gesigsuitdrukking het verander na 'n dreigende manier van kyk. Woorde sou nie nodig wees om te kon verstaan hoe sy voel nie.

In ander insidente by die tennis, sou Stefan eenvoudig net nie opdaag nie. Sy verduidelik dat Stefan hul nommer een speler is en dat hy op provinsiale vlak speel. Hy wil nie al die oefeninge bywoon nie en voel daar moet vir hom 'n vergunning



gegee word soos by sy broer se skool (privaatskool), naamlik dat hy nie die oefeninge hoef by te woon nie. Dit is vir Me. 3B onaanvaarbaar. Sy voel buiten dat Stefan altyd sy sin kry, is tennis 'n skoolsport en as hy wil deelneem moet hy doen wat al die ander leerders doen: *Ek gaan hom nie akkommodeer nie. Hier moet hy maak soos ons maak. Die punt wat ek wil maak is dat sy (die moeder) hom al hoe meer toegee. Jy moet perke stel en dit gebeur nie (6.22).*

Me. 3B vertel van nog 'n insident wat vir haar stresvol was: *Ek kry nou die dag 'n sak klere van hom hier. Ek gee dit vir hom en sê toe hier is sy klere. Hy sê toe wraggies dit is nie syne nie. Ek sê: "Maar jou naam staan hierop, vat dit net huistoe!". Nee wat hy los dit net hier. Toe gee ek dit vir een van die ander ma's om vir Sanet te gee. En Sanet..ek het darem gedink as dit my kind was en iemand gee my 'n sak klere sal ek net dankie sê, 'n sms stuur of iets.*

Regdeur die onderhoud rakende verskeie insidente het dieselfde tema van magteloosheid na vore gekom. Ek kon sien in ons gesprek dat sy werklik moedeloos is. Sy sou my reg in die oë kyk, soekend na 'n antwoord. Haar hele houding was dié van verdwaas en platgeslaan wees oor die wyse waarop Stefan haar behandel en gevoelens in haar opwek (R 19/09/06). Me. 3B voel nie gelukkig met die wyse waarop sy vir Stefan hanteer nie. Haar optrede is nie vir haar in ooreenstemming met hoe sy haarself sien nie en dit ontstig haar. Sy erken dat haar gevoelens van weerstand en uitsluiting van Stefan moontlik 'n wyse van selfbeskerming is. Sy weet nie meer hoe om Stefan en die situasie met sy ma te hanteer sodat die verhoudinge kan herstel nie. Sy het as't ware al 'n muur om haar gebou en laat hom nie naby haar toe nie.

Deur die verloop van die onderhoud was daar duidelike tekens van insig en soepelheid wat Me. 3B getoon het in haar hantering van ander leerders. Sy laat byvoorbeeld toe dat die leerders, as hulle werklik honger is en haar nie steur nie, in klastyd gou 'n broodjie eet: *Jy weet as ek honger is, is ek honger. Ek het al hoeveel keer as ek 'n koekie het en die leerders is besig het ek dit geëet. As ek dit kan doen in die klas en hulle nie steur nie, kan hulle dit doen as hulle my of die ander leerders nie steur nie (6.8).*

Stefan maak ook van die geleentheid om te eet gebruik, maar dan sal hy al sy papiere net so los. Indien sy hom aanspreek sal hy net ontken dat dit sy papiere is en later met leerders agter gesels. Indien sy hom aanspreek en vra of daar iets is wat hy nie verstaan nie sal hy net "Nee" antwoord en weer omdraai en praat. Een so 'n



insident was vir haar baie ontstellend. Sy het vir die eerste keer in haar vertelling baie stadig gepraat en ek kon sien sy leef haarself weer in in die gebeure. Haar asem het gejaag. Sy het vertel sy het net haar goed neergesit en uitgeloop. Sy het genoem dat sy nooit deure toeslaan nie maar dat sy dit daardie dag wel gedoen het. Sy het gedemonstreer hoe saggies en beheersd sy haar goed neergesit het. Haar stem was egter aansienlik harder en haar oë was baie groot en beslis toe sy vertel dat sy die deur toegeslaan het (R19/09/06).

Die onderhoud met Me. 3B was vir haar 'n wyse van ontlading en sy kon algaande perspektief kry in wat sy wil doen. Sy het aan die einde baie verlig voorgekom en definitief met 'n nuwe lig en fokus in haar oë.

(2) Bespreking van relevante temas: Me 3B

(a) Dominante emosies in die ervaring van stressituasies

Me. 3B het blyke gegee van die volgende emosies: moedeloosheid en magteloosheid, frustrasie en irritasie, woede en gevoelens van weerstand.

Gevoelens van moedeloosheid blyk as dominante emosie voor te kom. Me. 3B voel dat Stefan haar gesag verwerp, wat haar magteloos en moedeloos laat: *Hy maak dat jou hande afgekap is (6.2), Mens se hande voel afgekap (6.3) en Moedeloosheid in die sin dat hy heeltemal vir my, jy kan sê ore aansit. Ek is nie 'n mens wat loop en skree nie. Ek is nie so mens nie en ek voel magteloos. (6.19).* Me. 3B ervaar moedeloosheid omdat sy teenkanting van die ouers se kant af kry en nie eers in sake geken word nie: *Nou ek het nie insette gehad nie, maar daar is vir my gesê dat Sanet sê ek skuif net die leerders rond. Nou maak hulle asof dit ek was en dit was nie net ek nie. Dit is hoekom hierdie familie 'n wrewel in my wakker maak waarin ek nie tuis voel nie. Hulle ruk alles heeltemal uit verband uit en ek kry nooit kans om te sê hoe ek voel nie en dan wanneer ek praat dan kry ek die antwoord: "Ek neem kennis" En dit maak my moedeloos (6.13), Die moedeloosheid gee my 'n gevoel van: Watter kant toe met hierdie kind?" (6.14.8).* Me. 3B ervaar haar moedeloosheid ook as 'n hartseer en teleurstelling: *Ek dink my moedeloosheid is ook 'n hartseer omdat ek dit doen want dit is nie eintlik hoe ek is nie maar ek moet my beskerm. Miskien is ek bietjie teleurgesteld in myself (6.14).*

Stefan ontlok frustrasie by Me. 3B deur verdraaide stories by die huis te vertel: *Dit frustreer my so. Wat jy ook al sê, draai hy om en vertel die verkeerde goed by die huis (6.4) en ook: Frustrasie. Frustrasie in die sin, ek kan nie met hom kommunikeer nie. Hy gaan huistoe en verdraai die storie by die huis. Hy stel homself in 'n goeie lig by die huis en ek is*



die vark in die verhaal (6.13). Me. 3B glo Stefan weet presies wat om te doen om gevoelens van irritasie by haar aan te wakker: Hy weet weet presies wat om te doen om my te irriteer. Hy kry dan sy aandag (6.11).

Me. 3B toon selfbeheer in insidente met Stefan maar eindelijk bou dit op tot woede: *Toe doen hy presies dieselfde dat hy omdraai en praat. Jy weet daardie dag het dit vir my gevoel of my kop bars. Ek het besef ek mag nie kwaad word nie, want ek het ongelooflik kwaad geword (6.8). Insidente met Stefan en sy moeder lei tot gevoelens van weerstand: Maar toe begin ek naderhand 'n weerstand opbou (6.2) en Hy kom basies nou sy Moses teë met my want ek gee nie in vir hom nie (6.23).*

Me. 3B ervaar fisiese reaksies in insidente met Stefan, maar wys dit nie: *As ek hom sien dan is dit asof my maag so inmekaar trek maar ek wys dit nie. Ek het al geleer. Jy wys nie vir 'n kind hoe jy voel nie (6.5) en Ek wil nie hê die ander leerders moet besef ek is moedeloos en magteloos teenoor hom nie (6.19).*

Me. 3B het op 'n skaal van 1-10 beskryf in hoe 'n mate Stefan stres by haar veroorsaak: *Jy praat van stresvlakke. Ek dink hy jaag my maklik op na 'n nege (6.25).*

(b) Hantering van stresvolle situasies

- Hantering met betrekking tot die leerder

Me. 3B het Stefan aanvanklik vaardig hanteer. Sy het probeer kontak maak met Stefan se moeder om oor hom te gesels. Verandering het egter in haar hantering ingetree nadat Stefan se moeder haar 'n koue skouer gegee het: *Ek het eendag die ma gebel en vir haar gevra om my te kom sien. Toe sê ek vir haar maar dit doen hy en dit doen hy. Toe kyk sy net vir my en sê vir my "Ek neem kennis" (6.2). Toe kry ek naderhand bietjie, jy kan maar sê so 'n skewe skouer van die ma af. Toe besluit ek: OK, kyk maar hiertoe en nie verder nie. (6.1). Nou sal sy haarself dus uit die situasie onttrek: Weet jy, dan loop ek. Ek draai net om en dan loop ek. Ek los hom nou. (6.5).*

Me. 3B is al onseker oor hoe sy Stefan moet hanteer en daarom begin sy hom uitsluit: *Ek begin nou al 'n afstand te hou met die kind...Die oomblik wat 'n kind met my wil begin woer-woer speel, dan skuif ek hom uit my lewe. Hy moet nie met my begin kansse vat nie (6.2) en Ek wil nie enigsins met hom kontak maak nie. Ek wil nie. Ek wil en kan nogal 'n muur om my bou en 'n goeie front hou (6.6), Probeer dit, probeer dat, maar niks werk nie en dit is hoekom ek 'n muur voor my het teenoor hom en hom nie naby laat kom nie (6.14). Sy begin haar mag as onderwyser gebruik in die hantering van Stefan: Die graad 7's het sulke fotoverhale gemaak wat hulle moes ingee in die week toe hy met verlof was..Toe hulle*



nou die goed ingee toe sê hy maar hy is nou nie daarop nie. Toe sê ek "Maar dis nul." (6.5) en Hy weet nie op hierdie stadium waar staan hy met my nie. Ek weet waar staan ek met hom maar hý nie. Ek is baie egalig met hom. Ek raas, en dan is ek weer net so vriendelik en dit is dit (6.25).

Na die insident toe sy die klas verlaat het en die deur geslaan het, het sy met Stefan daarvoor gepraat op 'n dreigende manier: *Toe het ek hom na die tyd geroep en vir hom gesê: "Luister jy is besig om my teen die mure uit te dryf, maar jy gaan dit nie regkry nie. Gaan aan. Moet dit net nie weer doen nie want jy gaan probleme kry." (6.11).*

Die hantering van die situasie met Stefan se moeder is ook problematies vir Me. 3B: *Die groot ding is net ek weet nie hoe om die situasie met hom en sy ma te hanteer nie. Ek kan nie met hulle sit en praat oor hoe om dit op te los nie. Ek weet nooit as hy droog maak wat hy vir sy ma buite sê nie. Daarom sorg ek altyd dat daar iemand by is as ek met hom moet praat (6.18).*

Sy gedrag beïnvloed die ander leerders in die klas: *As hy begin, dan sal hulle hom sommer aanspreek en sê: "Stefan". Hulle weet, as ek my vererg en loop uit dan is daar 'n halwe atmosfeer in die klas as ek terugkom. Hulle skuif hom, nie ek nie, maar hulle spreek hom aan (6.15).*

Me. 3B glo dat sy in haar hantering van Stefan heeltemal in kontras optree met haar siening van haar ware self. *Dit is vir my swaar. Ek is 'n mens mens. Ek hou van kommunikasie en interaksie en Ek is nie so mens nie (6.19) en Ek staan net op en los hom. Dan vra hy my "Is juffrou kwaad vir my? Dan sê ek nee. Dis die eerste keer dat ek 'n kind het wat ek regtig weg wens. En dit is vir my, ek ken nie myself so nie. Ek het simpatie vir die ander, maar hierdie kind! (6.11).*

- Wyses van ontlading

Me. 3B verlig haar stres deur in die middag na skool in haar tuin te werk.

(c) Refleksies oor stresvolle gebeure

Me. 3B ervaar insidente met Stefan baie intens: *Weet jy dan wil ek ...jy kan maar sê ek wil hom van die aarde af wegvee. Ek wil niks met hom enigsins kontak maak nie. Ek wil nie (6.6).*

Me. 3B voel dat die stres wat Stefan veroorsaak wel vroeër gedurende die jaar 'n invloed op haar funksionering gehad het. Sy sou dan snags baie aan hom dink en



wonder *Hoekom doen hy dit?* (6.20). Sy het egter besef dit veroorsaak 'n negatiewe in haar wat in konflik is met haar siening oor haarself. En nou: *Weet jy, nee. Ek vergeet dit. Ek vergeet sy ma. Geheel en al. Ek moet regtig sê as ek hier uitry en ek is by die huis en besig met my eie goed, dan dink ek nie weer daaraan nie* (6.20) en *Weet jy nee. Ek vergeet dit nogal. Ek het my nou al so gekondisioneer dat as so 'n insident voorkom skakel ek myself af en kan myself weer aanskakel. Dit is een geluk. Ek tob nie daarvoor nie* (6.18).

Die toepassing van dissipline in haar klas is vir haar belangrik: *Dit moet rustig en ordelik wees, daar is dissipline in my klas* (6.18). Sy is nie uitermatig streng nie, maar noem dat Stefan haar beheer oor die dissipline in die klas beïnvloed: *Dis asof hy daardie verhouding heeltemal van my af wegvat, van my as onderwyseres* (6.18).

Me. 3B reflekteer oor haar denke oor Stefan: *Dis al wat onderwys vir my hierdie jaar regtig gagga maak, man, baie stresvol!. Verlede jaar het ek stoute leerders gehad, maar nooit het ek daardie gevoel gehad van "Ag herder, daar stap hulle nou weer in." Dis hoe ek oor Stefan voel op hierdie stadium. Jy weet, "Nou moet ek alweer met hom sit." "Hier's hy alweer." "Wat gaan nou gebeur?"* (6.19).

Sy ervaar haar huidige hantering van Stefan negatief maar reflekteer na die einde van die onderhoud toe oor die nuwe insig wat sy tydens die onderhoud verkry het: *Ek weet nou wat om te doen met Stefan. Ek moet vrede maak en ek moet daardie muur en skans wat ek het teenoor hom, moet ek afbreek. Ek moet dit doen. Hy wil hê ek moet kort, kort die les onderbreek want dan kry hy my aandag. Ek moet hom ignoreer. Jy kan nie 'n kind in 'n kokon sit nie. Jy moet hom los. Al irriteer dit my tot die afgrond in. Eintlik moes ek dit al lankal gedoen het..maar nou is ek so bietjie hardkoppig aan die een kant* (6.26) en *Ag, Erika, ek is nie seker of ek jou gehelp het nie, maar dit het verseker my gehelp om perspektief te kry* (6.27) en *"So teen die einde van die jaar gaan ek en Stefan groot "buddies" wees."*

4.3 BESPREGING VAN KONTEKSTE

4.3.1 Konteks 1: Skool 1

Mnr 1A en Me 1B hou skool in 'n omgewing waar die hoof die skool as 'n besigheid bestuur met die fokus dat beheer belangrik is. Mnr 1A en Me 1B is beide persone by wie beheer 'n belangrike deel vorm van hul persoonlikheid en onderwyspraktyk.



Alhoewel beheer 'n deurlopende lyn vorm in konteks een vanaf die skoolbestuur tot in die klaskamer, verskil die opvatting en wyse van beheer tussen Mnr 1A en Me 1B. Eksterne lokus van beheer speel 'n groot rol in Mnr 1A se wyse van hantering van stresvolle situasies. Mnr 1A glo hy het 'n suksesresep vir die hantering van 'n kind met gedrags- en emosionele probleme deur homself en die leerder uit situasies te onttrek. Die oorsaak van insidente met 'n leerder met gedrags-en emosionele probleme word toegeskryf aan die feit dat lyfstraf weggeneem is en daarmee saam die beheer van die onderwyser. Hy fokus dus op eksterne sake om beheer toe te pas aangesien dit blyk dat dit vir hom ewe moeilik is om dissipline en selfbeheer toe te pas in insidente met leerders. Hy glo dus dat die uitkoms van gebeure grootliks afhang van sake buite sy persoonlike beheer.

Vir Me 1B is beheer van situasies van uiterste belang. Me 1B se voorkoms en klas spreek van beheer. Die leerder met gedrags- en emosionele probleme stroop haar heeltemal van haar gevoelens van beheer maar sy toon wel die nodige selfbeheersing om die situasie te hanteer. Sy skree nooit nie en probeer kalm bly. Sy ervaar wel innerlike konflik omdat haar wyse van optrede en werklike innerlike gevoelens bots. Haar optrede spreek wel van selfbeheer. Die leerder wat stres veroorsaak bedreig nie haar klasbeheer wesentlik nie want sy gedrag is nie opposisioneel of steurend nie. Hy skyn hoofsaaklik haar persoonlike aandag te soek. Die feit dat hy egter haar tyd en fokus verg, weg van haar eie beplanning en tydbestuur, is vir haar stresvol.

Mnr 1A en Me 1B ervaar beide dat persoonlike stressors 'n groot invloed het op hul funksionering by die skool, wat beide weer eens die eis van beheer in die skoolkonteks mag weerspieël. Beide voel egter dat stressors vanuit die skool nie hul persoonlike lewe beïnvloed nie. Mnr 1A en Me 1B maak albei gebruik van gesprekke met mede kollegas as wyse van ontlading van stresvolle gebeure. Me 1 B verkies om die stres af te skud voor sy by die huis kom en Mnr 1A maak ook van alternatiewe wyses van ontlading gebruik soos om aksiekrieket, rugby (spanspele, wat mag saamhang met 'n eksterne lokus van beheer) en golf speel.

4.3.2 Konteks 2

Me 2A en Me 2B hou beide skool in 'n omgewing waar die hoof se beleid mens- en gemeenskapgeorieënt is. Die hoof is 'n voorstander van insluitende onderwys, 'n siening wat deurgevoer word in die klaskamer.



Me 2A en Me 2B is albei onderwysers wat, getrou aan die etos van hul skool, fokus op die kind en sy behoeftes. Net soos die hoof, blyk dit dat Me 2A en Me 2B bemoeienis maak met elke leerder. Leerders in Me 2A en Me 2B se klasse vereis baie inspanning (byvoorbeeld meer as die twee leerders in Skool 1) van beide onderwysers, maar nie een keer het die gedagte opgekóm om nie die leerders met gedrags- en emosionele probleme in hul klas te hê nie. Die bemoeienis met die leerders verg baie selfbeheer van Me 2A en Me 2B. Albei onderwysers poog om selfbeheer toe te pas teenoor die leerders met emosionele en gedragsprobleme met die oog op die beskerming van die ander leerders in die klas, dus 'n outentieke insluitende doelstelling. Me 2A en Me 2B toon beide simpatie teenoor die leerders met emosionele en gedragsprobleme. Albei spreek dus van uithouvermoë, deursettingsvermoë en werklike omgee ten spyte van die stres wat hul ervaar.

Me 2A en Me 2B verskil in hul hantering van leerders met emosionele en gedragsprobleme in hul klas. Me 2A probeer kalm bly en poog om selfbeheer toe te pas. In verskeie pogings ervaar sy dat dit vir haar werk om die leerder uit die situasie te onttrek. Sy sal hom byvoorbeeld uitstuur om om die rugbyveld te hardloop. Dit bied vir haar geleentheid om te kalmeer en beheer terug te wen. Me 2B toon ook 'n behoefte om beheer te kan neem, maar verskil van Me 2A deur haarself en nie die leerder nie tydens 'n insident te onttrek as poging om selfbeheer te herwin. Sy sal ook die leerder se ouers skakel indien sy voel dit is nodig. Me 2A en Me 2B se wyse van onttrekking verskil van Mnr 1A s'n. Mnr 1A het ook homself onttrek as poging tot selfbeheer maar die oomblik wat hy weer in die leerder se teenwoordigheid was na die insident het sy woede weer ontvlam en het hy vir die leerder geskree. Me 2A en Me 2B se fokus bly op die klas en die leerder, terwyl Mnr 1A sy eie posisie en gevoelens in die sentrum skyn te plaas.

Beide Me 2A en Me 2B is van mening dat hul persoonlike gebeure en gebeure by die skool mekaar wedersyds beïnvloed, wat dui op sterker integrasie van waardes en persoonsmatige response met hul professionele rol as by skool 1. Me 2A en Me 2B verkies albei om met mede-kollegas of 'n vriendin te gesels, oor stresvolle ervarings of om fisiese aktiwiteit uit te voer. Me 2A verkies om te draf en Me 2B sal stilte soek deur in haar tuin te werk.



4.3.3 Konteks 3

Me 3A en Me 3B is werksaam in 'n omgewing waar die hoof met groot lof van sy personeel praat. Pligte kan met vertroue aan hulle deurgegee word vanweë hul bevoegdheid en toegewydheid.

Die hoof ervaar die ouers se betrokkenheid as positief wat bydra tot die skool se groei en sukses. Me 3A en Me 3B, elkeen in hul eie unieke situasie, het ervarings wat verskil van die hoof se siening oor ouerbetrokkenheid. Me 3A en Me 3B ervaar nie die ouers as ondersteunend in die skool nie en ervaar die ouers tans as problematies tot hul unieke situasie. Me 3A is van mening dat ouers haar bevoegdheid bevraagteken en geen waardering toon vir die werk wat sy insit nie. Die toepassing van selfbeheer teenoor sulke ouers is dan vir haar moeilik. Me 3B ervaar dat die ouers se betrokkenheid tans verhoudinge tussen haar en die leerders negatief beïnvloed.

Me 3A en Me 3B fokus albei om 'n mate van selfbeheer toe te pas tydens insidente met betrokke leerders. Me 3A sal die leerder isoleer van die res van die groep en as sy voel dat sy geen beheer meer het nie, die hoof roep. Me 3B intendeel toon goeie selfbeheersing totdat sy voel haar grense word oorskry. Indien sy voel haar gesag word verwerp sal sy haarself in insidente uit die situasie onttrek as poging tot selfbeskerming en om selfbeheer terug te wen. Me 3B ervaar teenkanting van ouers as gevolg van verdraaide stories deur leerders wat gevoelens van weerstand tot gevolg het waarby Me 3B dan die betrokke leerder uitsluit.

Me 3A erken dat gebeure tuis en by die skool mekaar beïnvloed. Me 3B meld dat gebeure by die skool haar wel tuis beïnvloed het maar dat sy beseft het dit maak haar negatief en toe besluit het om dit nie meer toe te laat nie. Albei onderwysers maak van 'n fisiese aktiwiteit gebruik as ontlasting. Me 3A draf en speel muurbal waar Me 3B verkies om in haar tuin te werk. Me 3A meld ook dat dit vir haar ontlasting bied om met kollegas of haar mense by die huis oor stresvolle gebeure te gesels.

4.4 SINTESE

In die drie gevalle het dit duidelik geword dat die konteks waarin die onderwysers werksaam is wel hul streservarings beïnvloed. In konteks een kom die hoof voor as iemand wat baie gesteld is op beheer, wat oorloop tot in die klaskamer. Beide Mnr



1A en Me1B het sterk op hul eie posisie van beheer gefokus in die hantering van stressituasies. As die tipe gedrag van die leerders wat stres veroorsaak met mekaar vergelyk word in konteks een en twee toon die skaaltelling wat die onderwysers in konteks een vir die mate wat hulle stres ervaar (Mnr 1A – 8/10 en Me 1B - 7/10) ietwat minder ernstig as die streservarings met betrekking tot die tipe insidente in konteks 2 (Me 2A - 8/10 en Me 2B- 9/10), hoewel die gedrag van die twee leerders in konteks 2 meer problematies is. Konteks twee beskik oor 'n hoof wat sterk op insluitende onderwys gerig is en moontlik daarom dat die onderwysers in konteks twee met meer ernstige insidente te kampe het en nog die nodige selfbeheer toepas, en nie die leerder wegwens nie. In konteks drie steun die hoof op die onderwysers en ouers se betrokkenheid vir die skool se sukses. Die werk word gedelegeer vanaf die hoof aan die onderwysers wat hul lading verhoog. Die hoof ondersteun ouerbetrokkenheid, wat egter die onderwyser negatief beïnvloed.

In die drie kontekste het daar vir my 'n algemene tema na vore gekom. Dit was duidelik dat die wyse waarop die hoof die skool bestuur die wyse van hantering, die emosies en refleksies oor stres in die klas beïnvloed. In konteks 1 is dit klein en herhaaldelike insidente wat vir Mnr 1A stres veroorsaak, soveel dat hy voel hy gaan beheer verloor. Insidente in konteks 1 veroorsaak dat die onderwysers voel dat hulle nie meer met die leerders kan uithou nie. Mnr 1A verwyder die leerder uit die klas uit vrees vir die potensiële heftigheid van sy eie optrede en Me 1B ervaar die leerder as "too much". In konteks 2 vind op die oog af meer ernstige insidente met leerders plaas. Beide Me 2A en Me 2B wend ook pogings tot selfbeheer aan maar voel minder negatief oor die leerder en die gedagte om nie die leerder in hul klas te hê nie kom nooit by hulle op nie. In konteks 3 waar die hoof ouerbetrokkenheid as uiters belangrik beskou en toelaat, beïnvloed dit die onderwysers se ervaringe sowel as hantering van insidente met leerders in die klas.

4.5 LITERATUURKONTROLE

4.5.1 Stressors

Werksoorlading vorm 'n deel by al drie deelnemers as bydraende faktor tot die ervaring van stres. Om dissipline te handhaaf word veral deur al die deelnemers ervaar as stressor wat tot moedeloosheid lei (Claxton 1998:47-48).



Rolkonflik word deur al die deelnemers ervaar. Veranderinge in die onderwys lei daartoe dat 'n onderwyser se opleiding onvoldoende kan wees vir bepaalde take of rolle en dat onderwysers se verwagtinge nie meer korreleer met hul verwagtinge om hul primêre rol, om onderrig te gee, nie kan uitleef nie (Cole & Walker 1989:31-32; Kalker in Travers & Cooper 1996:48). Die literatuur maak ook melding van rolkonflik wat kan voorkom as gevolg van verskille in werk en geloofsoortuigings wat egter nie by die deelnemers voorgekom het nie.

Werksverhoudinge in besonder met die ouers het in die onderhoudsdata as prominente stressor na vore gekom in konteks 3. Me 3A en Me 3B ervaar die ouers as 'n bron van stres. Me 2A deel mee dat die ouers perspektief verloor ten opsigte van die vennootskapsgedagte weens die feit dat hulle dikwels ervaar dat ouers net in hulle kinders belangstel en nie veel vir hulle as onderwysers omgee nie (Postma in Van Wyk 1998:112). Me 3B ervaar die ouers nie as bevorderlik vir haar verhoudinge met leerders in die klas nie. Dit sluit aan by die literatuur waar Postma (in Van Wyk 1998:112) meld dat ouers soms bemoesiek is en hul bevoegdheidsterrein oortree en die skoolpersoneel domineer om hulle eie doelstellings te bereik.

Organisatoriese strukture het in die data 'n prominente rol gespeel. Die literatuur maak melding daarvan dat elke organisasie 'n sekere "persoonlikheid" het wat bepaal hoe die lede in die organisasie behandel word en hoe die lede die kultuur, klimaat en gewoontes van die organisasie beleef. 'n Probleem ontstaan as daar 'n gaping is tussen wat die werkgewer verwag en wat die reëls bepaal (Travers & Cooper 1996:58).

In al drie kontekste was daar nie duiding van probleme tussen werkgewer en werknemer nie, maar dit was egter duidelik dat die hoof se bestuurstyl 'n groot invloed gehad het op die wyse waarop die onderwysers in elke konteks die leerders met gedrags- en emosionele probleme hanteer het. Dit sluit aan by beskikbare literatuur wat stel dat daar 'n belangrike skakel is tussen organisasiekultuur en leierskap. Dit is die leiers se verantwoordelikheid om die kultuur te vorm en die kultuur vorm weer die lede van die organisasie (Brock en Grady 2000:55; Engelbrecht, Engelbrecht, Green en Naicker 1999:4).

In konteks een het die hoof se bestuurstyl prominent op beheer gefokus wat deurgesyfer het na die wyse waarop die onderwysers leerders hanteer. Mnr 1A en



Me 1B is beide onderwysers wat beheer as prominente doel voor oë het. In konteks 2 het die hoof se bestuurstyl weer gesprek van 'n insluitende omgewing waar daar bemoeienis gemaak word met elke leerder en baie uithouvermoë getoon word in die hantering van die leerder met gedrags-en/of emosionele probleme. Ten spyte van leerders wat oënskynlik meer ernstige gedrag toon het die onderwysers in konteks 2 nog nie 'n gevoel om nie die leerder in haar klas te hê nie. In konteks 3 was dit duidelik uit die data dat die hoof ouerbetrokkenheid as baie belangrik beskou. Ouerbetrokkenheid vind dan ook prominent plaas wat vir Me 3A en Me 3B negatief stem. Me 3A voel dat ouers inmeng en nie meer waardering toon vir onderwysers nie en dat onderwysers nie "goed genoeg" is nie. Me 3B ervaar dat ouers meer toegang het in besluitneming as onderwysers. Ouers domineer situasies om hulle eie doelstellings te bereik en in beheer te wees wat verhoudinge tussen onderwysers en leerders beïnvloed (Postma in Van Wyk 1998:112).

Professionele en persoonlike stressors was by deelnemers as stressor uitgelig. Gold en Roth (1993:19) dui daarop dat professionele en persoonlike stressors dui op die interaksie tussen werk en huis wat stres veroorsaak. Die data het getoon dat persoonlike en professionele stressors by Mnr.1A, Me 2A, Me 2B, Me 3A mekaar onderskeidelik beïnvloed. Die literatuur toon dat wanneer 'n persoon hoë vlakke van stres in een van die twee kategorieë ervaar en geen ondersteuning vind plaas nie, word die ander kategorie ook beïnvloed. Me 2B meld egter dat net persoonlike stressors 'n invloed het op haar skooldag aangesien sy deur gesprekke met 'n kollega op pad huis toe van haar professionele stres ontlaai en dit dus nie haar persoonlike lewe tuis beïnvloed nie.

4.5.2 Relevante temas

4.5.2.1 Emosies

Al die deelnemers se emosies is opgeteken in die navorsing. Die tipe insident en intensiteit en die lyn wat die emosie volg verskil egter in die verskeie kontekste. In die drie kontekste is dit inderdaad soos gemeld deur Roos en Möller (in Van Wyk 1998:71-71), dat frustrasie die eerste emosionele gevolg van die stresverloop is. Emosionele belewenisse wat op gevoelens van frustrasie volg volgens Roos en Moller wissel van intense geïriteerdheid tot aggressie. Mnr.1A, Me. 2B en Me. 3B se gevoelens van frustrasie en irritasie loop uit op woede en moedeloosheid.



Me. 1B mev 2B en Me. 3A gee almal blyke van gevoelens van uitputting. Me 2A toon selfs gevoelens van angs. Claxton (1998:47-48) herken die gevoelens van angs as uitvloeisel van gevoelens van frustrasie. Hy is van mening dat gevoelens van angs tot uitbranding kan lei. Die literatuur toon dat daar verwarring voorkom tussen die begrippe "uitbranding" en "stres". Gold en Roth (1993:4) verduidelik uitbranding is *"the result of unmet needs and unfulfilled expectations and occurs gradually over a period of time."* In die lig van hierdie aanhaling is dit duidelik dat Me. 3A moontlik oppad is na uitbranding en dat Me 1B en Me 2A intense stres beleef.

Die intensiteit van elke deelnemer se streservaring verskil en word bevestig deur stelling gemaak deur Travers en Cooper (1996:13) *"the important note is that an event will not have the same stressful implications for all individuals."* In konteks twee vind op die oog af meer ernstige insidente plaas maar hul skaaltelling verskil nie uitermatig van die in ander kontekste nie.

4.5.2.2 Hantering

Die literatuur maak melding van 2 maniere om stressors te hanteer, naamlik probleem-gefokusde of emosie-gefokusde hantering (Auerbach en Grambling 1998:29). Probleem-gefokusde hantering is direkte aksies wat beplan word om die stresvolle situasie te verander deur op te tree. Emosie-gefokusde hantering wys op strategieë wat daarop fokus om die ongemak wat met die situasie geassosieer word te verminder sonder om die situasie self te verander. Dit is ook indirekte aksies wat aangewend word in 'n poging om onaangename emosies te elimineer (Smith 1993:71).

Mnr 1A maak grootliks gebruik van emosie-gefokusde hantering tydens insidente met die betrokke leerder. Smith (1993:71) beskryf dié wyse van hantering as 'n manier om die ongemak wat met die situasie geassosieer word te verminder sonder om die situasie self te verander. Mnr 1A onttrek die leerder uit die situasie van ongemak as poging om sy eie selfbeheer te herwin. Daar vind nie verandering in die situasie plaas nie aangesien Mnr. 1A weer direk daarna wanneer hy 'n gesprek voer met die leerder net so kwaad word as tydens die insident. Me 1B het van emosie- en probleemgefokusde hantering gebruik gemaak in die hantering van situasies met Koos. In probleem-gefokusde hantering het Me 1B van *selfbeheer* gebruik gemaak. Sy het in haar pogings tot hantering van insidente botsende emosies ervaar en konstant gepoog om haar gevoelens en aksies te beheer. Sy het ook gebruik



gemaak van 'n *soeke na sosiale goedkeuring* deur met 'n kollega in die middag op pad huis toe te gesels en ook raad te kry by 'n vriendin in haar hantering van die leerder.

Me 2A het ook van emosie- en probleemgefokusde hantering gebruik gemaak. Tydens haar hantering met Piet het sy van *selfbeheer* gebruik gemaak om kalm te probeer bly in situasies. Sy het voortdurend *planne* gemaak hoe om hom te hanteer. Haar wyse van hantering het dus gewissel van situasie tot situasie. Sy erken haar eie rol en *aanvaar verantwoordelikheid* daarvoor in haar hantering wat 'n toonbeeld van emosie-gefokusde benadering is. Me 2B het grootliks gefokus op probleem-gefokusde hantering. Sy het gebruik gemaak van *selfbeheer* as strategie om haar eie emosies te beheer sowel as ter wille van die res van die leerders in die klas. Sy *beplan* haar strategieë en is *aktief* in die implementering daarvan. Sy noem byvoorbeeld dat haar strategie verander as haar toleransie laag is en sy sal dan byvoorbeeld meer *konfronterend* teenoor Jaco optree en hard met hom praat. Me 2A en Me 2B maak gebruik van *sosiale goedkeuring* in hul hantering. Me 2A gesels graag met 'n kollega of haar man en Me 2B gesels met 'n vriendin of is op soek na kennis in die hantering van leerders.

Me 3A maak van probleem-gefokusde hantering gebruik in die hantering van insidente met Thabo in haar klas. Me 3A noem dat sy nie slegs een metode gebruik nie. Sy is van mening dat herhaling van dieselfde strategie onsuksesvol is. Sy *beplan* dus haar strategieë en is *aktief* in die uitvoering daarvan. *Selfbeheer* as strategie word gebruik om haar gevoelens en aksies te beheer. Me 3A maak gebruik van *soeke na sosiale goedkeuring* in haar hantering deur met haar gesin en kollegas te gesels oor insidente in die klas. Me 3B maak van probleem-en emosiegefokusde hantering gebruik tydens insidente met Stefan. Sy is onseker hoe om Stefan te hanteer en maak van *selfbeheer* gebruik om haar gevoelens en emosies te beheer as beskerming van haarself wat tot 'n *direkte akie* lei deur hom uit te sluit. Me 3B aanvaar egter verantwoordelikheid vir haar eie rol in die probleem en het teen die einde van die onderhoud temas van regstelling ingesluit wat dui op emosie-gefokusde hantering.

Friedman (in Van Wyk 2003:34) wys daarop dat by die uitvoer van direkte aksies verskeie hindernisse kan voorkom, soos byvoorbeeld dat sekere onderwysers van mening is dat stres en uitbranding die gevolg is van hulle eie onvermoë om stres te



hanteer en ervaar daarom die belewing van stres as 'n persoonlike mislukking soos in die geval met Me 1B, 2A, 2B, 3A en 3B. Friedman voel dus hierom dat meer sukses behaal kan word met die emosie-gefokusde benadering. Die fokus verskuif dus van die omgewingselemente wat die oorsaak mag wees na simptome en emosies wat hieruit voortspruit.

Spesifieke hanteringstrategieë met betrekking tot hul emosies is inderdaad deur die deelnemers gebruik. Mnr 1A, Me 2A Me 3A draf en neem aan sport deel en het dus gebruik gemaak van hanteringstrategieë wat gemik was op hul fisiologiese gesteldheid. Oefening verhoog volgens die literatuur 'n persoon se bloedsirkulasie na die brein vir optimale suurstof. Die verhoogde sirkulasie bevorder die vervoer van toksiene wat opbou as 'n persoon aan stres blootgestel word. Oefening verskaf ook 'n uitlaatklep vir aggressie, depressie, en gesonde afleiding van daaglikse bekommernisse (Dunham 1989: 128; Edworthy 2000:67; Elkin 1999:129-131; Michal 1991:109; Smith 1993:227-229; Travers & Cooper 1996:163). Me 2A, Me 2B en Me 3B maak weer gebruik van strategieë wat gemik is op uithouvermoë, aanpasbaarheid en optimisme in die hantering van die leerder met gedrags- en emosionele probleme in hul klas. Michal (1991:121) meld dat uithouvermoë die fondasie vorm vir positiewe aanpasbaarheid.

4.5.2.3 Refleksie

Al die deelnemers het vryelik gereflekteer oor hulle streservarings met 'n leerder met gedrags- en/of emosionele probleme in hulle klas. Literatuur maak melding daarvan dat leerders met gedrags-en/of emosionele probleme stres by die onderwyser veroorsaak (Morin 2001:62). Travers en Cooper (1996:53) is van mening dat die onderliggende bron vir stres begin by die onderwyser se begeerte om effektief te wees in haar onderrig. Stres kan die gevolg wees van die onderwyser se frustrasie in haar onvermoë om haar doel te bereik. Indien enige iets hiermee inmeng word haar werksbevrediging beïnvloed. Mnr 1A, Me 1B en Me 2B het gereflekteer oor lyfstraf as moontlike oplossing in die hantering van leerders met gedrags- en emosionele probleme in hul klas. Woods (in Cole & Walker 1989:86) meld hieroor dat onderwysers nie voldoende leiding ontvang hoe om problematiese gedrag te hanteer nie en dikwels wil terugval op tradisionele metodes in die toepassing van dissipline wat negatiewe implikasies vir hul kan inhou.



Met inagneming van die literatuur wat meld dat elke persoon uniek is, het unieke refleksies ook na vore gekom (Elkin 1999:24; Patel in Olivier 2003:186). Die tipe insident, intensiteit en wyse van hantering het verskil tussen die deelnemers. Daar was ook ooreenkomstes in hul refleksies. Al die deelnemers het gereflekteer oor selfbeheer wat konstant toegepas moet word. Mnr 1A het egter meer gefokus op die dissipline wat hy as oorsaak sien vir al die dissipline probleme en het die refleksie ook as wyse van ontlading ervaar. Me 2B het ook haar gevoel gedeel oor die dissipline as 'n probleem. Die literatuur toon aan dat die probleem met leerlingdissipline die hoogste korrelasie vertoon met 'n algemene meting van beroepsontevredenheid by onderwysers (Gold en Roth 1993:36).

In Suid-Afrikaanse skole met veranderinge in die onderwyswetgewing word die leeromgewing van die kind en werksbevreeding van die onderwyser negatief beïnvloed. Die dissiplineprobleme is nie bevorderlik vir die onderwyser se entoesiasme in die oordraging van leermateriaal nie. Die groot getalle leerders in een klas en pogings wat onderwysers moet aanwend om leerders met alle vorme van gedrags- en/of emosionele probleme te akkommodeer en hanteer in 'n insluitende omgewing, ontmoedig die onderwyser (Prinsloo 2005:456; Swart & Pettipher 2005:4). Met die fokus op die vestiging van 'n insluitende omgewing blyk konteks 2 meer toeganklik te wees as konteks 1 en 3. Met inagneming van die tipe insidente en gedrags- en emosionele probleme het die deelnemers in konteks 2 se hantering gesprek van uithouvermoë en aanpassing.

Me 2A het gereflekteer oor haar bekommernis om deur die werk wat beplan is te kom asook haar vrese dat haar eie kinders dalk so kan begin optree. Me 2B het aangedui dat sy altyd in beheer moet wees en die leerder "onder haar oë" moet hou. Dit sluit aan by 'n refleksie van 'n onderwyser wat aandui dat hulle nie meer weet hoe om leerders met gedrags-en emosionele probleme te hanteer nie (Dunham 1992:51).

Me 3A en Me 3B het gereflekteer oor die invloed van ouers. Me 3B se refleksies het vir my uitgestaan. Me 3A het tydens haar refleksie nie net bloot die geleentheid gebruik vir ontlading nie maar die geleentheid het ook uitgevloei tot nuwe kennis en helderheid van hoe om die stressituasie aan te pak en op te los.

Ek is van mening dat aktiewe luister na die onderwyser se probleem, oor 'n leerder met gedrags-en emosionele probleme in haar klas, 'n duidelike verskil kan



veroorzaak in haar hantering met 'n leerder. 'n Persoon kan so vasgedraai word in sy eie sieninge en kan so perspektief verloor in sy ervarings met 'n leerder dat net die geleentheid om te kan praat teenoor iemand wat regtig luister reeds 'n verskil kan maak. Die onderhoud met Mnr 1A het ook weer getoon dat gesprekvoering nie primêr hoef te gaan oor die verkryging van 'n oplossing nie maar kan bloot dien as ontlading van stres. Ek kon tot dusver nie literatuur kry wat toon dat die waarde van refleksie nie net as stresontlading kan dien nie maar ook benut kan word deur aktiewe luister om nuwe insig en helderheid te verkry in die onderwyser se unieke situasie soos deur Me 3B aangedui is.



HOOFSTUK 5

OPSOMMING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1 OPSOMMING

Die doel van hierdie studie was om 'n verdieping van insig te verkry met betrekking tot die ervaring van stres deur onderwysers in interaksies met 'n leerder met gedrags- en/of emosionele probleme in hul klas.

In hoofstuk 1 is die rasionaal geskets asook 'n oriëntasie tot die navorsingsverloop. Die studie was gerig deur die volgende primêre navorsingsvraag: *Wat is die aard van die onderwyser se streservarings in klassituasies met 'n leerder met gedrag- en/of emosionele probleme?* Om die primêre navorsingsvraag te beantwoord, was die volgende subvrae gestel en ondersoek: *Hoe beskryf die onderwyser die leerder met gedrags- en/of emosionele probleme?, Hoe word stresvolle situasies met betrekking tot die leerder met gedrags- en/of emosionele probleme in die klas hanteer?, Watter uitwerking het die stresvolle ervarings met betrekking tot die leerder met gedrags- en/of emosionele probleme op die onderwyser se persoonlike lewe buite skoolverband?* 'n Uiteensetting van die teoretiese raamwerk van waaruit die studie onderneem is, is bespreek. Daar is ook gefokus op beperkinge van die studie en etiese oorwegings.

In hoofstuk 2 is 'n literatuuroorsig onderneem in verband met stres, stressteorieë, manifestering van stres, streshantering, onderwyserstres en die leerder met gedrags- en/of emosionele probleme.

Hoofstuk 3 het die bespreking van die navorsingsproses behels. Die studie was kwalitatief van aard en het vanuit die interpretivistiese navorsingsparadigma vertrek. Die data-insamelingstegnieke het drie gevallestudies (skole), behels in 'n kombinasie van semi-gestruktureerde onderhoude, observasies, veldnotas en reflektiewe joernaal. Tydens die data-analise is elke gevallestudie as uniek beskou en dus aanvanklik geheel afsonderlik geanaliseer en relevante temas is geïdentifiseer. Die twee deelnemers (onderwysers) in elke konteks (skool) se streservarings asook hulle onderskeie situasies is met mekaar vergelyk en verbandhoudende temas en verskille asook die invloed van die skoolkonteks, observasies en joernaalinskrywings is in ag



geneem. Daar is ook gefokus op die toepasbaarheid, vertroubaarheid en die rol van die navorser in die studie.

In hoofstuk 4 is die navorsingsresultate en bevindinge van die studie uiteengesit. 'n Bespreking van die gevallestudies is gebied per skool. Die skool het die konteks en die struktuur vir die bespreking gevorm. Na afloop van die verslag is daar oorkoepelend gekyk na die samehang tussen die konteks en streservarings van die deelnemers. Die bevindinge is in die lig van die relevante literatuur geëvalueer.

Hoofstuk 5 bied 'n opsomming en gevolgtrekkings met betrekking tot elke navorsingvraag en moontlike aanbevelings word gemaak.

5.2 GEVOLGTREKKINGS

- *Hoe beskryf die onderwyser die leerder met gedrags- en/of emosionele probleme?*

Elke onderwyser het die geïdentifiseerde leerder vanuit sy eie persepsie en ervaringe beskryf. Gevoelens van frustrasie blyk in al drie kontekste die eerste emosionele gevolg van die stresverloop te wees. Ander emosies wat ervaar is, was woede, angs, irritasie, gevoelens van ooreising, uitputting, weerstand, skuldgevoelens, spanning, magteloosheid. In die beskrywing van die betrokke leerder het al die deelnemers se liggaamstaal en nie-verbale gedrag getuig van 'n sterk emosionele ondertoon. In al drie gevalle was dit duidelik dat elke onderwyser interaksies met die leerder intens beleef het. Daar was min aanduiding dat emosionele probleme of behoeftes van die leerders raakgesien is. Die klem het gelê op gedrag wat vir die onderwyser problematies was, dus telkens vanuit 'n subjektiewe persepsie. Gedrag wat as problematies beskou is, was om ander leerders te pla al is hy aangespreek, 'n oordrewe behoefte aan aandag wat lei tot gedrag wat as veeleisend beskou word, aandagafleibaarheid, manipulasie en aggressiewe gedrag. Die invloed van die skool as konteks was duidelik in beskrywings van tipes insidente en die intensiteit van die streservaring wat uitgedruk is in 'n skaaltelling. Die tipe insidente in konteks 1 in vergelyking met die oënskynlike ernstiger insidente in konteks 2 word nie "objektief akkuraat" deur die skaaltellings weergegee nie. Die invloed van die konteks, persoonlikheid en vaardigheid in hantering blyk 'n groot rol te speel.



- *Hoe word stresvolle situasies met betrekking tot die leerder met gedrags- en/of emosionele probleme in die klas hanteer?*

Die strewe om beheer in verskillende vorms te handhaaf, was die dominante tema met betrekking tot die deelnemers se hantering van die stresvolle situasies. Hantering van insidente met betrokke leerders het gewissel van verwydering van die leerder uit die situasie of onttrekking van die onderwyser self in 'n poging om selfbeheer te verkry, tot strafpunte, om ouers in kennis te stel en om 'n weerstand teen die leerder te ontwikkel en so 'n muur om haar te bou wat die leerder op 'n afstand hou.

Sommige onderwysers maak van verskeie tegnieke gebruik waar ander weer een strategie kies en daarmee volhou. Mnr 1A fokus, in lyn met sy eksterne lokus van beheer, uitsluitlik op eksterne sake om beheer toe te pas. In die deelnemers se refleksies was dit duidelik dat die verbod op lyfstraf die uitoefening van dissipline vir hulle bemoeilik. Mnr 1A, Me 1B en Me 2B meld dat die feit dat hulle nie mag lyfstraf toedien nie, bydra tot hul ervaring van stres in die klassituasie en dat hulle nie weet hoe om die leerders te hanteer nie. Die meeste van die deelnemers het van emosie-gefokusde hantering gebruik gemaak. Ten spyte van Friedman (in Van Wyk2003:34) se stelling dat dit beter is om van emosie-gefokusde hantering gebruik te maak los dit nie die deelnemers se probleem van hantering op nie. Hul verkry wel selfbeheer in die besondere insident, maar hul pogings in hul hantering word as 'n mislukking ervaar omdat hulle nie daarin slaag om die leerders hul problematiese gedrag te laat verander nie, en geen verandering dus plaasvind in hul situasie nie.

Streshantering sluit ook ontlading in as wyse om stres subjektief te hanteer. Die onderwysers het verskeie strategieë gebruik om van hul stres te ontlai. Hieronder resorteer strategieë soos byvoorbeeld: deelname aan sport, gesprekke met kollegas, vriende of familie en tuinwerk.

- *Watter uitwerking het die stresvolle ervarings met betrekking tot die leerder met gedrags- en/of emosionele probleme op die onderwyser se persoonlike lewe buite skoolverband.*

Al die deelnemers het blyke gegee dat verskillende vorms van beheer vir hulle belangrik is. Mnr 1A en Me 1B het getoon dat stresvolle persoonlike omstandighede



'n invloed het op hul funksionering by die skool maar dat die skoolgebeure nie omgekeerd 'n invloed het op hul persoonlike lewe nie. In die konteks van Skool 1, waar die hoof 'n hoë premie plaas op goeie beheer, blyk enige iets wat van buite steurend is as stres deur te werk en 'n groter behoefte aan beheer te ontlok. In konteks 2 waar daar meer sprake van 'n inklusiewe situasie was, was die fokus op hantering en akkommodasie van die besondere leerder. Hier is 'n meer geïntegreerde verspreiding van die ervaringe van stres gevind, met 'n wedersydse beïnvloeding van gebeure in die skool en tuis. Die leerders in konteks 2 het meer problematies geblyk, wat hoë eise aan die deelnemers stel. Die deelnemers skei nie hul professionele en persoonlike lewe nie, wat moontlik weer die effek van konteks op stres sterk beklemtoon. Die resultate laat dus blyk dat 'n inklusiewe situasie meer eise inhou. In konteks 3 was daar blyke van groter druk en werkslading as in die ander twee kontekste. Dit wil voorkom of werkslading in hierdie konteks 'n effek op die deelnemers se streservaringe gehad het. Professionele en persoonlike stressors beïnvloed Me 3A se lewe wedersyds. Me 3B erken dat professionele stressors wel haar persoonlike lewe beïnvloed het maar dat sy besluit het die invloed daarvan stem haar negatief en laat dit nie meer toe nie.

'n Verdere relevante gevolgtrekking vanuit die studie behels die rol wat refleksie oor stresvolle gebeure by die helfte van die deelnemers gespeel het. Mnr 1A en Me 3B het groot verligting ervaar as gevolg van die geleentheid om te kon reflekteer oor hul streservarings. Me 3A het egter nie net kon ontlaai nie maar kon ook tot ander insigte kom en het die voorneme uitgespreek om haar wyse van hantering van hierdie leerder te wysig, wat baie verligting gebring het.

5.3 AANBEVELINGS

5.3.1 Navorsing

Aangesien die studie beperk was tot ses onderwysers in drie oorwegend Afrikaanse skole is die resultate van die studie nie veralgemeenbaar en ook nie wyd toepasbaar nie. Die invloed van kultuur- en kontekstuele verskille wat prominent in Suid-Afrika is, moet in aanmerking geneem word. 'n Studie wat na ander skoolkontekste en kulture uitgebrei kan word sal die vertroubaarheid en bruikbaarheid van die navorsing verhoog.



5.3.2 Praktyk

Daar word aanbeveel dat daar in skole groter voorsiening gemaak kan word vir refleksie oor stresvolle gebeure aangesien dit as 'n wyse van ontlading kan dien. Ek het op grond van die uitkoms van die navorsing by die skool waar ek tans betrokke is so 'n refleksie-sessie rakende die stresbelevings van die onderwysers gefasiliteer en die onderwysers het dit baie positief en as waardevol ervaar. Ek glo, soos die resultate van hierdie studie laat blyk, dat dit 'n onmiddellike effek kan hê op die onderwyser se wyse van stres hantering en selfs kan lei tot 'n verdieping van insig by die individu in ander moontlikhede van hantering van stresvolle insidente.



LITERATUURVERWYSINGSLYS

- Abidin, R.R. & Robinson, L.L. 2002. Stress, Biases, or Professionalism: What drives teachers' referral judgements of students with challenging behaviors? *Journal of emotional and behavioural disorders*, Vol 10(4):204-212
- Adams, Q., Collair, L., Oswald, M. & Perold, M. 2004. Research in educational psychology in South Africa. In Eloff, I. & Ebersöhn, L. (Eds), *Keys to educational psychology*. Cape Town: UCT Press. 354-374.
- Admiraal, W.F., Korthagen, F.A.J. & Wubbels, T. 2000. Effects of student teachers' coping behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, Vol 70:33-52.
- Anderson, G. & Arsenault, N. 1998. *Fundamentals of Educational Research*. London: Routledge Falmer.
- Auerbach, S.M. & Gramling, S.E. 1998. *Stress management: Psychological Foundations*. New Jersey: Prentice Hall.
- Austin, V, Sdhah, S & Muncer, S. 2005. Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational Therapy International*, Vol 12(2):63-80.
- Blasé, J.J. 1986. A qualitative analysis of sources of teacher stress: Consequences for performance. *American Educational Research Journal*, Vol 23:13-40.
- Breakwell, G.M. 2000. Interviewing. In Breakwell, G. Hammond, S. & Fife-Schaw, C. *Research methods in psychology*. London: SAGE Publications. 239-251.
- Brock, L. & Grady, L. 2000. *Rekindling the Flame: Principals Combating Teacher Burnout*. California: Corwin Press.
- Cartwright, C. & Cooper, C.L. 1997. *Managing workplace stress*. London: SAGE.
- Center, D.B. & Steventon, C. 2001. The EBD teacher stressors questionnaire. *Education and treatment of children*, Vol 24(3):323-335.



- Claxton, G. 1989. *Being a teacher: A positive approach to change and stress*. London: Cassel.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2002. *Research Methods in education. (5th Ed.)*. London: Routledge Falmer.
- Cooper, L. & Williams, S. 2002. *Managing workplace stress*. England: John Wiley & Sons.
- Cotton, D.H.G. 1990. *Stress management: An integrated approach to therapy*. New York: Brunner/Mazel Publishers.
- D'Arienzo, V., Moracco, J.C. & Krajewski, J.R. 1982. *Stress in teaching: A comparison of perceived occupational stress factors between special education and regular classroom teachers*. Washington: University Press of America.
- Davidoff, S. & Lazarus, S. 2002. *The learning School: An Organisation Development Approach (2nd Ed.)* Cape Town: Juta & Co.
- De Vos, A.S. 1998. *Research at grass roots. A primer for the caring professions*. Pretoria: Van Schaik.
- Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. 2000. *Educational Psychology in Social Context (2nd Ed.)*. New York: Oxford University Press.
- Dunham, J. 1992. *Stress in teaching*. Second Edition. London: Routledge.
- Edworthy, A. 2000. *Managing stress*. Buckingham: Open University Press.
- Ellis, A. Gordon, J., Neenan, M. & Palmer, S. 1997. *Stress Counselling: A rational emotive behavior approach*. London: Cassel.
- Elkin, A. 1999. *Stress Management*. USA: IDG Books Worldwide, Inc.
- Engelbrecht, P., Engelbrecht, L., Green, L. & Naicker, S. (Eds). 1999. *Inclusive Education in action in South Africa*. Pretoria: Van Schaik.



- Engelbrecht, P. & Green, L. 2001. *Promoting Learner Development*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Esteve, J. 1989. Teacher burnout and teacher stress. In Cole, M & Walker, S. (Ed). *Teaching and stress*. Philadelphia: Open University Press.
- Feitler, F.C. & Tokar, E. 1982. Getting a handle on teacher stress: How bad is the problem? *Educational Leadership*, Vol 39(3):456-458.
- Gold, Y. & Roth, R.A. 1993. *Teachers managing stress and preventing burnout: The professional health solution*. London: The Falmer Press.
- Goleman, D.1996. *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury Publishing.
- Gordon, D.G. 2001. Classroom management. *Music Educators Journal*. Vol. 88(2): 17-24.
- Henning, E. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.
- Holmes, E. 2005. *Teacher well-being*. Oxon: Routledge Falmer.
- Hornsby, B. 1984. *Overcoming dyslexia: A straight forward guide for families and teachers*. London: Martin Dunitz.
- Jepson, E. & Forest, S. 2006. Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, Vol 76(1):183-198.
- Jordan, A. Lindsay, L. Stanovich, P.J. 1997. Classroom teachers' instructional interactions with students who are exceptional, at risk, and typically achieving. *Remedial & Special Education*, Vol 18(2):1-18.
- Kyriacou, C. 1987. Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, Vol. 29(2):146-15.



- Kyriacou, C. 1989. The nature and prevalence of teacher stress. In Cole, M & Walker, S. (Ed). *Teaching and stress*. Philadelphia: Open University Press. 31-32.
- Kyriacou, C. 1998. Teacher stress: Past and Present. In Dunham, J & Varma, V (Ed). *Stress in Teachers: Past, present and Future*. London: Whurr Publishers.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J 1987. Teacher stress: prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, Vol 48:159-167.
- Long, N. J. 1995. Inclusion: Formula for failure? *ProQuest Education Journals*, Vol 60 (9):26-27.
- McEwen, A. & Thompson, W. 1997. After the national curriculum: Teacher stress and morale. *Proquest Education Journal*, Vol 57:57-66.
- McManus, M. 1986. Teacher stress: scrapp it. *British Journal of In-service Education*, 12(3):169.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2001. *Research in Education. A Conceptual introduction (5th Ed)*. New York: Longman.
- Merriam, S.B. 2001. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Montague, M. & Rinaldi, C. 2001. Classroom dynamics and children at risk: A follow up. *Learning Dissability Quarterly*, Vol 22(3):75-83.
- Michal, M. 1991. *Stress: Signs, Sources, Symptoms, Solutions*. Switzerland: Hoffmann-La Roche.
- Morin. J.E. 2001. Winning over the resistant teacher. *Journal of positive behavior interventions*, Vol 3(1):62-64.
- Mouton, J. 2001. *How to succeed in your Master's and Doctoral Studies. A South African Guide and Resource Book*. Pretoria: Van Schaik.



Nelson, J. Ron. 2001. Sources of occupational stress for teachers of students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, Vol 1(2):1-11.

Olivier, M.A.J. & Venter, S.J.L. 2003. The extent and causes of stress in teachers in the George region. *Journal of Education*, Vol 23(3):186-192.

Otto, R. 1986. *Teachers under stress*. Melbourne: Hill of Content.

Pearsal, J. & Hanks, P. 1999. *The New Oxford Dictionary of English*. Oxford: Oxford University Press.

Pines, A.M. 1993. Burnout. In Goldberger, L & Breznitz, S (Ed). *Handbook of stress. Theoretical and Clinical Aspects*. (2nd Ed). New York: The Free Press.

Prinsloo, E. (2005a). Socio-economic barriers to learning in contemporary society. In Landsberg, E. ,Krüger, D.& Nel, N. *Addressing barriers to learning*. Pretoria: Van Schaik. 27-41.

Prinsloo, E. (2005b). Addressing challenging behaviour in the classroom. In Landsberg, E. Krüger, D & Nel, N. *Addressing barriers to learning*. Pretoria: Van Schaik. 449-464.

Riccio, A.C. 2001. On Coping with the stresses of teaching. *Theory into practice*, Vol 22(1) 43-47.

Seley, H. 1993. History of the stress concept. Soos in Goldberger, L & Breznitz, S. (Ed). *Handbook of stress. Theoretical and Clinical Aspects*. (2nd Ed). New York: The Free Press.

Smit, B. 2001. *Data collection and data analysis*. NME 740 Reader.

Smith, J.A. 1995. *Semi-Structured Interviewing and Qualitative Analysis: An Introduction*. NME 740 Reader.



Smith, J.C. 1993. *Understanding stress and coping*. New York. Macmillan Publishing Company.

Sutton, G.W. & Hubert, T.J. 1984. An evaluation of teacher stress and job satisfaction. *Education*, Vol. 105(2):189-192.

Swart, E. & Pettipher, R.A. 2005. Framework for understanding inclusion. In Landsberg, E., Krüger, D. & Nel, N. *Addressing barriers to learning*. Pretoria: Van Schaik. 3-20.

Terre Blanche, M. & Durrheim, K. 2002. *Research methods for the social sciences*. Cape Town: University of Cape Town Press.

Theunissen, J.M. 1993. *Die verband tussen organisasieklimaat, personeelontwikkeling en beroepstevredenheid by onderwysers: 'n onderwysbestuurspektief*. D.Ed Proefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Touw, J.M.F., Van Beukering, J.T.E. & Everaert, H.A. 2005. Teacher's Personal Constructs on Problem Behaviour. *Gedragsproblemen in de onderwijspraktijk*, Vol 10:5-23.

Travers C.J. & Cooper, C.L. 1996. *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. London: Routledge.

Van den Aardweg, E.M. & Van den Aardweg, E.D. 1999. *Psychology of education: A dictionary for students (2nd Ed.)*. Pretoria: E & E Enterprises.

Van den Berg, R. 2003. *Stresbeleving en –Hantering by onderwysers*, Ongepubliseerde MEd-verhandeling. Universiteit van Suid-Afrika.

Van Wyk, B.J. 1998. *Stresbeleving by onderwysers*. D.Ed Proefskrif. Port Elizabeth: Universiteit van Port Elizabeth.

Walsh, B. 1998. Workplace Stress: Some findings and strategies. In Dunham, J & Varma, V (Ed). *Stress in Teachers: Past, present and Future*. London: Whurr.



Warshaw, L.J. 1997. *Managing stress. Reading.* Massachusetts: Addison-Wesley.

Wisniewski, L. & Gargiulo, R.M. 1997. Occupational stress and burnout among special educators: A review of the literature. *Journal of Special Education*, 31(3): 1-18.