

“Dis ’n tydbom ... die skip gaan sink”: Emosionele welsyn van Hoërskool-opvoeders in die Helderberg-area van die Wes-Kaap

“It’s a time bomb ... the ship will sink”: Emotional well-being of High School educators in the Helderberg area of the Western Cape

E STRAUSS

Departement Opvoedkundige Sielkunde,
Universiteit Stellenbosch
E-pos: est@sun.ac.za



Elmien Strauss



Doria Daniels

D DANIELS

Departement Opvoedkundige Sielkunde,
Universiteit Stellenbosch
E-pos: doria@sun.ac.za

ELMIEN STRAUSS is ’n opvoedkundige sielkundige verbonde aan die Sentrum vir Studentevoorigting en -ontwikkeling, Universiteit Stellenbosch (US). Sy het tien jaar ondervinding in hoërskoolonderwys en die welstand van onderwysers is ’n onderwerp wat haar reeds lank ná aan die hart lê. Hierdie belangstelling het bygedra tot die besluit om ’n MEDPsig-graad aan die US te voltooi. Ander kwalifikasies waarvoor sy beskik is ’n BSc, HOD, BEd (Onderwysleierskap en -bestuur) en MED (Filosofie en Geskiedenis van Opvoedkunde) wat sy aan die Universiteit van die Vrystaat (UV) behaal het sowel as ’n BEdHons (Opvoedkundige Sielkunde) aan Noordwes-Universiteit (NWU). Strauss het tans haar fokus uitgebrei na die welstand van studente in hoër onderwys, meer spesifiek die ontwikkeling van akademiese potensiaal.

ELMIEN STRAUSS is an educational psychologist at the Centre for Student Counselling and Development, Stellenbosch University. She has ten years experience in high school education. The wellness of teachers is an interest close to her heart. The decision to complete a Med Psych degree at Stellenbosch University evolved from this interest. She also obtained a BSc, HED, BEd (Educational Leadership and Management) and MEd (Philosophy and History of Education) from Free State University as well as a BEdHons (Educational Psychology) from North West University. Strauss has since expanded her focus to the wellness of students in the context of higher education, more specifically the development of academic potential.

DORIA DANIELS is ’n professor in die Departement Opvoedkundige Sielkunde, Universiteit Stellenbosch (US). Sy het in 1996 die PhD in Internasionale en Interkulturele Opvoeding aan die Universiteit van Southern California in die VSA behaal. Sy het ook ’n MA (Onderrigontwerp en Tegnologie) van die Universiteit van Iowa in die VSA en ’n BA, BEd en HOD van die Universiteit van Wes-Kaap (UWK). Daniels se navorsing en belangstellingsveld handel oor vroue se toegang tot opvoeding, volwassene leer, gender- en gemeenskapsontwikkeling. Haar 25 publikasies sluit artikels en boekhoofstukke oor gemeenskapsbou, nie-formele opvoeding, gender, inheemse kennis, welwees en visueel gebaseerde metodes in kwalitatiewe navorsing in.

DORIA DANIELS is a professor in the Department of Educational Psychology at the University of Stellenbosch. She holds a PhD in International and Intercultural Education from the University of Southern California in the USA, an MA in Instructional Design and Technology from the University of Iowa, in the U.S.A. and a BA, BEd and HDE from UWC. Daniels’ research and scholarship are in the areas of women’s access to education, Adult learning, Gender and Community development. Her 25 publications include articles and book chapters on community building, Non-formal education, gender, indigenous knowledge, wellness and visually based methods in qualitative research.

ABSTRACT***“It’s a time bomb ... the ship will sink”: Emotional well-being of High School educators in the Helderberg area of the Western Cape***

International research on education shows that educators are continuously undergoing extreme pressure in their work environments. The experience of this pressure combined with external demands (stressors), such as parental expectations and socio-economic challenges, pose a direct threat to their holistic wellness as well as that of the school as organisation. Continuous exposure to extensive demands can eventually lead to emotional illnesses such as burnout and depression. Emotional wellbeing encompasses mental health, emotional intelligence, development of relationships as well as the social development of people, and is an important dimension of an individual’s wellness. Concern about educators’ wellness, and more specifically their emotional wellbeing, stems from the fact that teachers are the providers and facilitators of wellness to school children. Thus, when educators’ wellness is at risk it also threatens the wellness of the learners and the school as an organisation. A variety of national and international studies have shed light on the causes of stress and emotional illness amongst educators. Pertinent stressors identified for South African education include curriculum changes, the implementation of new education policies, multicultural and multilingual classes, overcrowded classes and poor collaboration between educators and management. Few studies have reported on educators’ understanding and experience of these stressors. This article outlines six educators’ personal constructions of their emotional wellbeing. The context for the study is the Helderberg area of the Western Cape, and the participants were drawn from four of the eight high schools in the area, two of which historically were former model C-schools and two were model D-schools. The research process was directed by the qualitative, interpretative paradigm, and data were generated through individual semi-structured interviews, reflective diaries and observations. The findings confirm that the teachers are emotionally vulnerable and that their emotional wellbeing is at risk. Though clinical diagnoses did not fall within the scope of the study, specific emotions described by the participants can nevertheless be tied to emotional illnesses such as major depression and burnout. The participants exhibited certain behavioural patterns such as a decrease in productivity and work ethics, reactionary or violent behaviour, blaming of others, and paranoid-type behaviour which are associated with overwhelmingly negative emotions. The participants are of the opinion that educators’ levels of emotional wellbeing may be directly related to their specific work contexts. The two dimensions of wellness influenced by the participants’ low levels of emotional wellbeing are the physical and social dimensions. They attributed the neglect of their physical wellbeing to the limited time that educators have to live healthy lives and to plan and follow healthy diets. Their lack of physical exercise and unbalanced diets were contributing to chronic illnesses such as diarrhoea, that some of them periodically suffer from. These educators furthermore reported the negative impact that their low emotional state has on their family life. From the data it would seem that the frustration that educators are experiencing in the work place finds its way into the private family space. Even those who did not offload their frustrations at home, reported that their relationships with their spouses, families and friends had become strained. The participants all attributed their low levels of social wellbeing and relationship problems with family and friends to their unhappiness in the work place. The findings underline the importance of healthy work conditions that could promote educators’ emotional wellbeing and benefit educational outcomes.

KEY WORDS: wellness, well-being, teaching, education, burnout, South Africa, relationships, tension, stress, social problems, poverty

TREFWOORDE: welstand, welsyn, onderwys, opvoeding, uitbranding, Suid-Afrika, verhoudings, spanning, stres, maatskaplike probleme, armoede

OPSOMMING

Navorsing oor die onderwys toon wêreldwyd dat opvoeders se werksomgewing sowel as eksterne eise, byvoorbeeld ouers se verwagtinge en sosio-ekonomiese uitdagings, opvoeders voortdurend onder druk plaas. Ekstensiewe blootstelling aan hierdie eise kan lei tot 'n negatiewe effek op hul eie persoonlike welstand sowel as die welstand van die skool as organisasie. Herhaalde blootstelling aan stres kan uiteindelik tot emosionele siektes soos uitbranding en depressie onder opvoeders lei. Alhoewel heelwat studies reeds onderneem is om meer lig te werp op wat aanleiding gee tot die beleving van stres en emosionele siektes in die onderwysomgewing, poog min van hulle om die opvoeders se begrip en beleving van stressors in hulle werkskonteks na te vors. Hierdie artikel doen verslag oor ses opvoeders se persoonlike konstruksies van hul emosionele welsyn. Die konteks was die Helderberg-area in die Wes-Kaap wat deur agt hoërskole bedien word. Die opvoeders was werksaam in twee voormalige model-C-hoërskole, en twee voormalige model-D-hoërskole (histories bruin skole). Die bevindinge toon dat die opvoeders emosioneel broos is en spesifieke gedragspatrone toon. Hulle rapporteer 'n afname in produktiwiteit en werksetiek, reaksionêre of gewelddadige gedrag, die blamering van ander en paranoïede-tipe gedrag wat met hul oorwegend negatiewe emosies geassosieer word.

1. INLEIDING

Ek gaan uitloop en vir hulle wuif ... so. En ek gaan op my bed lê in 'n fetus posisie en hulle kan maar bel. Nee, dit gaan gebeur... en dan weet julle ek is ver heen.

Hierdie is die noodkreet van 'n hoërskool-opvoeder – 'n verbalisering van haar emosionele binne-wêreld, maar ook 'n eerlike uitdrukking van haar eie broosheid wat sy in haar beroepslewe ervaar. Dit kan waarskynlik ook die emosionele noodkreet van Suid-Afrikaanse opvoeders in die algemeen wees. Indien hierdie aanname geregverdig is, is dit kommerwekkend aangesien die samelewing oor die algemeen van mening is dat opvoeders veronderstel is om onder andere die voorsieners van welstand aan leerders te wees (Peterson, Cooper & Laird 2001). Opvoeders is strategiese menslike skakels tussen die kind en die samelewing. Estabrooks, Dzewaltowski, Glasgow en Klesges (2003) gaan selfs so ver om opvoeders as die vestigers van lewenslange patrone van welstand by leerders te beskryf. Dus, indien die welstand van opvoeders wesenlik bedreig sou word, kan dit potensieel 'n ernstige nadelige invloed op leerders asook die skool as geheel se welstand en effektiewe funksionering hê. Onredelike eise en druk van die werksomgewing belemmer opvoeders se vermoë om effektief te funksioneer en dit kan die opvoeders sowel as die skoolgemeenskap ernstige skade berokken.

Tot dusver is min navorsing oor die emosionele welsyn van opvoeders as strategiese rolspelers in Suid-Afrikaanse skole onderneem. Dit is kommerwekkend aangesien emosionele welsyn dié sterkste aanduiding van die ervaring van algemene welstand by individue is. As voorsieners van welstand behoort opvoeders se emosionele welsyn dus 'n prioriteit te wees (Adams, Bezner & Steinhardt 1997). Emosionele welsyn, volgens Meyers, Sweeney en Witmer (2000), dui op die individu se ervaring van positiewe gevoelens en entoesiasme teenoor die lewe. Dit omsluit geestesgesondheid, emosionele intelligensie, verhoudingsbou en die sosiale ontwikkeling van die mens.

Tydens die bedingingsproses om toegang tot die Helderberg-area hoërskole het skoolhoofde gesê dat dit op 'n emosionele vlak in die algemeen nie goed gaan met hul personeel nie. Een van die skoolhoofde van 'n skool in 'n lae sosio-ekonomiese gebied het verwys na 'n personeelid wat met siekverlof is weens depressie en vertel van hoe gereeld hy opvoeders se spanning help

bestuur en verlig. 'n Skoolhoof verbonde aan 'n hoë sosio-ekonomiese skool het vertel dat opvoeders by sy skool ontevrede is oor hul werksomstandighede en dat een van die opvoeders gereeld briewe aan die WKOD skryf om haar griewe te lug. Volgens hom was die landswee onderwysstakings wat aan die gang was toe ons met hom gepraat het, besig om ook sy personeel wat self nie aan die stakings deelgeneem het nie, emosioneel te betrek. Die informele gesprekke met verskeie skoolhoofde in die area het bevestig dat die emosionele welsyn van opvoeders in die gebied dalk ernstig bedreig word. Die skoolhoofde het verwys na die hoë afwesigheidsyfers van die opvoeders en dat uitbranding (Maslach & Jackson 1981), wat 'n werkverwante sielkundige siekte is, en depressie toenemend by hul opvoeders gediagnoseer word. Hierdie artikel poog om sin te maak van ses opvoeders se persoonlike konstruksies van hul eie emosionele welsyn asook hul subjektiewe belewenisse van hul kollegas se emosionele welsyn. Die opvoeders was verbonde aan hoërskole in die Helderberg-area. Slegs skole van die WKOD, waarvan daar 31 in totaal (agt is hoërskole) in die Helderberg is, is by die steekproef ingesluit. Die studie is deur die volgende twee vrae gerig:

1. Wat is opvoeders in hoërskole se persepsies van hul eie asook hul kollegas se emosionele welsyn?
2. Hoe beïnvloed hul emosionele welsyn die verskillende rolle wat hulle binne en buite die skool moet vervul?

2. DIE NAVORSINGSPROSES

Navorsers se eie unieke beskouings van die werklikhede wat hulle bestudeer het 'n direkte invloed op die wyse waarop hulle met sodanige realiteit omgaan. Ons het besluit om hierdie navorsing vanuit die interpretivistiese paradigma aan te pak (Merriam 2009). Dié besluit word gerugsteun deur kwalitatiewe navorsing se induktiewe posisionering oor kennisverwerwing. Ons wou sin maak van die stand van hoërskoolopvoeders in die Helderberg-area se emosionele welsyn, gegewe die probleem van 'n buitengewoon hoë afwesigheidskultuur soos aangedui deur die betrokke skoolhoofde. Die skole in die Helderberg-area sluit beide model C- en -D- skole in. Die besluit om onderwysers uit beide tipes skole in te sluit, is gerugsteun deur kennis dat daar verskeie skoolrealiteite is waarbinne onderwysers hulle bevind, en dat opvoeders se belewing van hulle werkskonteks 'n unieke belewing is. Ses ervare opvoeders in diens van die WKOD, met gemiddeld 21 jaar onderwyservaring, is doelgerig (Patton 2002) geselekteer omdat hulle as informasie-ryke deelnemers geïdentifiseer is. Ons het spesifiek gefokus op opvoeders wat ten minste drie jaar in diens van 'n betrokke skool was aangesien ons die moontlike effek van aanpassing op die emosionele welsyn van hierdie opvoeders wou beperk. Verder was ons ook van mening dat die opvoeders behoorlike blootstelling aan die skoolgemeenskap moes hê ten einde 'n betekenisvolle bydrae in terme van hul persepsies oor kollegas se emosionele welsyn te kan lewer.

Die etiese doel van enige navorsing is dat die proses nooit tot nadeel van die navorsingsbevolking, in hierdie geval die opvoeders en skool – sowel as breër gemeenskap – sal wees nie. Daarom is maatreëls getref om te verseker dat die opvoeders wat aan die navorsing deelgeneem het sowel as hul kollegas en leerders nie doelbewus benadeel word nie. Aangesien die studie binne WKOD-skole gedoen is, is toestemming van die WKOD sowel as die skoolhoofde van die betrokke skole verkry. Aangesien die studie as deel van 'n akademiese kwalifikasie onderneem is, was dit onderworpe aan die nodige etiese klaringsproses by die betrokke universiteit. Om die vertroulikheidsaspek te verhoog, is daar besluit om vier skole, in plaas van slegs een, by die studie te betrek. Voorts is skuilname vir die betrokke skole toegeken en is besluit om generiese beskrywings eerder as identifiseerbare inligting oor die skole te gebruik. Skuilname is aan die

deelnemers verskaf om anonimiteit te verseker. Toestemming vir deelname sowel as toegang tot die skoolomgewings is vooraf deur die betrokkenes verleen. Hierdie proses is voorafgegaan deur gesprekvoering oor vrywillige deelname, vertroulikheid en privaatheid.

Die geloofwaardigheid van 'n studie dui op die mate waarin die navorser en ander belangstellendes in die navorsingsonderwerp sowel as die navorsingsresultate glo en dit vertrou (Davis 2004; Toma 2006). Volgehoue betrokkenheid van die navorsers by die navorsingsomgewing, triangulasie van die data en portuurgroepevaluering was van die meganismes wat daargestel is om geloofwaardigheid te bevorder. Ons is gelei deur die kriteria vir betroubaarheid en geldigheid vir kwalitatiewe navorsing, soos deur Denzin en Lincoln (1994) ontwikkel, om die data en die navorsingsontwerp te versterk. Fisiese besoeke aan die betrokke skole is gedoen sodat 'n beter begrip van die omgewings waarbinne die opvoeders werk, verkry kon word. So ook is die individuele onderhoude, wat as primêre bron van data gedien het, in die opvoeders se betrokke werkskontekste gevoer. 'n Sekondêre data bron was die refleksiewe joernale wat die opvoeders na afloop van die onderhoude oor hul emosionele belewenisse in die skoolomgewing sou skryf. Die refleksiewe joernalistieke data sowel as artefakte wat direk met die navorsingsomgewing verband hou, het die geloofwaardigheid van die onderhoudsdata versterk omdat dit triangulasie moontlik gemaak het. Die oordraagbaarheid van hierdie studie is gefasiliteer deur 'n gedetailleerde beskrywing van die navorsingskonteks asook die navorsingsproses wat gevolg is, te verskaf. Sodoende is gepoog om lesers in staat te stel om self te besluit of die bevindings vir die omgewing waarmee hulle vertrou is, geloofwaardig is (Seale 2001; Toma 2006).

3. DIE KONTEMPORÊRE KLASKAMER, WELSTAND EN EMOSIONELE WELSYN

Die 21ste eeuse skoolopset word voortdurend met dinamiese en uitdagende kwessies gekonfronteer. In die hedendaagse klaskamer is maatskaplike kwessies soos armoede, MIV/VIGS, bendegegeweld en dwelmmisbruik deel van die konteks waarbinne baie opvoeders sowel as leerders funksioneer (Daniels & Strauss 2010; Engelbrecht, Oswald, Swart & Eloff 2003; Jepsonen Forrest 2006). Een van die hooftake van opvoeders is om die leerders voor te berei en te ondersteun sodat hulle optimaal kan funksioneer in hierdie wêreld propvol uitdagings wat hulle effektief te bowe moet kom. Die verwagting is ook, gegewe hierdie uitdagende werkskonteks, dat alle leerders ewe goed deur die skool en sy opvoeders geakkommodeer moet word. Die Suid-Afrikaanse onderwysomgewing gaan reeds vir jare gebuk onder ernstige uitdagings en dus is opvoeders spesifiek oor 'n lang termyn aan geweldigse eise blootgestel wat potensieel hul werksvermoë kan belemmer.

Wieder (2003) argumenteer dat die onderwysprobleme in Suid-Afrika 'n lang historiese verloop het wat verband hou met die misbruik van onderwys as 'n strategiese, ideologiese en politieke instrument. So ook wys Van Zyl (1997) daarop dat wetgewing wat tydens die Nasionale Party se bewind vanaf 1948 geformaliseer is, verantwoordelik was vir die opstande en oproere in die 1970's en die 1976-skolekrisissituasie (sien ook Wieder 2003). Die impak wat die 1976-onderwyskrisis en die voortsleping daarvan in die 1980's op opvoeders se welstand in veral die Wes-Kaapse bruin en swart skole gehad het, is egter nooit nagevors nie. Tog kan die buitengewoon groot getalle Wes-Kaapse opvoeders wat in die laat 1980's vroeg afgetree het of uittreepakkette aanvaar het moontlik dui op die negatiewe druk waaronder opvoeders verkeer het. Die opvoeders wat nie in dié tyd die onderwys verlaat het nie, kan dus steeds die letsels van hierdie krisis dra. Die welstand van opvoeders is egter 'n ingewikkelde kwessie en daarom is die diskriminerende praktyke wat veral bruin en swart skole benadeel het slegs deel van die kompleksiteit daarvan.

Alhoewel die veranderinge in die onderwys met die totstandkoming van 'n demokratiese regeringstelsel in 1994 'n belofte vir nuwe moontlikhede in die onderwyssektor ingehou het, het dit ook nuwe uitdagings vir opvoeders teweeggebring. Inisiatiewe soos die uitkomsgebaseerde kurrikulum en inklusiewe onderwys met sy multikulturele klaskamers en meertalige klasgroepe is maar enkele voorbeelde van hierdie nuwe uitdagings. Dissiplinêre probleme, oorvol klasse, swak werksomstandighede en onvoldoende samewerking tussen opvoeders en bestuur is almal uitdagings wat potensieel as stressors kan manifesteer. Hierdie faktore dra verder by tot kontekste wat maatskaplike en sosiale uitdagings bied en waarvoor opvoeders nie noodwendig opleiding ontvang het nie. Soos Myburgh en Poggenpoel (2002) se studie uitgewys het, kon dit verwarring ten opsigte van hul pligte en verantwoordelikhede by opvoeders laat ontstaan het. Verder is hul magte aansienlik deur wetgewing ingeperk en het hulpbronne gekwyn.

Hierdie volgehoue eise van die skoolomgewing self, maar ook die breër gemeenskap, kan 'n negatiewe effek op die opvoeder se persoonlike welstand sowel as die welstand van die skool as organisasie hê. Myburgh en Poggenpoel (2002) het byvoorbeeld bevind dat Suid-Afrikaanse opvoeders geweldig negatief ingestel was teenoor hul beroep en beroepsverwante aktiwiteite. Nie genoeg is egter duidelik oor hoe die skool as konteks tot die emosionele welsyn van opvoeders bydra nie. Wat egter wel duidelik is, is dat die volgehoue ervaring van beroepsverwante stres 'n realiteit in die Suid-Afrikaanse skoolopset is. Die herhaalde blootstelling aan oormatige stres kan ernstige emosionele siektes soos uitbranding en depressie tot gevolg hê. Alhoewel daar in Suid-Afrika verskeie navorsingsprojekte onderneem word om meer lig te werp op faktore wat aanleiding gee tot die beleving van stres en emosionele siektes in die onderwysomgewing, verskaf min studies 'n blik op die emosionele welsyn van opvoeders en hulle begrip en beleving van stressors in hulle werkskonteks.

In 2005 het navorsing oor die moraal van opvoeders in Suid-Afrika getoon dat 55% van die opvoeders wat daaraan deelgeneem het, beplan om die beroep te verlaat terwyl 25% aangedui het dat hulle al soortgelyke optrede van tyd tot tyd oorweeg het (Education Labour Relations Council 2005). Bloch (2006) het bevind dat 'n gebrek aan voldoende ondersteuningstrukture en die komplekse aard van uitkomsgebaseerde onderwys bydra tot 'n lae moraal onder opvoeders. Indien hierdie bevindinge Suid-Afrikaanse opvoeders se gemoedstoestand weerspieël, is die professie in 'n krisis, want opvoeders is belangrike rolspelers in die proses van welstandbevordering in skole.

Met die aanvang van die studie waaroor in die artikel verslag gedoen word, was Wes-Kaapse opvoeders deel van 'n landwye staking vir beter salarisse. Alhoewel al ses opvoeders elke dag by die skool was en verrigtinge by hul onderskeie skole relatief normaal voortgegaan het, was hulle aanwesigheid by die skool nie noodwendig vrywillig nie. Twee van hulle het aangedui dat hulle deur die skool se beheerliggaam en die skoolhoof geïntimideer is om nie aan die staking deel te neem nie terwyl die ander vier opvoeders verplig gevoel het om nie te staak nie. Alhoewel hulle nie gestaak het nie, het hulle almal die staking ondersteun.

4. DEELNEMERS SE SAMESTELLING VAN HUL EMOSIONELE BELEWENISSE EN DIE SKOOLKONTEKS

Die deelnemers se werkskonteks was twee voormalige model-C-hoërskole en twee voormalige model-D-hoërskole (histories bruin skole). Ons agtergronddata het getoon dat een van die voormalige model-C-skole leerders uit 'n hoë sosio-ekonomiese agtergrond bedien terwyl die ander skool leerders van alle rasse uit 'n middelklas agtergrond bedien. Die voormalige model-D-skole wat in *townships* geleë is, se leerders was hoofsaaklik swart en bruin werkersklas kinders. Met die aanvang van die onderhoude het die opvoeders aanvanklik oorwegend 'n positiewe ingesteldheid getoon toe hulle oor hulle beroep uitgepra is. Hierdie positiwiteit het egter vir 'n

meer negatiewe ingesteldheid plek gemaak toe hulle uitgevra is oor die kontekste waarbinne hulle werk. Alhoewel die skool en sy leerders nie die fokus van die studie was nie, toon die data dat albei belangrike rolspelers is in die welwees van onderwysers. Die vier opvoeders wat in die laer sosio-ekonomiese skoolgemeenskappe klasgegee het, se persepsies was dat hulle emosioneel baie slegter daaraan toe is as opvoeders verbonde aan skole in hoër sosio-ekonomiese areas. Die volgende stelling van Chris, met verwysing na model-C-skool opvoeders, is verteenwoordigend van hierdie persepsie:

In my opinie, is daar opvoeders wat in 'n opset is waar hulle nie eintlik beseft wat hulle het nie. Hulle opset is lieflik en pragtig en baie dinge tel in hulle guns. So, dit hang af van die opset waar jy is.

Kwessies wat dalk hierdie persepsie versterk, en wat deur die navorsingsdata uitgewys word, is die tekort aan fisiese hulpbronne en gebrek aan noodsaaklike infrastruktuur in hierdie skole. Die opvoeders by die twee model-D-skole was veral gefrustreerd met die tekort aan klaskamers by hulle oorvol skole wat, volgens hulle, hul effektiwiteit benadeel, soos die volgende opmerking toon: “Ons kan nie in ons nie-doserende periodes in die klaskamers bly nie. Ons moet uit sodat ander mense daar kan skoolhou. Jy kan nie jou werk doen nie.” Verskeie praktiese probleme ontstaan wanneer opvoeders, soos hierdie, van klas tot klas moet pendel. Die gebrek aan ruimte by hulle skole om lesvoorbereiding te kan doen of administratiewe take gedurende afperiodes te kan verrig weens die tekort aan onderriglokale by hul skole is 'n voortslepende probleem. Voorts moedig oorvol klasse dissiplinêre probleme by leerders aan. Volgens die deelnemers staar die bestuur van hul skole hulle blind teen dié tipe uitdagings, en verwag hulle dat die opvoeders dit moet hanteer.

Deon, Chris, Jan en Bertha, is die vier opvoeders wat leerders uit die laer sosio-ekonomiese klasse onderrig. Hulle het uitgewys dat toenemende dissiplinêre probleme daartoe lei dat hulle hul onderrigfunksie uiteindelik afskeep. In hulle skole is daar 'n afwesigheid van ouerdeelname by die opvoeding van hulle leerders merkbaar. Weens die gebrekkige huislike omstandighede van sommige van hul leerders noodsaak dit hierdie vier opvoeders om voortdurend aandag te gee aan die algemene opvoeding van sodanige leerders, ten koste van hulle onderrigfunksie. Hulle ervaring is ook dat die opvoeder in baie gevalle alleen verantwoordelik is vir die opvoedkundige ondersteuning van die leerders omdat ouers eenvoudig nie genoegsaam beskikbaar is om mee te doen aan hierdie proses nie. Aansluitend hierby het hulle maatskaplike probleme soos dwelmmisbruik, geweld en swak huislike omstandighede uitgewys as hindernisse wat addisionele eise aan hulle as opvoeders stel.

Wat egter 'n interessante bevinding was, was dat alhoewel die twee opvoeders wat die hoër sosio-ekonomiese skole bedien nie noodwendig aan dieselfde hindernisse blootgestel is nie, is hulle nie vry van stressors wat leerder- en ouerverwant is nie. Volgens die twee opvoeders is ouerbetrokkenheid baie sigbaar by hul skole. Hulle belewenis is dat die ouers daar eiesoortige eise aan hulle stel wat ook risiko's vir hulle emosionele welsyn inhou. Terwyl die eerste groep opvoeders oor onbetrokkenheid van ouers gekla het, het hierdie opvoeders verwys na 'n vorm van oorbetrokkenheid deur ouers. Voorts blyk dit uit hulle vertellings dat hierdie ouers ook nie noodwendig die nodige respek vir die opvoeders toon nie. Een van die opvoeders stel dit soos volg: “Maar...saam met die geld kom daar emosionele harassment. Die ouers verwag van jou ... hulle behandel jou soos vloerlappe.”

Dissiplinêre probleme onder leerders blyk egter ook in die gegoede skole 'n probleem te wees. Die opvoeders wat by die voormalige model-C-skole skoolhou het hoofsaaklik verwys na die oneerbiedige wyse waarop die gegoede leerders hulle behandel. Die volgende uittreksel uit Annemarie se joernaal beskryf sodanige gedrag van leerders:

Dit is vir my onaanvaarbaar as 'n kind in sy neus grawe. Dis vir my onaanvaarbaar as die girls liggloss aansit, deodorant spuit en mekaar se hare vleg terwyl ek skoolhou. Ek verduidelik nuwe werk en dié een vleg daardie een se hare. Hulle sien ons (skool soos) opTV's.

Haar moedeloosheid en frustrasie met hierdie tipe gedrag laat haar soms wens dat “'n tsunami hulle sommer uitwis”.

5. “MY SIEL HET SKADE GEKRY”: GEDAGTES OOR EMOSIONELE WELSYN

Die opvoeders se emosionele broosheid was tasbaar in hul vertellings tydens die persoonlike onderhoude. Heleen, wat 'n senior Wiskunde-onderwyseres by haar skool is, wil haar beroep prysgee. Bertha, 'n taalonderwyser, was in trane en Annemarie het haarself as “emosioneel uitgeput” beskryf. Bertha het gevoel dat haar kollegas en leerders haar nie genoeg waardeer nie en sy het dit soos volg opgesom: “Now, here I am driven to tears, because we are so unappreciated.” Annemarie het die emosionele gevolge van haar uitdagende werksopset soos volg opgesom: “Emosioneel, dit dreineer jou. My suster is 'n prokureur. Sy sê ‘the law sucks your life’. Sy het nie 'n idee waarvan sy praat nie ... wat 'n kind (leerder) uit jou vat nie.”

Die afleiding wat gemaak word, is dat daar binne hulle omgewings geen waardering getoon word vir die werk wat hulle in uitdagende kontekste lewer nie. Hulle is genooi om, op grond van hul subjektiewe ervarings, hul mening oor die stand van hoërskoolopvoeders in die Helderberg-area se emosionele welsyn te lug. Enkele direkte verwysings in hierdie verband deur die deelnemers word in die onderstaande tabel gelys.

Omdat emosionele welsyn egter multidimensioneel van aard is (Diener & Lucas 2000), is daar gepoog om die spesifieke emosies wat die opvoeders ervaar het, neer te pen. Deon, wat al 21 jaar in die beroep staan, het in 'n opsommende dagboekinskrywing soos volg gereageer oor die veelvuldige emosies wat hy oor sy werksomgewing ervaar en ook oor die invloed daarvan op sy fisiese welsyn:

TABEL 1: Emosionele welsyn

Annemarie	Ek dink ons is op ... ons is op.
Bertha	Ons berader hier sê hoeveel opvoeders van hierdie skool was al by haar gewees vir ondersteuning en berading.
Heleen	Sy sê sy voel vuil. Sy voel vuil as sy by die huis kom. Ons Wiskunde-mense kan ons mos nie lekker in woorde uitdruk nie. Sy sê sy voel vuil, maar ek sê my siel het skade gekry.
Jan	Ek dink die moraal is laag.
Chris	[Die moraal] is miskien nie laag nie, maar definitief ondergemiddeld
Deon	Ander mense het al in inrigtings beland waar ek nie graag wil beland nie. Die moraal? Baie laag ... baie.
Deon	Ek wil nie veralgemeen nie, maar ek dink die oorgrote meerderheid voel soos wat ek voel. Ek wil nie vir hulle praat nie, maar ek dink dit is die geval. Een van my vriende is 'n psigiater en hy is by Lentegeur en hy sê die meeste van sy pasiënte is opvoeders. Ek sê vir hom, ou pal, ek is eintlik verbaas dat ek nie daar by hom uitkom nie, maar ek probeer maar.

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

Die ervaring van hoofsaaklik negatiewe emosies was egter nie net tot Deon se inskrywings beperk nie. Elk van die ander vyf opvoeders se vertellings was deurspek met soortgelyke emosie-belaaide opmerkings. Terugvoer soos "... daar is so 'n klomp dinge... wat bydra tot opvoeders se moedeloosheid..." en "... maar teen die tyd wat ek by die huis kom en ek is gefrustreerd, kwaad en geïrriteerd..." is slegs enkele voorbeelde waar die opvoeders direk na spesifieke emosies wat hulle met tye ervaar, verwys het. Alhoewel die ses opvoeders oorwegend negatief ingestel was, veral teenoor hulle werksomstandighede, het Annemarie en Chris tog oomblikke wanneer hulle werkstevredenheid ervaar, uitgewys. Volgens Chris is baie van sy dae en tyd by die skool nog vir hom die moeite werd. Ten spyte van die oorweldigende ervaring van negatiewe emosies, is Annemarie ook steeds toegewyd aan haar beroep. Annemarie stel dit soos volg:

Here I still can. I still wake up in the morning and I think I can do this and that. En ek is gemotiveerd... maar ek voel dat die skool het my nodig en dat wat ek kan doen vir die skool tot die beste van my vermoë en selfs vir die gemeenskap, is van uiterste belang.

6. INVLOED VAN EMOSIES OP GEDRAGSPATRONE

Die emosies wat die opvoeders ervaar, staan in 'n noue verwantskap met spesifieke gedragspatrone. 'n Gedragspatroon waarmee almal kon identifiseer, is 'n afname in hulle produktiwiteit en werksetiek. Die deelnemers is van mening dat opvoeders nie meer so toegewyd aan die professie is soos vroeër nie. Hulle skryf dit direk aan opvoeders se oorwegend negatiewe emosionele welsyn toe. Annemarie sê sy het 'n apatiese houding begin inneem deur nie meer met soveel oorgawe by lesaanbiedings betrokke te wees nie. So ook het Bertha en Jan melding gemaak van die apatiese houding van kollegas asook hoe opvoeders toenemend gesag begin ignoreer en die minimum werk doen. Volgens hulle sal sommige opvoeders take verrig net omdat hulle dit moet doen en nie omdat hulle dit wil doen nie, soos die volgende uittreksel demonstreer: "Or you become apathetic. Now that is what is happening to teachers. They say, 'Right, I'll do what I can' and then they only do that. They avoid authority."

Ander gedragspatrone was hul reaksionêre of gewelddadige gedrag in die klaskamer. Heleen, die Wiskunde-onderwyser, was ontevrede oor die verpligte ekstra Wiskunde-klasse wat sy na-ure moes aanbied en die onsimpatieke optrede van die skool se bestuur oor haar swaar werkslading. Die wyse waarop Heleen die spanning van oorlading en haar toenemende werksverpligtinge hanteer, is om reaksionêr op te tree. Dit doen sy deur haar Wiskunde-leerders in Graad 11 aan te moedig om, sonder die nodige toestemming van die bestuurspan, nie die weeklikse saalbyeenkoms by te woon nie. In hierdie tyd bied sy die ekstra Wiskunde-klasse vir hulle aan en so omseil sy die aandklasse. Haar kommentaar was vermaak-oorwinnend:

Ek bunk al die saalperiodes. Ek en my Graad 11's. O, hulle geniet dit gate uit, want hulle sê hulle kan nie daardie boring saal bywoon nie. Nou bunk ons saal en ons het Wiskunde. Sue me!

Volgens Heleen word Wiskunde-opvoeders as "anders" deur die bestuur van haar skool beskou en word hulle as "obsessief-kompulsief" geëtiketteer. Sy het haar teleurstelling uitgespreek oor die skoolomgewing se onvermoë om haar en haar kollegas se sogenaamde "obsessief-kompulsiewe" gedrag te akkommodeer. Die toegewyde opvoeder kry goeie uitslae; tog voel sy dat haar omgewing nie haar bydrae waardeer nie. "So, dit wat my goed maak in die onderwys is ook my

ondergang. My sterkpunte maak my dood.” Heleen openbaar ’n vorm van paranoïese gedrag en voel verplig om haarself teen die bestuur te beskerm. Haar wantroue in haar skool se bestuursplan het daartoe gelei dat sy skriftelik van alle interaksies met hulle rekord hou. “Ek moet myself die hele tyd cover. Alles moet op skrif wees. Niks verbaal is meer aanvaarbaar nie.”

Terwyl Heleen se reaktiewe gedrag en negatiewe emosies tot wantroue in die bestuur lei, gaan ander soos Deon oor tot gewelddadige gedrag wat fisies en/of verbaal kan wees. Dit is dan veral die leerders in sy klas wat dit ontgeld. Deon het vertel dat hy al ’n leerling fisies rondgeruk het, ’n aksie wat hy aan uitlokking deur die leerder toegeskryf het.

Oormatige afwesigheid onder opvoeders was nog ’n gedragspatroon wat die deelnemers geïdentifiseer het. Die opvoeders het depressie uitgewys as ’n emosionele siekte wat hulle meer gereeld by hul kollegas begin waarneem. Diegene by hulle skole aan wie gereeld siekteverlof toegestaan word, is meesal hulle wat met depressie gediagnoseer is. Dit was ’n aanvaarde mening onder die deelnemers dat afwesigheid by die werk ’n meganisme is wat opvoeders gebruik om hul onuithoubare werksituasies te hanteer. Heleen het die volgende gesê oor kollegas wat gereeld ’n dag of twee van die skool af wegbly: “I don’t blame teachers for staying away from school. They use up all their sick leave. They don’t come to school because it is just hell going to school.” Alhoewel die deelnemers empaties praat oor hulle afwesige kollegas, dra hul kollegas se afwesigheid by tot hulle negatiewe emosies oor hulle werksomgewing. Ten spyte van empatie wat vir ander opvoeders se gemoedstoestande getoon word, word afwesigheid, al is dit ook slegs vir kort periodes, as ontwrigtend beleef aangesien dit voortdurend voorkom.

Die gedragspatrone in reaksie op die laer emosionele welsyn kan, volgens die inskrywings in Heleen, Bertha en Deon se joernale, uiteindelik tot bedankings uit die professie lei. “Dis ’n tydbom...die skip gaan sink”, is Heleen se woorde om haar vrese in hierdie verband te beskryf. Sy sien bedanking uit die onderwys as een van die min werkbare oplossings vir haar eie probleme: “Ek klim van hierdie skip af gou. Ek is een van daardie rondte wat gaan af. Nee, hy gaan sink.”

Bertha waarsku ook dat groot getalle taalopvoeders weens hulle onhanteerbare werksladings uit die onderwys bedank. Deon beaam dit as hy sê: “Kyk, opvoeders gaan omdat hulle nou regtig genoeg gehad het ...”. Indien hulle egter nie bedank nie, lyk dit of hulle afwesigheid as ’n hanteringsmeganisme gebruik veral wanneer hulle oorweldig voel deur hulle werksomstandighede.

7. VERWAARLOSING VAN DIE PERSOONLIKE EN PRIVATE LEWE

Uit die studie blyk dit dat die deelnemers se negatiewe ervarings by die werk ook ’n afbrekende invloed op die ander dimensies van welstand het. Dit skemer deur dat veral die fisiese dimensie en die sosiale dimensie hierdeur geraak word. Uit die data wil dit voorkom of opvoeders wat die skoolomgewing as negatief beleef, neig om hul fisiese welsyn tot ’n groot mate te verwaarloos. Volgens Annemarie dra emosionele uitputting by tot die afname in die tyd wat sy aan haar persoonlike versorging spandeer: “Jy doen nie die moeite om te kook of te eet of te gym nie. Ons eet verkeerd. Ons slaap te min. Ons leef op koffie. Ons leef op adrenalien.”

Hierdie toksiese leefstyl hou uiteindelik ’n bedreiging vir haar fisiese welsyn in. Sy sê: “Ek het ten minste drie keer ’n maand gastro. En dis stres. Dis nie iets wat ek geëet het of dis nie ’n maagkiem nie. Dis stres.”

Ook Bertha en Heleen vind dat hulle feitlik permanent siek is, en dat van hulle kollegas se fisiese gesondheid ook konstant bedreig word. Volgens Bertha moes ’n kollega ’n noodoperasie vir die verwydering van galstene ontvang. Sy vertel verder: “Sy was vir twee weke lank siek ... afgemat en ... sy is so besig. Sy kon nie haar klas mis nie.”

Hierdie opvoeders sê dat hulle negatiewe emosionele welsyn hul gesinsverhoudings onder druk plaas. Die volgende aanhaling verteenwoordig baie van die menings wat aangeteken is:

As jy gaan kyk na die familie- en gesinslewe van opvoeders, dan gaan u gou kan agterkom, maar hier is iets anders verkeerd. Die ouens soek maar net plekke om verligting te kry vir wat verkeerd is. Ek dink dit is 'n geweldige kwessie. As jou huweliksmaat nie verstaan waardeur jy gaan nie, dan kan dit lei tot hewige struwelinge binne die verhouding.

Heleen vermy die bespreking van gebeure by die werk met haar eggenoot aangesien sy haar man se reaksie daarop vrees. Sy erken egter dat hierdie vermydingsmeganisme hul verhouding onder geweldige spanning plaas. Die opvoeders se sosiale welsyn word egter nie slegs in gesinsverband negatief beïnvloed nie. Vir Annemarie gee die ervaring van negatiewe emosies aanleiding tot 'n gebrek aan energie en entoesiasme om met vriende te sosialiseer:

Dit beïnvloed my verhoudings. Dit beïnvloed dat, sê nou maar môre-aand ... as ek sien ek gaan nie skoolwerk doen nie of my skoolwerk is relatief op datum ... ek het nie krag nie en ek het nie lus om in my kar te klim en om die *effort* te maak om te gaan kuier nie, want ek is moeg.

Bertha het die negatiewe invloed wat haar werksomstandighede op haar sosialisering met vriende het, bevestig. Sy wil nie tussen mense wees wanneer sy uiteindelik in die middag tuis kom nie. Ook Annemarie verkies om eerder haar vriende te vermy wanneer dit op 'n emosionele vlak nie met haar goed gaan nie, want sy vrees dat hulle die ware toedrag van sake sal uitvind.

8. **BESPREKING**

Meyers e.a. (2000) beskou optimale emosionele welsyn as 'n toestand gekenmerk deur die ervaring van oorwegend positiewe emosies en optimisme. Wanneer die opvoeders wat aan hierdie navorsingstudie deelgeneem het se gedagtes oor hulle en hul kollegas se vlakke van emosionele welsyn egter ondersoek word, blyk dit dat hulle eerder oorwegend negatiewe emosies asook 'n afname in entoesiasme teenoor hul werk en die lewe in die algemeen ervaar. Die skrywers van hierdie artikel kom daarom tot die gevolgtrekking dat opvoeders verbonde aan die hoërskole van die Helderberg-area in die algemeen lae vlakke van emosionele welsyn ervaar.

Hierdie bevinding en die deelnemers se beskrywing van hul emosionele welsyn as “ondergemiddeld” en “laag” is kommerwekkend, aangesien die voortdurende ervaring van negatiewe emosies uiteindelik die risiko vir die ontwikkeling van emosionele siektes laat ontstaan. Wanneer die spesifieke emosies wat die deelnemers tydens die onderhoude ervaar het van nader beskou word, is daar duidelike ooreenkomste met die kliniese beeld wat in DSM-IV TR (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 2000) voorgehou word om 'n ernstige depressiewe episode te omskryf. Tipiese simptome van so 'n depressiewe versteuring sluit die volgende in: 'n bedrukte gemoed, 'n afname in belangstellings en/of die ervaring van plesier, slaapveranderings, 'n verandering in eetlus en gewig, moegheid, gevoelens van waardeloosheid, selfverwyt, skuldgevoelens, 'n afname in konsentrasie, vergeetagtigheid, besluiteloosheid, psigomotoriese traagheid en selfmoordgedagtes (Oosthuizen 2007). Op hierdie stadium wil die skrywers egter daarop wys dat daar nie tydens die navorsing pertinent kliniese navraag in hierdie verband gedoen is nie. Die doel van die navorsing was dus nie om 'n diagnose van 'n ernstige depressiewe versteuring by enige van die deelnemers te maak nie. Die opvoeders het wel emosies wat met hierdie tipe depressiewe episode geassosieer word, gerapporteer.

Wanneer die emosionele beeld wat deur die deelnemers gekonstrueer is van naderby beskou word, is daar ook duidelike tekens van grootskaalse uitbranding. Maslach en Jackson (1981) beskryf uitbranding as 'n sindroom wat gekenmerk word deur emosionele uitputting en sinisme. Verder ontwikkel individue wat aan uitbranding ly ook 'n negatiewe siniese houding teenoor die

persone aan wie hulle 'n diens lewer. Hierdie tekens was by al die deelnemers duidelik sigbaar wanneer hulle oor die skool gepraat het. In die navorsing het die deelnemers genoem dat hulle hul werksomgewing as emosioneel uitputtend ervaar en dat veral hul interaksies met die leerders hul emosionele energie tap. Die opvoeders het die waarde van die tyd wat hulle aan onderrigaktiwiteite spandeer, bevraagteken. Die wens van Annemarie dat een klasgroep deur 'n tsunami vernietig word, is sprekend van die vernietiging van verhoudinge binne die klaskamer. 'n Verdere aspek van hierdie sindroom is die verskynsel waar persone hul eie werkswynging negatief evalueer. Veral die opvoeders verbonde aan skole in die laer sosio-ekonomiese gebiede was van mening dat hul werkswynging nie op standaard is nie, aangesien hulle baie meer tyd aan sosiaal-aanvaarbare gedragsopvoeding as onderrig per se spandeer. Die deelnemers het ook tekens van 'n lae selfbeeld getoon, wat 'n negatiewe uitwerking op hul werkswynging het.

In die navorsing is bevind dat die ervaring van lae vlakke van emosionele welsyn en die gepaardgaande emosionele siektes soos depressie en uitbranding lei tot spesifieke optredes deur die opvoeders, soos om afwesig te wees van die skool. Ander opvoeders, soos Heleen, neem weer 'n meer reaksionêre, uitdagende houding in teenoor haar bestuurspan by die skool. Sommige opvoeders soos Dion, wat beheer verloor, kan selfs gewelddadig teenoor die leerders raak. Navorsing bevestig die korrelasie tussen emosionele siektes en die spesifieke gedragspatrone wat die opvoeders in hierdie studie gedemonstreer het. In studies¹ is bevind dat 'n afname in werkswynging sowel as werksehalte en 'n toename in afwesighede nou met depressie geassosieer word. So ook het Maslach en Jackson (1981) bevind dat die langtermyngevolge van uitbranding in 'n organisasie 'n afname in die kwaliteit van werk, hoë vlakke van afwesigheid, lae moraal en gereelde omset van personeel insluit.

Die opvoeders wat aan hierdie studie deelgeneem het, het die emosionele probleme wat hulle ervaar het direk met die spesifieke konteks van die skole waaraan hulle verbonde was verbind. Hierdie beskouing van die deelnemers stem ooreen met die bevindinge van Myburgh en Poggenpoel (2002) dat opvoeders hoofsaaklik negatiewe emosies ten opsigte van hulle werk en werkswynging ervaar. Dit was die persepsie van die deelnemers dat die verskillende kontekste van skole in laer sosio-ekonomiese areas en skole in hoër sosio-ekonomiese areas nie ewe groot bedreigings vir die emosionele welsyn van die opvoeders verbonde aan daardie skole inhou nie. Dit het tog geblyk dat 'n gebrek aan hulpbronne, dissiplinêre probleme en probleme rakende ouerbetrokkenheid in beide kontekste risikofaktore is, maar dat die spesifieke aard daarvan in die verskillende kontekste uniek is.

Twee dimensies van welstand wat spesifiek deur die lae vlakke van emosionele welsyn beïnvloed is, is die fisiese en sosiale dimensies. Die opvoeders het 'n verwaarloosing van hul fisiese welsyn toegeskryf aan die feit dat hulle nie tyd vir oefening het nie, of as die gevolg van 'n ongebalanseerde dieet. Uiteindelik het dit gelei tot die ontwikkeling van fisiese siektetoestande soos diarree. Wat hul sosiale welsyn betref, is veral verwys na die negatiewe uitwerking wat hul emosionele welsyn op hul gesinslewe het. Dit wou voorkom asof die opvoeders hul huisgesinne gebruik om frustrasies wat by die werkplek ontstaan, te ontlai. Ander opvoeders raak stil en vermy die werksonderwerp tuis. Hierdie situasie gee aanleiding tot 'n toestand wat verdere druk op hul verhoudings met gesinslede en huweliksmaats plaas. Die lae vlakke van hul emosionele welsyn spoel ook oor na hul vriendekringe deurdat hulle hulself in 'n groot mate van hul vriende isoleer. Hierdie bevindinge word bevestig deur Berndt e.a. (1998) se bevinding dat emosionele siektes soos depressie aanleiding gee tot 'n afname in sosialisering en fisiese gesondheid.

¹ Kyk byvoorbeeld Berndt, Finkelstein, Greenberg, Howland, Keith, Rush, Russel en Keller (1998) en Elinson, Houck, Marcus en Pincus (2004).

In hierdie artikel is daar gepoog om 'n beter begrip van die emosionele welsyn van hoërskoolopvoeders in die Helderberg-area te konstrueer. Die bevindinge toon dat daar indringend na die werksomstandighede van opvoeders gekyk sal moet word met die doel om hulle beter te ondersteun in hulle rol as opvoeders en voorsieners van onderrig en opvoeding aan leerders. Voorts word die belangrikheid van 'n omgewing wat bevorderlik vir die beleving van optimale emosionele welsyn is, gepropageer ten einde aan kwaliteit-onderwys gestand te doen.

BIBLIOGRAFIE

- Adams, T., J. Bezner & M. Steinhardt. 1997. The conceptualization and measurement of perceived wellness: Integrating balance across and within dimensions. *American Journal of Health Promotion*, 11(3):208-18.
- Berndt, E.R., S.N. Finkelstein, P.E. Greenberg, R.H. Howland, A. Keith, A.J. Rush, J. Russel & M.B. Keller. 1998. Workplace performance effects from chronic depression and its treatment. *Journal of Health Economics*, 17:511-35.
- Bloch, G. 2006. Building education beyond crisis. *Development Bank of Southern Africa*. <http://www.dbsa.org/Research/Documents/Building%20Education%20Beyond%20Crisisdoc> [20 Augustus 2007]
- Daniels, D. & E. Strauss. 2010. Mostly I'm driven to tears, and feeling totally unappreciated: Exploring the emotional wellness of high school teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9:1385-93.
- Davis, F. 2004. Stress and coping skills of educators with a learner with a physical disability in inclusive classrooms in the Western Cape. Unpublished MEd-dissertation, Stellenbosch University.
- Denzin, N.K. & Y.S. Lincoln. 1994. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 2000. Fourth Edition. Revised text. Washington D.C.: American Psychiatric Association.
- Diener, E. & R.E. Lucas. 2000. Subjective emotional well-being. In Lewis & Haviland (eds). *Handbook of Emotions*. New York: Guilford.
- Education Labour Relations Council (ELRC). 2005. *Study of demand and supply of educators in South African public schools: Potential for attrition*. <http://www.elrc.co.za> [22 Junie 2006].
- Elinson, L., P. Houck, S.C. Marcus & H.A. Pincus. 2004. Depression and the ability to work. *Psychiatric Services*, 55(1):29-34. <http://www.ps.psychiatryonline.org> [20 Augustus 2007].
- Engelbrecht, P., M. Oswald, E. Swart & I. Eloff. 2003. Including learners with intellectual disabilities: Stressful for teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(3):293-308.
- Estabrooks, P., D.A. Dzewaltowski, R.E. Glasgow & L.M. Klesges. 2003. Reporting of validity from school health promotion studies published in leading journals. *Journal of School Health*, 73(1):21-7.
- Jepson, E. & S. Forrest. 2006. Individual contributory factors in teacher stress. The Role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1):183-97.
- Maslach, C. & S.E. Jackson. 1981. The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2:88-113.
- Merriam, S.B. 2009. *Qualitative research. A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Meyers, J.E., J.T. Sweeney & J.M. Witmer. 2000. The wheel of wellness counselling for wellness: A holistic model for treatment planning. *Journal of counselling and development*, 78:251-66.
- Myburgh, C.P.H. & M.Poggenpoel. 2002. Teachers' experience of their school environment – implications for health promotion. *Education*, 123(2): 260-79.
- Oosthuizen, P. 2007. *Ontsnap van depressie*. Kaapstad: Tafelberg.
- Patton, M.Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Peterson, F.L., R.J. Cooper & J.M. Laird. 2001. Enhancing teacher health literacy in school health promotion: A vision for the new millennium. *Journal of School Health*, 71(4):138-44.
- Seale, C. 2001. Qualitative methods: Validity and reliability. *European Journal of Cancer Care*, 10(2):133-44.
- Toma, J.D. 2006. Approaching rigor in applied qualitative research. In Conrad & Serlin (eds). *The Sage handbook for research in education. Engaging ideas and enriching inquiry*. London: SAGE Publications.
- Van Zyl, A. 1997. A historical overview of South African education. In Lemmer & Badenhorst (eds). *Introduction to education for South African teachers*. Kenwyn: Juta.
- Wieder, A. 2003. *Voices from Cape Town classrooms: Oral histories of teachers who fought apartheid*. New York: Peter Lang.