

# **Grondslagfase opvoeders se belewings van die opvoeder-leerder verhouding**

**Salome Steyn  
23296003**

Verhandeling voorgelê ter nakoming van die vereistes vir  
die graad *Magister Artium* in Psigologie aan die  
Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit

Studieleier: Dr I van Schalkwyk

November 2014

## **DANKBETUIGING**

Ek wil graag die volgende persone vir hulle bydrae tot hierdie studie bedank:

Die grondslagfase opvoeders wat deelgeneem het aan hierdie studie, dankie vir julle tyd, kennis en die ondervinding wat julle gedeel het.

Dr. Izanette van Schalkwyk, vir u uitstekende leiding en positiewe leefwyse wat inspireer.

My ouers, dankie dat julle altyd die beste vir my wil hê.

My verloofde, Lou, vir al jou ondersteuning en die woorde “Ek is trots op jou”.

My Hemelse Vader, want sonder U, is ek niks.

## VERKLARING VAN STUDENT

Hiermee verklaar ek, die ondergetekende dat “Grondslagfase opvoeders se belewings van die opvoeder-leerder verhouding” soos in hierdie verhandeling vervat, wel my eie oorspronklike werk is, en dat ek nie hierdie studie in die geheel of gedeeltelik tevore aan ’n universiteit vir graaddoeleindes voorgelê het nie.



HANDTEKENING

Salome Steyn

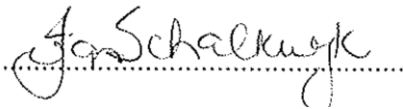
28 Oktober 2014

DATUM

Studentenommer: **23296003**

## VERKLARING VAN STUDIELEIER

Hiermee verklaar ek dat hierdie verhandeling in artikelformaat onder my leiding gedoen is. Ek verklaar ook dat die insette en werk van Salome Steyn in die skryf van die artikel die navorsing weergee wat deur haar gedoen is. Hiermee gee ek toestemming dat sy die artikel mag gebruik vir eksamineringsdoeleindes, en ek bevestig dat die verhandeling aan alle akademiese vereistes voldoen vir die toekenning van die *Magister in Sielkunde*.



Handtekening

Dr I van Schalkwyk

03 November 2014

Datum

## VERKLARING VAN TAALVERSORGER

Hiermee verklaar ek, CJ Barnard, dat ek die taalversorging van hierdie verhandeling onderneem het.

A handwritten signature in black ink that reads "CJ Barnard". The signature is written in a cursive style with a large, stylized initial 'C'.

CJ Barnard

Datum: 25 Oktober 2014

## VOORWOORD

Die verhandeling word aangebied in artikelformaat soos uiteengesit in die riglyne van *Die Handleiding vir nagraadse studies, 2013 van Noordwes-Universiteit*. Die tegniese versorging is gedoen volgens die vereistes in hoofstuk twee van die handleiding. Die APA-verwysingstyl is gebruik in Afdelings A en C; in Afdeling B is die Harvard-verwysingstyl gebruik volgens die vereistes van Koers (navorsingsjoernaal).

Die artikel sal voorgelê word aan *Koers*. Die riglyne vir die voorlegging aan die joernaal is by Afdeling D (sien Aanhangsel F) gevoeg.

Die verhandeling bestaan uit:

Afdeling A:

- Deel 1: Oriëntering tot die studie (APA-verwysingstyl).
- Deel 2: Literatuurstudie (APA-verwysingstyl).

Afdeling B:

- Die artikel (Harvard-verwysingstyl).

Afdeling C:

- Opsomming, evaluering, gevolgtrekkings en aanbevelings (APA-verwysingstyl).

Afdeling D:

- Aanhangsels

## INHOUDSOPGAWE

DANKBETUIGING	ii
VERKLARING VAN STUDENT	iii
VERKLARING VAN STUDIELEIER	iv
VERKLARING VAN TAALVERSORGER	v
VOORWOORD	vi
OPSOMMING	xiii
SUMMARY	xv
AFDELING A	1
DEEL 1: ORIËNTERING VAN DIE NAVORSING	1
1. Inleiding	1
2. Navorsingsprobleem	4
3. Motivering vir navorsing	4
4. Navorsingsdoelstelling	10
5. Sentrale teoretiese perspektief	10
4. Definisies van konsepte	10
4.1 Positiewe sielkunde	10
4.2 Welstand	11
4.2.1 Komponente van welstand	13
4.3 Positiewe emosies	13
4.4 Verhoudings	14
4.4.1 Positiewe verhoudings	14
4.4.2 Verhoudings in skole	14

4.4.3 Opvoeder-leerder verhouding	15
4.5 Grondslagfase	15
5. Navorsingsmetodologie	16
5.1 Navorsingsontwerp en metodologie	16
5.2 Deelnemers	16
5.3 Navorsingsprosedure	17
5.4 Data-insameling	17
5.5 Data-analise	19
5.6 Etiese oorwegings	20
7. Opsomming	21
8. Verwysings	22
DEEL 2: LITERATUURSTUDIE	34
1. Inleiding	34
2. Teoretiese raamwerk en definisies	34
Positiewe sielkunde en welstand	34
2.1 Verhoudingswelstand	36
2.2 Psigologiese welstand	38
2.3 Emosionele welstand	40
2.4 Sosiale welstand	41
3. Positiewe ondervindinge van die opvoeder-leerder verhouding	42
3.1 Die rol van wederkerige positiwiteit	42
3.2 Verhoudings en die skoolgemeenskap	43
3.2.1 Skoolklimaat	44

3.2.2 Skoolkultuur	45
3.2.3 Werksbevrediging en positiewe opvoeder-leerder verhoudings	46
4. Temas soos gevind in die literatuur	46
4.1 Die aard van opvoeder-leerder interaksies	46
4.2 Die rol van sosio-ekonomiese status	47
4.3 Die rol van skoolhulpbronne	47
4.4 Die rol van klaskamerklimaat en skoolkultuur	48
5. Samevatting	49
6. Verwysings	51
AFDELING B: ARTIKEL	60
Opsomming	62
Abstract	63
1. Inleiding	64
2. Metodologie	68
2.1 Navorsingsontwerp	68
2.2 Deelnemers	69
2.3 Data-insameling	69
2.4 Data-analise	70
2.5 Prosedure en etiese kwessies	71
3. Bevindings en besprekings	72
3.1. Die rol van emosies en verhoudingswelstand	72
3.1.1 Positiewe emosies	72

3.1.2 Die rol van veiligheid	73
3.1.3 Negatiewe emosies	74
3.1.4 Emosioneel intelligente gedrag van opvoeders en leerders	76
3.2. Opvoeder se verhoudingsvaardighede	77
3.2.1 Opvoeders se kommunikasievaardighede	77
a) Persoonlike leefstories	77
b) Nie-verbale kommunikasie	77
3.2.2 Wysheid en die opvoeders se ervaringkennis	78
3.2.3 Die koestering van elke leerder se uniekheid	78
3.2.4 Opvoeders se verstaan van die grondslagfase as leef fase	79
3.2.5 Die doelgerigte bou van verhoudings	80
3.3. Werksbevre diging	81
3.3.1 Intra- en interpersoonlike faktore	81
3.3.2 Die rol van spirituele en eksistensiële faktore	82
3.4. Uitdagings en verhoudingswelstand	82
3.4.1 Persoonlike uitdagings	82
3.4.2 Uitdagings binne die skoolkonteks	83
3.4.3 Die ouers van die leerders, of die huiskonteks van leerders	84
4. Aanbevelings en moontlike beperkings van die studie	86
5. Samevatting	87
6. Verwysings	88

AFDELING C: OPSOMMING, EVALUERING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	96
1. Inleiding	96
2. Oorsig van die navorsingsonderwerp en die probleemstelling	96
3. Opsomming van die bevindings	96
3.1 Tema 1: Die rol van emosies en verhoudingswelstand	96
3.2 Tema 2: Opvoeders se verhoudingsvaardighede	97
3.3 Tema 3: Werksbevrediging	98
3.4 Tema 4: Uitdagings en verhoudingswelstand	99
4. Persoonlike refleksie/nadenke	101
5. Sterktes en implikasies van die studie	103
6. Beperkings van die studie	105
7. Aanbevelings	106
7.1 Aanbevelings vir opvoeders in 'n opvoeder-leerder verhouding	106
7.2 Aanbevelings aan skole om die opvoeder-leerder verhouding te bevorder	106
7.3 Aanbevelings vir toekomstige navorsing	106
8. Gevolgtrekkings	107
9. Verwysings	108
 AFDELING D: AANHANGSELS	 111
Aanhangsel A: Collages van deelnemers	111
Aanhangsel B: Vrae tydens onderhoude	115
Aanhangsel C: Vrae tydens fokusgroep	115

Aanhangsel D: Onderhoude – getranskribeer	117
Aanhangsel E: Tematiese analise met verbatim transkripsie	129
Aanhangsel F: Ingeligte toestemming – voorbeeld van brief aan deelnemers	143
Aanhangsel G: Tegniiese riglyne volgens joernaal (Koers – Voorskrifte aan skrywers)	144

## OPSOMMING

### **Grondslagfase opvoeders se belewings van die opvoeder-leerder verhouding**

Die fokus van hierdie studie is die verkenning van grondslagfase opvoeders se belewings van die opvoeder-leerder verhouding. Positiewe sielkunde is gebruik as die teoretiese raamwerk vir hierdie navorsing, en 'n fenomenologiese benadering is gebruik as die metodologiese struktuur van die kwalitatiewe studie. Hierdie studie van opvoeder-leerder verhoudings in die grondslagfase is gerig op die bydrae wat dit kan lewer tot leerders se goeie prestasies, hulle positiewe ontwikkeling, sowel as die opvoeder se eie werksbevrediging. Dit dra ook by tot die welstand van opvoeders, leerders en die skoolgemeenskap. Alhoewel gesonde verhoudings in die skoolgemeenskap van die allergrrootste belang is, blyk dit dat die doelbewuste uitbouing van die skoolgemeenskap se verhoudingswelstand as belangrike sosiale hulpbron verwaarloos of afgewater word.

Die volgende navorsingsvraag het na vore gekom: Wat is grondslagfase opvoeders se belewings van die opvoeder-leerder verhouding? Die perspektief van die positiewe benadering van sielkunde is gebruik om die meganismes van gesonde verhoudings binne die skoolgemeenskap bloot te lê.

Daar is gebruik gemaak van 'n kwalitatiewe navorsingsmetode om die fenomeen te verken. Inligting is verkry deur middel van individuele onderhoude en 'n fokusgroepbespreking as navorsingstegnieke. Doelgerigte steekproefneming is gebruik en nege grondslagfase opvoeders verbonde aan 'n privaatskool in die Gauteng-provinsie van Suid-Afrika was deelnemers aan die navorsing. Die doel van die studie was om grondslagfase opvoeders se beleving van die opvoeder-leerder verhouding te verstaan. Tydens die proses van data-insameling is daar visuele en tekstuele data verkry. Deelnemers het collages gemaak ter beskrywing van hul beleving van die opvoeder-leerder verhouding; daarna is individuele onderhoude en die fokusgroepbespreking gevoer. Klankopnames van die versamelde data is getranskribeer, en 'n narratiewe analise is gedoen. Bevindinge van hierdie studie is vervat in vier hooftemas: Die rol van emosies en verhoudingswelstand, opvoeders se verhoudingsvaardighede, werksbevrediging, uitdagings en verhoudingswelstand. Hierdie bevindings omvat die gesonde hantering van emosies, doelgerigte bevordering van verhoudingsvaardighede, die beleving van werksbevrediging, en die ervaring van uitdagings wat oorwegend gekoppel is aan welvarende leerders se huiskonteks. Die bevindings is verder verfyn in die subtemas wat die grondslagfase opvoeder se alledaagse beleving van die

opvoeder-leerder verhouding in diepte beskryf. Die bevindings toon dat die opvoeders se positiewe ervaring van die opvoeder-leerder verhouding gesien kan word as 'n belegging in die welstand en positiewe funksionering van beide die opvoeder en die leerder. Aanbevelings word gemaak sodat opvoeders verbeterde opvoeder-leerder verhoudings kan beskerm en bevorder deur doelgerig die ondersteuning van multidissiplinêre spanne te ontgin. Opvoeders moet begelei word om die dinamiese krag van interpersoonlike verhoudings op 'n kreatiewe manier te gebruik ten einde die volhoubare welstand van skoolgemeenskappe as gesonde en bemagtigende ruimtes te verseker.

*Slutelwoorde:* Positiewe sielkunde, welstand, opvoeder-leerder verhouding, grondslagfase, werksbevrediging

## SUMMARY

### **Foundation phase educators' experience of the educator-learner relationship**

In this study the focus is the exploration of foundation phase educators' experience of the educator-learner relationship. Positive psychology was chosen as theoretical framework for this research, and a phenomenological approach was adopted as methodological structure of this qualitative study. This study of the educator-learner relationship in the foundation phase is aimed at the contribution it could make to achievements of learners, positive development as well as the educators' own work satisfaction. It also contributes to the well-being of educators, learners and the school community. Although healthy relationships in the school community are of prime importance, it appears that the purposeful improvement of the well-being of the school community as important resource is being neglected or not seriously considered.

The following research question came to mind: How do foundation phase teachers perceive the educator-learner relationship? The perspective of psychology's positive approach was applied to reveal the mechanisms of healthy relationships in the school community.

A qualitative research method was used to investigate the phenomenon. Information was gathered through individual interviews and a focus group discussion as research techniques. Targeted random samples were used and nine foundation phase educators of a private school in Gauteng province of South Africa took part in the research. The aim to the study was to understand the foundation phase educators' experience of the educator-learner relationship. During the process of data collection both visual and textual data was collected. Participants made collages to describe their experience of the educator-learner relationship, after which the individual interviews and focus group discussion followed. Sound recordings of the compiled data were transcribed and a narrative analysis was done. The findings of this study revealed four main themes: the role of emotions and relational wellbeing, educators' relationship skills, work satisfaction, challenges and relational wellbeing. These findings comprise the healthy dealing with emotions, purposeful improvement of relationship skills, the experience of work satisfaction and challenges mainly related to the the prosperous backgrounds of learners. The findings were further refined into subthemes which provide an in-depth description of the foundation phase educator's daily experience of the educator-learner relationship. The findings showed that the educator's positive experience of the educator-learner relationship can be regarded as an investigation in the well-being and

positive functioning of both the educator and the learner. Recommendations were made to safeguard and promote educator-learner relationships through development and application of the support of multidisciplinary teams. Educators must be guided to make full and creative use of the dynamic power of interpersonal relationships in order to ensure the enduring well-being of school communities as healthy and empowering surroundings.

Key words: Positive psychology, well-being, educator-learner relationship, foundation phases, job satisfaction

## AFDELING A

### DEEL 1: ORIËTERING VAN DIE NAVORSING

“Ons kinders is ons grootste skat. Hulle is ons toekoms. Diegene wat hulle misbruik, verskeur die weefsel van ons samelewing en verswak ons nasie.”

Nelson Mandela

Suid-Afrika se alombekende vorige president, mnr Nelson Mandela, het sy besondere liefde vir kinders wêreldwyd verkondig, en hy het geen steen onaangeraak gelaat om kinders se toekomstige welstand en welvaart te bevorder nie. Volgens mnr Mandela is een van die belangrikste beleggings van enige land dít wat in hul kinders se skoolopleiding belê word (“Education can change the world.”). Suid-Afrika se jeug is die toekoms van ons pragtige land en die grondslagfase opvoeders is belangrike bouers in die ontwikkeling van ons jeug se leefpotensiaal (Konu & Rimpela, 2002). Navorsing (Rudasill & Rimm-Kaufmann, 2009, p. 107) toon dat die opvoeder-leerder verhouding die belangrikste verhouding binne die skoolgemeenskap is. Opvoeders se belewing van die opvoeder-leerder verhouding bied ’n belangrike sleutel tot die “hoe” of die dinamiek van opvoeding (Seligman, 2011). Die vraag ontstaan “hoe” Suid-Afrikaanse grondslagfase-opvoeders hierdie uiters belangrike verhouding beleef, aangesien goeie prosesse, soos goeie verhoudings, noodsaaklik is vir goeie uitkomst (Nelson & Prilleltensky, 2010). Vervolgens sal dié probleemkwessie wat die fokuspunt van hierdie navorsing verteenwoordig, bespreek word.

Die fokus van hierdie studie is grondslagfase opvoeders se belewenis van die opvoeder-leerder verhouding. Hierdie kwalitatiewe studie is gerig op die verkenning van die fenomeen, en die uiteensetting van die eerste deel van hierdie eerste hoofstuk behels die volgende: die probleemkwessie, die nodige motivering vir die navorsing, die navorsingsdoelstelling, die sentrale teoretiese perspektief, definisies van belangrike konsepte, navorsingsmetodologie en ’n kort opsomming.

Dit is ’n onbetwisbare werklikheid dat sosiale verhoudings soos ’n draad gewef is deur alle menslike stories van sukses en moeilikhede (Theron, 2013, p. 73; Ungar, 2011, in Wissing, 2013). Skoolgemeenskappe verteenwoordig uiters belangrike omgewings vir positiewe ontwikkeling wat gekenmerk word deur voortdurende interpersoonlike handeling (Deal & Peterson, 2009, p. 5).

Terwyl navorsers aandui dat die skoolgemeenskap wêreldwyd toenemend belangriker word vir psigologiese welstand en die hantering van leef-uitdagings (Van Schalkwyk & Wissing, 2010), is daar ook die kommer dat skole teenswoordig gedehumaniseer word (Kitching, Roos, & Ferreira, 2012). Teenswoordige skoolsukses en prestasie asook die eggo's van die oorlewing van die "sterkste" (vergelyk Darwinisme) blyk in konflik te wees met die ideale van leefsukses en volhoubare geestesgesondheid (Seligman, 2011). Die probleem is dat die aktiewe bevordering van gesondheid en kwessies soos verhoudingswelstand steeds grotendeels "anders" verstaan word as die "gewone" skool-uitkomst ("reading, arithmetic and writing") van skole, soos die bemeestering van studie-tegnieke en effektiewe leer (Konu & Rimpela, 2002). Pring (2012, p. 757) meld op 'n treffende manier dat mense as mense – versus funksionerende wesens wat bloot goeie resultate moet lewer – in die onderwys herstel moet word ("putting persons back into education"), aangesien effektiewe onderrig nie net gerig is op akademiese prestasie nie. Liberante (2012) bevestig hierdie uitgangspunt en beklemtoon dat bevoegde opvoeders bewus is daarvan dat die oordra van kennis – veral tydens die grondslagfase – geskied via interaktiewe handeling. Dit blyk dat, naas die kommer oor skole en gesonde interaktiewe kontak, daar ook rooi ligte of gevaartekens is dat skoolgemeenskappe eerder die die grootste klem lê op toenemende akademiese prestasie en nog meer skoolwerk en take terwyl die doelbewuste uitbouing van die skoolgemeenskap se verhoudingswelstand as belangrike sosiale hulpbron verwaarloos of afgewater word.

Navorsing toon dat persoonlike welstand, soos psigologiese, emosionele en sosiale gesondheid, ten nouste geassosieer word met suksesvolle onderrig en opvoeding, asook met leeruitkomst (Van Schalkwyk & Wissing, 2013). Gesonde verhoudings is sonder twyfel een van die sleutelaanduiders van mense se algehele welstand, en die skoolgemeenskap is van beslissende belang vir die bevordering van gesondheid vir alle betrokkenes ("stake-holders"), soos die opvoeders en die leerders (Wêreldgesondheidsorganisasie [WHO], 1997). Verder blyk dit dat verhoudingswelstand as 'n integrale deel van die "leerproses" verdere verkenning noodsaak vir leerders se skoolsukses, asook vir opvoeders se vervullende leefsukses en werksbevreëding. Bestaande navorsing beklemtoon die opvoeder-leerder verhouding as belangrike hulpbron tot effektiewe onderrig en skoolsukses binne die skoolgemeenskap (Baker, 2006; Hamre & Pianta, 2005).

Liberante (2012, p. 4) meld dat bevoegde opvoeders die waarde van gesonde interpersoonlike kontak in die leeromgewing erken. Die krag van hierdie daaglikse blootstelling van leerders aan opvoeders se eiesoortige interaktiewe kontak, soos die

opvoeder se unieke taalgebruik (dialoog) in die klaskamersituasie, is 'n integrale deel van 'n vriendelike leeromgewing. En verder word aangedui dat opvoeders se gedrag, soos leefvaardighede gemik op selfregulering, deur hul grondslagfase leerders gemodelleer word (Liberante, 2012). Dit beteken dat in die skool – en spesifiek in die klaskamer – sosiale netwerke en vaardighede aangemoedig of beperk kan word, en dat positiewe opvoeder-leerder interaksies leerders kan ondersteun om met durf hul nuwe leerervarings aan te pak. Atkinson en Hornby (2002, p. 8) toon ook dat egte en warm opvoeder-leerder verhoudings die psigososiale welstand asook die positiewe funksionering van leerders bevorder. Daar word ook aangedui dat die gesonde opvoeder-leerder verhouding 'n belangrike aspek is vir leerders se gesonde ontwikkeling, suksesvolle aanpassing in die skoolgemeenskap en akademiese prestasie (Baker, 2006; Hamre & Pianta, 2005). Alhoewel die belangrikheid van die aard en daardie spesifieke meganismes van verhoudings binne die skoolgemeenskap wyd verkondig word, is dit duidelik dat hulle steeds bestudeer moet word, ten einde die beskerming asook die doelgerigte bevordering van hierdie sosiale ekologieë (Ungar, 2011) te verseker.

Die beleving van gesonde verhoudings en positiewe sosiale funksionering is aanduiders van algehele geestesgesondheid (Keyes, 2005a). In hierdie sin kan verhoudingswelstand beskryf word as die beleving van gesonde interpersoonlike verbintenisse en interaktiewe kontak wat gekenmerk word deur positiewe emosies, soos blydskap, tevredenheid en liefde (Fredrickson, 2001). Hierdie positiewe relasionele leefkonneksies is van beslissende belang om die persoonlike welstand van individue, soos opvoeders, asook kollektiewe welstand van skoolgemeenskappe te bevorder (Evans & Prilleltensky, 2007). Gesondheid word beskryf as die algehele staat van geestelike, psigologiese en sosiale welstand, en behels méér as die blote afwesigheid van siektetoestande of versteurings (WHO, 1946). Die beslissende rol van verhoudings, veral die verbintenisse (verhoudings) tussen opvoeders en leerders binne die skoolgemeenskap kan psigososiale gesondheid toenemend bou om jonges se welstand en bevoegdhede optimaal te ontwikkel (Van Schalkwyk & Wissing, 2010; 2013). Volgens Stacey (2003) is die interafhanklike en komplekse proses van interaksie binne 'n skoolgemeenskap die basis vir verhoudings, hetsy goed of gebrekkig. Dit is merkwaardig dat Stacey (2003) verwys na die “vierde R” (relationships) wat naas die bemeestering van skryf-, lees- en wiskundige vaardighede ook as deel van suksesvolle doelbereiking en selfverwesenliking behoort gereken te word. Dit beteken dat die aard (“nature”) en die gehalte (“quality”) van verhoudings binne die

skoolomgewing grootliks die algehele welstand (“well-being”) en die funksionering van opvoeders asook leerders kan bepaal. Hierdie stelling strook met Kitching, Roos & Ferreira (2012) se bevindings dat gesonde opvoeder-leerder verhoudings wat gekenmerk word deur respekvolle omgang van beslissende belang vir die skoolomgewing is.

### **Navorsingsprobleem**

In die lig van bogenoemde is dit duidelik dat gesonde verhoudings in die skoolgemeenskap van die allergrootste belang is vir beide opvoeders en leerders. Die probleemkwessie wat verdere verkenning noodsaak is die volgende: Alhoewel gesonde verhoudings ’n essensiële komponent vir grondslagfase opvoeders se werksukses is (die onderrig gebeur hoofsaaklik interaktief en as gedeelde belewing), asook vir leerders se skoolsukses (positiewe verhoudings is grootliks bepalend vir die leerervaring) blyk dit dat verhoudingswelstand as sulks nie doelgerig as deel van die skoolleerplan of “leeruitkomst” erken of gebruik word nie. Hierdie studie is gemik op die verkenning van hierdie kwessie, naamlik grondslagfase opvoeders se belewing van die opvoeder-leerders se verhouding.

In die lig van die genoemde navorsingsfokus, word die volgende redes gestel as die nodige motivering vir hierdie navorsing.

### **Motivering vir navorsing**

Vele navorsers beklemtoon die rol van gesonde verhoudings vir persoonlike welstand (Seligman, 2011; Ryff, 2014; Keyes, 2007; Fredrickson, 2013; Theron & Theron, 2014). Dit beteken dat verhoudingswelstand as ’n voorvereiste gestel word vir individue om algehele welstand te beleef. Daarbenewens dui Keyes (2002) aan dat die kwaliteit van hierdie verhoudings gekenmerk word deur hegte sosiale verbintenisse, die belewing van ’n gesonde sin-van-behoort asook aanvaarding as lewensnoodsaaklike behoeftes. Positiewe verbintenisse bied vele voordele vir psigososiale gesondheid en gesonde ondersteuning, soos ’n opvoeder wat die nodige troos en bemoediging aan ’n leerder gee wat ’n hartseer tyd beleef. In dié sin kan verhoudingswelstand ’n weg vir die bou van algehele welstand bied, en ’n tipe buffer of versterking wat die individu kan bemagtig teen daardie omstandighede wat andersins tot negatiewe uitkomst kon lei (Ashcroft & Caroe, 2007).

Die ontwikkeling van positiewe sosiale funksionering het te alle tye te make met gesonde interaktiewe betrokkenheid (“respectful engagement”) en konstruktiewe

kommunikasie wat weer positiewe verhoudings bou (Kitching, Roos & Ferreira, 2012). Gesonde patrone van verhoudingswelstand gaan gepaard met positiewe emosies wat positiewe skoolervaring, skoolprestasie en algehele welstand bevorder (Fredrickson, 2009; Seligman, 2011). Die beoefening of gereelde beleving van positiewe emosies soos dankbaarheid, soos leerders wat met hul dankbaarheid betuig vir opvoeders se besondere les-aanbiedings of vriendelikheid, is deel van hierdie gesonde prosesse wat verhoudingswelstand kenmerk. 'n Verdere aspek wat ook verhoudings kan maak of breek is taalgebruik, en gepaste woorde om leerders, of kollegas, of self (vergelyk selfspraak) te bemoedig is ook tekenend van positiewe selfregulering (Botha, 2013, p. 501 in Wissing, 2013). Verder, alle psigologiese sterktes en deugde soos selfregulering is gerig op die effektiewe handhawing of bou van verhoudings, en emosies is 'n integrale deel van hierdie verhoudingsprosesse. Hierdie kwessie is veral belangrik vir grondslagfase opvoeders, aangesien hul leerders se vroeë skoolervarings die verwysingsraamwerk bied vir toekomstige skoolprestasie, optimale ontwikkeling en gesonde sosialisering (Armstrong, Missall, Shaffer & Hojnoski, 2009). Dit blyk dat gesonde interaktiewe handeling ook ten nouste geassosieer kan word met die opvoeder se positiewe funksionering en beleving van werksukses. Dit impliseer dat opvoeders wat die waarde van interpersoonlike verhoudingsdinamiek effektief gebruik en voortdurend ontgin met “nuuskierigheid” en gretigheid, die opvoeder-leerder verhouding ook doelbewus verder sal wil verken om hierdie kosbare skat of hulpbron ten beste te gebruik.

Navorsing toon dat die meeste opvoeders wel oor genoegsame inligting beskik rakende die kragtige impak van gesonde opvoeder-leerder verhoudings (Armstrong et al., 2009; Mashau, Steyn, Van der Walt & Wolhuter, 2008). Volgens Liberante (2012) kommunikeer bevoegde opvoeders op 'n effektiewe manier, en gebruik hulle byvoorbeeld taal op so 'n manier dat die leerders se selfdoeltreffendheid, naamlik die beleving van “ek kan” (vergelyk Bandura) gebou word, en leerders se deelname in die klassituasie toenemend aangemoedig word. Die probleemkwessie is egter dat die blote inligting, byvoorbeeld rakende effektiewe kommunikasie, nie noodwendig die genoegsame toerusting bied vir die beleving of bevordering van verhoudingswelstand nie (Mashau et al., 2008). Hierdie gaping tussen inligting en die effektiewe toepassing of gebruik van inligting ten opsigte van positiewe verhoudings binne die skoolgemeenskap moet oorbrug word.

Ter aansluiting by die genoemde kwessie, is daar 'n leemte in bestaande navorsing geïdentifiseer om daardie spesifieke meganismes wat bydra tot sosiale funksionering en betekenisvolle verhoudings te beskryf. Empiriese studies toon dat positiewe interpersoonlike

kontak, soos opvoeder-leerder verhoudings, ’n primêre bron is vir die beleving van geluk en sinvolheid (Miron-shatz & Moore, 2013), maar daar is min navorsing oor die “spesifikasies” van verhoudingswelstand. Lambert en kollegas (Lambert, Stillman, Hicks, Kamble, Baumeister & Fincham, 2013) het die kwessies ondersoek waarom verhoudings so belangrik is, en hulle het gevind dat verhoudings ’n sin van behoort bevorder wat ten nouste verbind word tot die beleving van sinvolle bestaan. Delle Fave, Brdar, Wissing en Vella-Brodrick (2013) meld dat verdere verkenning nodig is om bloot te lê wat tydens interaksies gebeur om hierdie gesonde sin-van-behoort te bou, of anders gestel, wat die prosesse wat met die beleving van warm konneksies geïdentifiseer word, soos die opvoeder-leerder verhouding, is. Osterman (2000) beklemtoon die rol van ’n sin-van-behoort as een van die fundamentele veranderinge wat in die skoolgemeenskap moet plaasvind, soos die beleving van vertrouwe in ander en meegaande veiligheid. Hierteenoor meld Kitching, Roos, en Ferreira (2012) dat skole teenswoordig grootliks beperk word in terme van menslike verhoudingsbronne, met die steeds toenemende beklemtoning van akademiese en meegaande prestasie.

Hierdie positiewe beleving van sin-van-behoort is ’n integrale deel van opvoeders se subjektiewe beleving van werksbevrediging en persoonlike welstand (Rothman, 2013). Die gesonde beleving van sin-van-behoort is van sleutelbelang vir skole, want die konsep “skoolgemeenskap” verwys spesifiek na die verhoudingsaspek. Osterman (2000) verduidelik dat skoolgemeenskappe funksioneer in terme van lidmaatskap, invloed, integrasie, die vervulling van behoeftes, asook ’n gedeelde sin-van-behoort. Dit beteken dat die lede ervaar dat hulle belangrik is vir die groep, en dat die groep belangrik is vir hulle, dat hulle ondersteuning sal ontvang en dit gepaard gaan met die beleving van positiewe emosies soos omgee en deernis, wat emosioneel van aard is. Dit blyk dat die beleving van gesonde verhoudings in die skool-as-werkkonteks ook vele belangrike aspekte vir opvoeders impliseer in die lig van algehele gesondheid.

’n Verdere kwessie wat nou verbind is met die opvoeder-leerder verhouding, is opvoeders se algehele geestesgesondheid. ’n Onlangse Suid-Afrikaanse studie toon dat Suid-Afrikaanse opvoeders lae vlakke van algehele welstand beleef. Wissing en Temane (2013) het gevind dat volwassenes se hoër vlakke van persoonlike welstand (“well-being”) binne die Suid-Afrikaanse konteks ietwat hoër is as die persentasies soos gevind in ’n Amerikaanse studie (Keyes, 2007). Die Suid-Afrikaanse studie het die voorkoms van twaalf verskillende groepe se vlakke van welstand gemeet, soos multikulturele kollege-studente (N=1,480), Afrikaansprekende volwassenes (N=122), Afrikaans-en-Engelssprekende volwassenes

(N=204), Setswana-sprekende volwassenes (N=296), en Suid-Afrikaanse opvoeders (N=409). Die multikulturele groep bestaande uit Suid-Afrikaanse opvoeders het egter relatief laag gemeet in terme van die vlakke van welstand in vergelyking met die ander elf groepe: Die voorkoms van fleur (hoër vlakke van welstand) by opvoeders was 28%, teenoor die ander groepe, soos 43% in Setswana-kollege studente, of 61.7% in 'n landelike Setswana-sprekende groep. Die laer voorkoms van fleur by Suid-Afrikaanse opvoeders is verklaar in terme van die relatief hoë voorkoms van dis-stres wat by opvoeders in die Suid-Afrikaanse konteks voorkom, as gevolg van verskeie faktore, soos hoë spanningsvlakke, groot werkladings, gebrekkige hulpbronne, lae salarisse, vele kurrikula veranderings, en te veel leerders per klas (“overcrowded classes”) (Näring, Briet & Brouwers, 2006). Hierdie laer voorkoms van fleur by Suid-Afrikaanse opvoeders kan “rooi ligte” of gevaartekens aandui in terme van geestesgesondheid en verhoudingswelstand, aangesien die belewing van fleur gekenmerk word deur die voorkoms van positiewe verhoudings.

Verder is daar huidige diskoerse wêreldwyd wat daarop dui dat skole tans voor talle uitdagings te staan kom wat verhoudings in hulle bedreig (Goleman, 2013). Navorsing wat betrekking het op Suid-Afrikaanse skole (Naong, 2007, p. 283; Oosthuizen, 2010, p. xi) toon dat disfunksionele gedrag 'n groot en ernstige uitdaging in die Suid-Afrikaanse skoolgemeenskap en klaskamers is (Kitching, 2010, p. 96). Vele Suid-Afrikaanse skole sukkel met leerders se gebrekkige dissipline en selfs die voorkoms van geweld (Barnes, 2010). Terwyl Liberante (2012) toon dat gesonde opvoeder-leerder konneksies juis positiewe leerdergedrag versterk, blyk dit dat die teenoorgestelde ook voorkom. Verder, wanneer daar gebreke is soos die voorkoms van negatiewe gedragsuitkomst, byvoorbeeld opvoeders se misbruik van mag, kan dit lei tot ontmagtigende interaksies tussen opvoeders en leerders (Kitching, Roos & Ferreira, 2011, p. 96). Volgens Spilt en Koomen (2009, p. 86) hou hierdie verswakte verhouding tussen opvoeder en leerders waarskynlik ook verband met laer vlakke van psigologiese bevoegdhede van opvoeders, soos gebrekkige selfregulering of min toewyding rakende klasaanbiedings en die nodige lesvoorbereiding. Die situasie is problematies vir alle skoolgemeenskappe, maar des te meer vir skole waar risiko-faktore gekonsentreerd aanwesig is (Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003, p. 199). Vele Suid-Afrikaanse kinders word blootgestel aan risiko-faktore wat 'n negatiewe invloed op hul ontwikkeling kan hê. Hierdie risiko-faktore sluit in spesifieke gesinsamestellings, verskeie vorms van mishandeling, armoede, substansiemisbruik, MIV/vigs, selfmoord, geweld en die belewing van familie of vriende se vroegtydige dood. Hierdie inligting is belangrik vir opvoeders om

verbeterde (verhoudingspesifieke) emosionele ondersteuning aan leerders in die vroeë kinderjare, naamlik die grondslagfase te verleen (Harrison, Clarke & Ungerer, 2006). Naas die moontlikheid van probleme wat gekoppel word aan sosio-ekonomiese faktore, is daar ook ander moontlike bedreigings vir die opvoeder-leerder verhouding. Die eerlike kyk na opvoeders se krisistye behoort ook in ag geneem te word, soos byvoorbeeld siektetoestande of die beleving van uitbranding (“burn-out”) (Rothman, 2013). Aan die ander kant is dit ook moontlik dat leerders worstel met uitdagings of moeilikhede soos die hantering van hul ouers se egskeiding (Theron & Dunn, 2010).

Die eerlike kyk na die prosesse en meganismes van die opvoeder-leerder verhouding met spesifieke verwysing na grondslagfase leerders, behoort ook die een-en-twintigste eeu se vele uitdagings vir die bou van gesonde verhoudings in ag te neem (Goleman, 2013). Alhoewel die inligtingseeu, waar die toegang tot inligting soos nooit vantevore vele moontlikhede bied aan kinders, soos die gebruik van rekenaars, selfone en ander toerusting, beteken die gebruik van dié toerusting nie noodwendig dat kinders die vaardighede van gesonde verhoudings suksesvol aanleer en/of bemeester nie (Goleman, 2013). Dit beteken dat die opvoeders van die huidige tydvak nuwe of andersoortige probleme en eise rakende die opvoeder-leerder verhouding moet hanteer. Die verdere probleme wat die aanleer van positiewe verhoudings belemmer, word geassosieer met die hoë voorkoms van egskeidings in Suid-Afrika: gedurende 2012/13 was daar ’n 28% groei in egskeidings vanaf die vorige jaar, wat die totale egskeidingsgevalle op 50517 bring (Department of Justice and Constitutional Development, Annual report; 2012/13, p. 26). Die hoogste persentasie (ongeveer 30%) van egskeidings vind plaas by huwelike wat tussen vyf en nege jaar geduur het. Die ontstellende feit is dat tussen ongeveer 40 000 en 50 000 kinders in Suid-Afrika jaarliks by die amptelike egskeiding van hul ouers betrokke is (Louw & Louw, 2007, p. 353). Verder blyk dit dat vele ouers – ongeag sosio-ekonomiese stratifikasie – hoofsaaklik hul beroepe beoefen en steeds minder kwaliteit tyd met hul kinders tydens die vormingsjare deurbring (Van Schalkwyk & Wissing, 2013). Dit beteken dat die blootstelling aan ’n ouerhuis en fisiese asook materiële versorging, nie noodwendig verhoudingsbevoegdhede impliseer nie.

Gebrekkige verhoudingsvaardighede is uitdagings wat ook voorkom by huisgenote wat deel is van welvarende (“ryk”) gesinne. Welgestelde ouers, met ander woorde families wat objektief beskryf word as dié met voldoende finansiële hulpbronne, ervaar nie outomaties vervulling in ouerskap en die nodige wysheid nie. Alhoewel kinders van welgestelde families ongetwyfeld bevoorreg is in vele opsigte, is daar ook die moontlikheid dat hulle bedreigings

kan ervaar met betrekking tot hulle psigologiese welstand (Luthar & Latendresse, 2005). Navorsers het bevind dat daar faktore is wat bedreigend kan wees. Eerstens, die druk om te presteer. Hierdie kinders ervaar druk omdat hulle sukses eerstehands beleef en nie as 'n mislukking gesien wil word nie. Daar is ook kinders wie se ouers hulle prestasies oorbeklemtoon en meer daarop fokus as op hulle persoonlike karakter of om hulle te aanvaar soos hulle is. Tweedens ervaar hierdie kinders dikwels isolasie van hulle ouers (beide letterlik en emosioneel). Sommige kinders van welgestelde families ondervind 'n gebrek aan emosionele nabyheid omdat die ouers se professionele beroepe familietyd inkort en kinders op skool aan baie buitemuurse aktiwiteite deelneem. Hierdie faktore kan moontlik bydra tot die ontwikkeling van 'n gemoedsversteuring soos depressie, die beleving van angs en die gebruik van substansies soos alkohol of dwelmmiddels (Luthar & Latendresse, 2005).

Dit blyk dat positiewe opvoeder-leerder verhoudings 'n belangrike bousteen is vir die bevordering van gesonde en bemagtigende skoolgemeenskappe (Liberante, 2012). Daar is egter 'n leemte in bestaande navorsing oor die maniere om skoolgemeenskappe in staat te stel om verhoudingswelstand en gesonde sosiale funksionering doelgerig te bevorder (Vieno, Perkins, Smith & Santinello, 2005). Dit is ook duidelik dat die aanwesigheid van risiko-faktore die opvoeder-leerder verhouding kan belemmer. Aan die ander kant kan positiewe en warm verhoudings in alle Suid-Afrikaanse skole aan die orde van die dag wees, aangesien dié vaardighede en doelgerigte gedrag geen finansiële uitgawes behels nie, en tog 'n integrale aspek is van die weelde van menslike beleving. Samevattend: dit blyk dat naas die kommer rakende skole en gesonde interaktiewe kontak, daar ook die waarskuwings- of gevaartekens is dat die meeste skoolgemeenskappe eerder hoofsaaklik toenemende akademiese prestasie en selfs verhoogde status (vergelyk privaatskole) najaag terwyl die doelbewuste uitbouing van die skoolgemeenskap se verhoudingswelstand as belangrike sosiale hulpbron nie doelgerig bevorder word nie. Hierdie probleemkwessie is ten nouste verweef met grondslagfase opvoeders se beleving van die opvoeder-leerder verhouding aangesien hierdie verhoudingsdinamika grootliks positiewe spirale van welstand vir opvoeders, leerders asook die skoolgemeenskap kan aktiveer. Die teenoorgestelde blyk ook waar te wees. In die lig van bogenoemde, het die navorsingsvraag na vore gekom, naamlik: Wat is grondslagfase opvoeders se beleving van die opvoeder-leerder verhouding?

### **Navorsingsdoelstelling**

Die doelstelling van die beplande studie was om die beleving van die grondslagfase opvoeders te verken ten opsigte van die opvoeder-leerder verhouding. Hierdie kwalitatiewe studie poog om 'n bydrae te lewer en om riglyne te bied om positiewe verhoudingswelstand in die skoolkonteks te bevorder.

### **Sentrale teoretiese perspektief**

Die kwalitatiewe verkenning en beskrywing van grondslagfase opvoeders se beleving van hul verhoudings met leerders verbonde aan 'n privaatskool in Gauteng bied 'n primêre bron van inligting. Die opvoeder-leerder verhouding is van beslissende belang vir grondslagfase leerders se skoolervaring en gesonde sosiale en emosionele ontwikkeling. Hierdie inligting kan met vrug gebruik word sodat grondslagfase opvoeders verbeterde werksbevrediging kan beleef. Hierdie studie is ook gerig deur die teoretiese perspektief dat die grondslagfase opvoeders se doelgerigte fokus op die uitbouing van positiewe verhoudings persoonlike en kollektiewe welstand bevorder.

### **Definisies van konsepte**

Die volgende konsepte sal kortliks bespreek word as die betekenisvolle boustene of beginsels van die huidige navorsing. Eerstens word positiewe sielkunde as die teoretiese raamwerk vir die studie bespreek; dan word welstand en die komponente van welstand asook positiewe emosies kortliks belig. Daarna word verhoudings bespreek in terme van positiewe verhoudings, verhoudings in skole en die opvoeder-leerder verhouding. Laastens word die grondslagfase beskryf.

#### **Positiewe sielkunde**

Positiewe sielkunde is die wetenskaplike studie van optimale menslike funksionering en algehele geesteswelstand van die individu (Van Schalkwyk & Wissing, 2010). As sodanig bestudeer die positiewe sielkunde die sterk punte, deugde en vaardighede wat individue in staat stel om te floreer (Louw & Louw, 2007, p. 381). Dit het ten doel om die wanbalans in sielkundige navorsing en praktyk te herstel deur ook aandag te gee aan positiewe en gesonde aspekte van menslike funksionering en beleving. Hierdie aspekte moet geïntegreer word met

ons verstaan van die negatiewe aspekte van menslike funksionering en ondervinding (Linley, Joseph, Harrington & Wood, 2006, p. 8).

Fredrickson (2003, p. 330) toon dat positiewe sielkunde die mees geskikte lens bied om gesonde individuele en kollektiewe funksionering, welstand en fisiese gesondheid te verken. Positiewe sielkunde is gerig op die beskerming en bevordering van gesonde mense; dit is nie 'n outomatiese proses nie, maar 'n proses wat doelgerig bevorder moet word (Van Schalkwyk & Wissing, 2010). As positiewe sielkunde in 'n skoolgemeenskap toegepas word, kan daar hoër vlakke van veerkragtigheid gebou word, optimale menslike ontwikkeling en hoër vlakke van welstand teweeg gebring word wat beter fisiese, sielkundige, sosiale, emosionele en verhoudingswelstand verseker (Park & Peterson, 2009; Wissing & Temane, 2008). Dit beteken dat die positiewe sielkunde ook veral die nie-kliniese bevolking of liever gesonde mense bemoedig om hul persoonlike sterktes en leefvaardighede te ontwikkel sodat hulle toenemend lewensvredeheid of vervullende leefervarings kan geniet (Compton, 2005; Linley & Chapman, 2005).

Die studie is binne die denkraamwerk van positiewe sielkunde gedoen, omdat positiewe jeugontwikkeling ten beste binne hierdie paradigma gedoen kan word. Positiewe sielkunde fokus op psigologiese sterktes en gesondheid eerder as op menslike lyding en patologie (Peterson, 2006). Navorsing wat binne hierdie paradigma gedoen word, toon dat die ontwikkeling van positiewe gesondheid en algehele welstand belangrik is, teenoor die blote vermindering van siektetoestande of versteurings, soos substansie-afhanklikheid, of die regstelling van gebreke (Khramtsova, Saarnio, Gordeeva, & Williams, 2007). Alhoewel hierdie positiewe sielkunde die volle omvang van menslike belewing, naamlik die gesonde en siektetoestande insluit, is die fokus van hierdie studie gerig op gesondheid of algehele geesteswelstand.

## **Welstand**

Volgens Keyes (2005a) is welstand die teenwoordigheid van algehele gesondheid, méér as, en anders as die blote afwesigheid van siektetoestande of sielkundige afwykings. Algehele welstand beteken egter ook nie suikersoet, ideale toestande en perfekte menswees nie (Fredrickson, 2005). Dit is belangrik om welstand ook te verstaan as leefsukses te midde van vele swaar en sukkeltye of moeilikhede, aangesien die meeste Suid-Afrikaanse leerders en opvoeders wel probleme beleef, maar nie aan versteurings of siektetoestande ly nie (Van Schalkwyk & Wissing, 2010). Die positiewe sielkunde bied die mees gepaste perspektief vir

hierdie studie, omdat “dit wat goed en gesond is”, sowel as die moontlike bedreigings vir verhoudingswelstand hoort onder hierdie lens van wetenskaplike ondersoek.

Die huidige studie konseptualiseer algehele geesteswelstand (“well-being”) in terme van Keyes se geestesgesondheid-kontinuum (2005a). Keyes, Wissing, Potgieter, Temane, Kruger en Van Rooy (2008) dui aan dat welstand ook op ’n subjektiewe manier vasgestel kan word, en dit behels dat individue hulself rakende die kwaliteit van hul leefervarings, verhoudings en doelbereiking of prestasies beoordeel. Daar is verskillende benaderings om geesteswelstand te beskryf, soos die holistiese of meer konteksspesifieke beskrywings. Welstand word hoofsaaklik gekonseptualiseer vanuit twee filosofiese perspektiewe, naamlik hedoniese en eudaimoniese perspektiewe (Henderson & Knight, 2012). Die hedoniese perspektief behels die maksimale of hoofsaaklik positiewe beleving van emosies teenoor die mindere beleving van onaangename en negatiewe emosionele ervarings (Khumalo, Temane, & Wissing, 2012). Dit beteken dat welstand persepsies van genietinge, geluk, leefbevrediging en die balans van positiewe tot negatiewe affek oor tyd behels (Keyes et al., 2008). Aan die ander kant verwys *eudaimonia* na positiewe funksionering (Strauss, 2007; Keyes et al., 2008). Welstand is dus meer as die beleving van “geluk” of vele genietinge, en kan ook verstaan word as die aktualisering van menslike potensiaal, sinmaking, selfrealisering, en doel-in-die-lewe. Keyes (2005a) se model word beskou as ’n holistiese weergawe, aangesien dit aspekte van welstand oor die geestesgesondheid-kontinuum insluit.

Keyes (2005a) omskryf algehele geesteswelstand in terme van drie dimensies, naamlik psigologiese en emosionele aspekte en sosiale welstand. Positiewe verhoudings is ’n integrale aspek van positiewe funksionering soos aangedui word deur hoë vlakke van die drie genoemde dimensies (Keyes, 2005a; 2007). Ook Seligman (2011) verwys na die sleutelbelang van gesonde sosiale funksionering en meegaande vaardighede vir fleur, as die aanduiders van algehele gesondheid. Naas die feit dat verhoudingswelstand ’n onontbeerlike komponent is van algehele welstand (Seligman, 2011), is die beleving van egte of kwaliteit verbintenisse ’n integrale deel van gesonde menslike ontwikkeling (Kitching et al., 2012). Ungar (2011) beklemtoon die verbintenisse tussen die primêre sosialiseringkontekste, naamlik die huis-en-skoolomgewing as noodsaaklike vennote om adolessente se welstand en sosiale bevoeghede optimaal te ontwikkel. Hierdie sosiale bevoeghede is kernaspekte van gesonde verhoudings. Interaktiewe handeling geskied altyd in ’n spesifieke interpersoonlike konteks (Watzlawick, Bavelas, & Jackson, 2011), en word beleef as kwaliteit verbintenisse of nie. Hierdie verhoudingskwaliteite word beskryf as interpersoonlike gedrag wat gekwalifiseer

word as effektief of oneffektief afhangende van die subjektiewe ervarings van die deelnemers en die interpersoonlike konteks (Theron & Theron, 2010; Roos & Malan, 2012).

**Komponente van welstand.** Keyes (2005a) se model van algehele geestesgesondheid behels die dimensies van psigologiese, sosiale en emosionele welstand. Sosiale funksionering en verhoudingswelstand is ’n integrale deel van die algehele of holistiese verstaan van welstand. Seligman (2011) meld ook die belangrike rol van positiewe verhoudings en gesonde interaksies as kenmerkende aanduiders van optimale funksionering en fleur.

Die beste manier om geestesgesondheid en welstand in skole te bevorder, met inagneming van die kompleksiteit daarvan, is om met die skool as ’n gemeenskap te werk (Kelly, 2000; Prilleltensky & Prilleltensky, 2003). Dus is die welstand van die skoolgemeenskap as ’n geheel belangrik. Die bevordering van geestesgesondheid en welstand vind voortdurend plaas in die fisiese omgewing/gemeenskap (in hierdie geval die skool), in die verhoudings tussen almal betrokke by die skool, die verhouding met die gemeenskap, die kwaliteit van onderrig, die dissipline-sisteme, ondersteuning, sorg en die algemene etos van die skool (Naidoo & Willis, 2000).

### **Positiewe emosies**

Positiewe emosies stel die mens in staat om kreatief te dink, beter te konsentreer, teenspoed meer effektief te hanteer en om kontak met ander te verbeter (Fredrickson, 2009). Fredrickson (2003, p. 334) se ‘Broaden and Build’ model van positiewe emosies voer aan dat die verbetering van positiewe emosies kognitiewe prosesse verbreed en interpersoonlike verhoudings fasiliteer, terwyl dit terselfdertyd voortslepende negatiewe emosies verminder. ’n Verdere impak van positiewe emosies is die ontknopings effek (“undoing effect”) wat daartoe lei dat individue negatiewe belewings meer effektief kan verwerk (Fredrickson, 2009).

Volgens Strümpfer (2006) dui positiewe emosies op gevoelens van welstand soos geluk en dankbaarheid. Alhoewel die ervaring van positiewe en negatiewe emosies deur alle mense beleef word, word psigologiese welstand gekenmerk deur ’n groter hoeveelheid positiewe as negatiewe emosies (Fredrickson, 2009; Kammann & Flett, 1983). Die daaglikse beleving van hoofsaaklik positiewe emosies stel individue in staat om toekomstige uitdagings en bedreigings makliker te hanteer, en behels ’n wye verskeidenheid intellektuele, emosionele en sosiale hulpbronne (Fredrickson, 2009; Strümpfer, 2006). Positiewe emosies

verander nie net individue nie, maar ook mense en gemeenskappe (Fredrickson, 2009). Gemeenskappe kan transformasie ondergaan, want elke persoon se positiewe emosies kan ander s'n beïnvloed. Diener en Diener (2008) dui aan dat positiewe verhoudings en maatskaplike welstand deel is van persoonlike vervulling en fisieke welstand.

## **Verhoudings**

Volgens Odendal en Gouws (2005, p. 1277) beteken verhouding “onderlinge betrekkinge, verstandhoudings tussen persone en instansies.” Die Concise Oxford Dictionary (2002) omskryf die begrip *verhouding* as die manier waarop twee of meer persone met mekaar verbind. Die woordeboek verbind die term *verhouding* ook met die vlak van eerbied in hoe mense teenoor mekaar optree. Uit bogenoemde kan daar afgelei word dat verhouding ook 'n samewerkende verhouding tussen mense of groepe mense beteken wat ooreengekom het om verantwoordelikheid te deel om 'n sekere doelwit te bereik.

**Positiewe verhoudings.** Positiewe verhoudings kan beskryf word as daardie interpersoonlike konneksies tussen mense wat 'n integrale deel van gesonde menslike ontwikkeling is (Kitching et al., 2012). Fredrickson (2009) toon dat individue wat hoë vlakke van positiewe verhoudings ervaar se verhoudings gekenmerk word deur warm, koesterende en bevredigende interaksies. Hulle is besorg oor ander en toon deernisvolle empatie, opregte toegeneentheid en intimiteit (Hird, 2003).

Volgens La Paro, Pianta en Stuhlman (2004, p. 410) stel positiewe verhoudings leerders in staat om sosiale vaardighede te ontwikkel wat hulle kan bemagtig om uitdagings op 'n effektiewe manier te hanteer. 'n Gesonde verhouding tussen opvoeders en leerders dien ook as 'n bron van ondersteuning vir die leerders wat hul algemene persepsies van skool positief beïnvloed (Rudasill & Rimm-Kaufmann 2009, p. 107).

**Verhoudings in skole.** Skole word beskou as gemeenskappe eerder as organisasies (Sergiovanni, 1996). Dit impliseer dat daar van die tradisionele probleem- en individu-gesentreerde benaderings wegbeweeg word na die verstaan van skole as omgewings waarbinne daar 'n voortdurende wisselwerking tussen mense en hul omgewing is (Visser, 2007, p. 102). Dit beteken dat skoolgemeenskappe vanuit 'n sosio-ekologiese perspektief verstaan kan word. Bronfenbrenner (1979) se bio-ekologiese model of sisteembenadering toon ook dat 'n individu binne vlakke van sosiale verhoudings funksioneer, naamlik die familie/vriende netwerk (mikrosisteem), die organisatoriese/gemeenskap netwerk

(eksosisteem) asook kultuur en samelewing (makrosisteem). Al die vlakke is verbind op 'n interafhanklike wyse wat beteken dat elke vlak al die ander vlakke op 'n interaktiewe wyse beïnvloed (Visser, 2007, p. 106).

Morrison (2002, p. 190) redeneer dat Stacey (2001; 2003) se verstaan van skole as komplekse responsiewe prosesse-van-interaksie 'n platform bied vir die belangrikheid van verhoudinge. Hierdie platform behels 'n basis vir die verstaan van die koesterende of opbouende asook belemmerende of ontmagtigende dimensies van verhoudinge (Kitching, 2010, p. 53-54). Morrison (2002) beklemtoon dat die fokus in skole verskuif moet word vanaf hoofsaaklik individue en hul prestasies na verhoudingsbevoegdheids- en lewensbelangrike verhoudingswelstand.

**Opvoeder-leerder verhouding.** Atkinson en Hornby (2002, p. 8) beklemtoon ook dat positiewe, warm en oop opvoeder-leerder verhoudings die psigososiale en intellektuele welstand van leerders bevorder. Die skrywers dui ook aan dat die gesonde verhouding tussen die opvoeder en leerder 'n belangrike aspek vir gesonde ontwikkeling, suksesvolle aanpassing in die skoolgemeenskap en akademiese prestasie is (Baker, 2006; Hamre & Pianta, 2005). Verskeie studies het aangedui dat gesonde opvoeder-leerder verhoudings 'n belangrike aspek van leerders se algemene persepsie van skool en hulle skoolervaring is (Rudasill & Rimm-Kaufmann, 2009, p. 107). Dit blyk dat positiewe opvoeder-leerder verhoudings van die allergrootste belang vir die welstand van 'n skoolgemeenskap is.

### **Grondslagfase**

Erikson se psigososiale teorie behels dat menslike ontwikkeling uit 'n verskeidenheid stadia bestaan en dat elke ontwikkelingsperiode deur 'n unieke krisis of uitdaging gedefinieer word. Die volledige teorie sluit agt stadia in. Die naam van elke stadium dui op die uitdaging wat die individu op 'n spesifieke ouderdom in die gesig staar. Die uitdaging vir kinders van 6 jaar tot 12 jaar (middelkinderjare wat ook die grondslagfase leerders aandui) is om basiese vaardighede aan te leer en met ander saam te werk. By kinders wat daarin slaag en sukses ervaar, lei dit tot arbeidsaamheid, by die kinders wat nie daarin slaag nie, lei dit tot 'n sin van minderwaardigheid (Louw & Louw, 2007, p. 20). Erikson was ook van mening dat die vroeë stadia van psigososiale ontwikkeling die grondslag van latere stadia bied. Die psigodinamiese benadering beklemtoon dat die reis na volwassenheid moeilik is omdat die pad met struikelblokke besaai is. Die uitkomst van ontwikkeling reflekteer die wyse en gemak waarop kinders struikelblokke te bowe kom. Indien kinders vroeë struikelblokke maklik

baasraak, is hulle beter in staat om later of toekomstige hindernisse te bowe te kom (Louw & Louw, 2007, p. 21)

In voorafgaande gedeelte is die probleemstelling en nodige motivering vir die studie aangedui. Die navorsingvraag en -doelstelling, asook die sentrale teoretiese stelling en belangrikste definisies is bespreek. In die volgende deel van hierdie hoofstuk word die navorsingsmetodologie op die volgende manier aangebied: Eerstens die navorsingsontwerp, die deelnemers, en demografiese inligting van die skoolgemeenskap, data-insameling, die prosedure wat die navorsingsproses uiteensit, die toepaslike etiese kwessies, en die stappe wat gevolg is vir die data-analise.

## **Navorsingsmetodologie**

### **Navorsingsontwerp en metodologie**

'n Kwalitatiewe navorsingsmetode is gebruik vir hierdie studie. Volgens Snape en Spencer (2003) probeer kwalitatiewe navorsers 'n fenomeen verstaan in die natuurlike omgewing. Die feit dat die navorser spesifiek belang gestel het in die belewings van die opvoeder in die betrokke konteks van die navorsingstudie was die rede vir die gekose benadering. Die navorser het gepoog om die betrokke navorsingsprobleem te verken ten einde 'n goeie begrip te bekom van die fenomeen vanuit die perspektief van die deelnemers. Die fenomenologiese navorsingsontwerp is gebruik om die opvoeders se belewing van opvoeder-leerder verhouding binne 'n spesifieke skoolkonteks te verken (Creswell, 2007). Die fenomenologiese metodologie fokus op die gedeelde kenmerke van die deelnemers se leefervarings, ten einde die fenomeen deur hulle oë waar te neem en sodoende hulle siening of perspektief bloot te lê (Butler-Kisber, 2010, p. 52; Giorgi, 1997).

### **Deelnemers**

'n Doelgerigte steekproeftrekking is gebruik. Die steekproef is gekies uit die populasie van elf Afrikaanssprekende grondslagfase-opvoeders verbonde aan 'n privaatkool in Gauteng, Suid-Afrika. Inligting wat versamel word deur kwalitatiewe studies is gedetailleerd; daarom was 'n klein steekproef van nege grondslagfase opvoeders voldoende vir die studie (Ritchie, Lewis & Elam, 2009, p. 83-84).

Die deelnemers was 'n homogene groep in terme van die volgende faktore: kultuur (Afrikaanssprekende opvoeders) en beroep (grondslagfase opvoeders verbonde aan dieselfde

skoolgemeenskap). Al nege opvoeders is vroulik, agt van die nege is getroud en tussen die ouderdom van vyf-en-twintig jaar en vyf-en-vyftig jaar. Slegs een deelnemer het minder as vyf jaar ondervinding, twee deelnemers het meer as twintig jaar ondervinding. Al nege deelnemers is burgers van Suid-Afrika.

Die skoolgemeenskap wat bedryf word as 'n private skool bestaan uit klasse wat graad RR tot graad sewe insluit. Daar is in totaal 924 leerders en 60 opvoeders in die skool. Daar is 53 klaskamers waar 30 klaskamers vir Afrikaanssprekende leerders en 23 klaskamers vir Engelssprekende leerders ingerig is. In dié skool word nie meer as twintig leerders in 'n klasseksie toegelaat nie, ten einde effektiewe onderrig te verseker. In die grondslagfase is daar 328 leerders, en dié fase huisves 161 Afrikaanssprekende, en 167 Engelssprekende leerders, asook 21 opvoeders met 19 klasseksies (10 klasseksies vir Afrikaanssprekende, en 9 klasseksies vir Engelssprekende leerders).

### **Navorsingsprosedure**

Nadat die nodige toestemming van die Noordwes Universiteit tot die studie verleen is, is die korrekte prosedure gevolg om die data in te samel. Die skoolhoof van die betrokke privaatskool is genader vir die verlangde goedkeuring vir die data-insameling, die betrokke deelnemers is genader rakende die voorgenome studie, die doel van die navorsing, die prosedure van die data-insameling, die kwessie van ingeligte toestemming is aan hulle verduidelik en die deelnemers het die nodige vorms ingevul en die voltooië vorms aan die navorser oorhandig. Die data-insameling het die volgende behels: Eerstens is die deelnemers gevra om 'n collage te maak om hul verstaan van die opvoeder-leerder verhouding en hul belewings van dié verhouding visueel uit te beeld; tweedens is 'n persoonlike onderhoud met elke deelnemer gevoer, en derdens is 'n fokusgroep gebruik om sinvolle data te bekom. Data-analise was die volgende fase en vertrouenswaardigheid is verseker deur verskeie navorsingstrategieë te gebruik, naamlik bevestigbaarheid, toepassingswaarde en kontroleerbaarheid. Die data-insameling word in die volgende deel weergegee.

### **Data-insameling**

Data is ingesamel deur die gebruik van visuele (collages) en tekstuele (persoonlike onderhoude en fokusgroep) inligting. Collages is deur die deelnemers gemaak om op 'n gemaklike en 'n kreatiewe manier hul belewings en verstaan van die opvoeder-leerder verhoudings (grondslagfase) weer te gee. Hierdie insameling van visuele inligting is 'n goeie

tegniek ten einde die kompleksiteit van verhoudings beter te verstaan (Butler-Kisber, 2010, p. 106). Verder het die visuele voorstelling van persoonlike denke en belewings rakende die opvoeder-leerder verhoudings, soos ervaar binne die skoolomgewing, 'n kragtige stimulus tot gesprek gebied (Brown, 2005). Hierdie collages as persoonlike en unieke voorstellings van die fenomeen is as aanknopingspunt tydens die persoonlike onderhoude gebruik. Die deelnemers het hul spesifieke denke en interpretasie van die fenomeen soos verbeeld met die betrokke collages in groter besonderhede verwoord en toegelig met voorbeelde.

Die persoonlike onderhoude het aan die navorser die geleentheid gee om die deelnemers se belewings op 'n ander manier te verken. Oop-einde vrae is tydens hierdie onderhoude gebruik om aan elke deelnemer die geleentheid te gee om op 'n ontspanne manier haar belewings weer te gee (Bless, Higson-Smith & Karee, 2006, p. 130). Die onderhoude het ook aan die navorser die geleentheid gegee om op 'n meer direkte manier die opvoeders waar te neem, soos die nie-verbale aspekte van die deelnemers se kommunikasie tydens die onderhoude. Onderhoudvoering is kenmerkend van, en as sulks die mees algemene metode, tot verkenning van die fenomenologiese ontwerp (Creswell, 2009).

Die fokusgroep het bestaan uit agt van die opvoeders met wie individuele onderhoude gevoer is. Dit het verseker dat daar genoeg deelnemers in die fokusgroep is om diversiteit ten opsigte van die inligting te verseker. Aan die ander kant was die fokusgroep nie te groot, sodat die deelnemers huiwerig was of ongemaklikheid beleef het om hulle denke, opinies en ervarings te deel nie (Onwuegbuzie, Dickinson, Leech & Zoran, 2009, p. 3). Die fokusgroep is gebruik om 'n beter begrip van die deelnemers se belewenis van die fenomeen in groepsverband te verkry. Die fokusgroeps is ook gebruik om die kollektiewe wysheid van die deelnemers binne groepsverband te ontdek en te benut. Oop-einde vrae is gebruik om die groeps gesprek te lei. Die fokusgroep en die geleentheid tot gesamentlike verkenning het aan die navorser 'n ryke bron van data gebied om 'n in-diepte verstaan van die betrokke fenomeen te verseker (Brown, 2005).

Data is tydens beide die individuele onderhoude en die fokusgroep gesprek opgeneem. 'n Digitale stemopnemer is gebruik en die data is met die toestemming van die deelnemers getranskribeer met die oog op die data-analise (Poland, 2005).

## Data-analise

Die tekstuele data is geanaliseer deur gebruik te maak van Braun en Clarke (2006) se sewe stappe van data-analise. Hierdie sewe stappe is op die volgende manier gebruik: Eerstens, die getranskribeerde data is verskeie kere gelees om vertrouwd te raak met die inligting; tweedens is kodes gegenereer vir moontlike kategorieë; derdens is data gegropeer in terme van temas wat na vore gekom het; vierdens is die temas hersien; vyfde is die temas gedefinieer; sesde is die verslag geskryf, en laastens het die studieleier en kollegas saam die geanaliseerde data bestudeer. Die visuele data is geanaliseer deur gebruik te maak van die deelnemers se reflektiewe interpretasies en persoonlike weergawes van dié data. 'n Proses van induktiewe analise van die kwalitatiewe data is aanvanklik gebruik om die temas te identifiseer.

Vertrouenswaardigheid is verseker deur verskeie navorsingstrategieë te gebruik, naamlik bevestigbaarheid, toepassingswaarde en kontroleerbaarheid:

- **Bevestigbaarheid**

Bevestigbaarheid loop parallel met objektiwiteit en daarom is data herhaaldelik gelees en noukeurig oorweeg, sodat dit vry kan wees van enige interpretasie of vooroordele van die betrokke navorser (Bryman, 2008, p. 379).

- **Toepassingswaarde**

Die toepassingswaarde van die navorsingstudie verwys na die moontlikheid dat die bevindinge van die betrokke navorsingstudie tot opvoeder-leerder verhoudings relevant kan wees en in ander kontekste as die een waarbinne die navorsingstudie plaasgevind het (Bryman, 2008, p. 378; Lincoln & Guba, 1985, p. 316). Om die toepassingswaarde van die studie te verhoog, is 'n in-diepte beskrywing van die ontwerp, metodologie en prosedures van hierdie navorsing aangebied om te verseker dat die toepassingswaarde daarvan vir die onderwyskonteks (met spesifieke verwysing na privaatskole) geëvalueer kan word (Bryman, 2008, p. 378).

- **Kontroleerbaarheid**

Die kontroleerbaarheid van die navorsingstudie is deur die navorser verseker deur seker te maak dat alle volledige rekords van alle fases van die beplande navorsingsproses op 'n maklike en toeganklike manier behoue bly. Hierdie rekords is ook aan die studieleier

oorhandig vir evaluering om sodoende die vertrouenswaardigheid van die betrokke studie te verhoog.

Kristallisering was voorts 'n effektiewe manier om 'n diep en veelsydige verstaan van die individu se belewings te verkry, en het bygedra tot die vertrouenswaardigheid van die studie (Ellingson, 2009).

Naas die betrokke navorser het kollegas sowel as die studieleier voortdurend die navorsing nagegaan om 'n vars perspektief rakende die navorsingsproses en bevindinge te bevorder (Tracy, 2010).

### **Etiese oorwegings**

Etië word deur Monette, Sullivan en De Jong (2010, p. 50) gedefinieer as 'n studie van gepaste en onvanpaste gedrag, morele plig en verpligting tydens die uitvoer van 'n navorsingstudie.

Die navorser het die verantwoordelikheid aanvaar om aan die nodige etiese vereistes te voldoen tydens die navorsing. Hierdie vereistes het die volgende behels:

- Etiese klaring is verkry vir deelname aan die navorsingsambreelprojek te make met verhoudingswelstand by die Noordwes-Universiteit (Etiese kode: NWU-00060-12-A1). Die doelstelling van die huidige studie sluit aan by dieambreelprojek deur verhoudingswelstand in die skoolgemeenskap te verken, met die spesifieke fokus op die opvoeder-leerder verhouding.
- Die nodige toestemming vir die data-insameling is by die skoolhoof van die betrokke privaatskool verkry.
- Ingeligte toestemming en vrywillige deelname van alle deelnemers (grondslagfase opvoeders) was verkry.

Dit het beteken dat elke deelnemer deeglik ingelig moes wees oor wat die navorsing behels om sodoende in staat te wees om 'n ingeligte besluit te kon neem rakende hulle deelname (Kellett, 2010, p. 23; O'Hara, Wainwright, Kay, Carter & Dewis, 2011, p. 118). Deelnemers het die reg om te weet wat die fokus van die betrokke navorsing is, hoe dit hulle sal affekteer, die risiko en voordele verbonde aan deelname, en die feit dat hulle die reg het om 'n keuse te maak ten opsigte van hul deelname (Lutabingwa & Nethonzhe, 2006, p. 697; Bless et al., 2006, p. 142-143; Thyer, 2009, p. 216).

- Die onderneming dat die beplande studie geen nadelige gevolge vir die deelnemers ingehou het nie, is gegee. Die mees basiese beginsel van navorsing is dat deelnemers op geen wyse benadeel mag word deur sy of haar deelname aan die betrokke navorsing nie (Rubin & Babbie, 2009; Lutabingwa & Nethonzhe, 2006, p. 697). Om dié rede het die navorser tydens die data-insameling spesifiek daarop gelet dat deelnemers nie emosioneel benadeel of bedreig word nie.
- Vertroulikheid, asook anonimiteit is verseker. Vertroulikheid is 'n etiese vereiste in kwalitatiewe navorsing wat behels dat die identiteit en alle data van die deelnemers beskerm en bewaar word (Monette et al., 2010, p. 59; O'Hara et al., 2011, p. 125); dus mag 'n deelnemer se data onder geen omstandighede verbind word met sy of haar naam of enige ander identifiseerbare gegewens nie (Bless et al., 2006, p. 143).
- Terugvoer van die navorsingsbevindings is aan die betrokke deelnemers gegee. Dit is die etiese verantwoordelikheid van die betrokke navorser om, na afloop van die betrokke navorsingstudie, die navorsingsresultate aan die betrokke deelnemers bekend te maak. Volgens Bless et al. (2006, p. 145) is dit van groot belang dat die betrokke navorser sekere aspekte in ag sal neem soos die huistaal, kultuur en vlak van onderrig van die betrokke deelnemers.
- Voortdurende terugvoer aan die studieleier oor haar posisie as navorser teenoor haar eie werkskollegas, het verseker dat die navorser se vooroordele nie die navorsingsproses (oorhoofs) beïnvloed nie.

### **Opsomming**

Hierdie eerste deel van hoofstuk een (afdeling A, deel een) het 'n oorsig gebied van die navorsingsprobleem, die navorsingsdoelstelling, en die navorsingsmetodologie. Enkele sleutelkonsepte is ook beskryf.

Die volgende deel van die eerste hoofstuk (afdeling een, deel twee) behels die literatuuroorsig, wat gevolg word deur die tweede afdeling. Afdeling B word aangebied in die formaat van 'n navorsingsartikel – soos voorgestel deur die NWU se riglyne – en omvat die navorsingsbevindings.

Afdeling C sluit die volgende aspekte in, naamlik 'n opsomming en evaluering van die navorsing, die waarde of sterktes asook beperkings van die studie. Hierdie deel behels ook enkele aanbevelings wat duidelik na vore kom uit die huidige studie.

### Verwysings

- Armstrong, K. H., Missall, K. N., Shaffer, E. I., & Hojnoski, R. L. (2009). Promoting positive adaptation during the early childhood years relationships. In R. Gilham, E.S. Huebner & M.J. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in schools* (pp. 27-36). New York: Routledge.
- Ashcroft, J., & Caroe, P. (2007) *Thriving lives: Which way for well-being?* Relationships Foundation.
- Atkinson, M., & Hornby, G. (2002). *Mental health handbook for schools*. New York, N.Y.: RoutledgeFlamer. 296 p.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*, 211–229.
- Barnes, A. K. (2010). *Klimaat op geweld in Oos-Kaapse skole: ’n Onderwysbestuursperspektief*. ’n Doktorale verhandeling
- Bless, C., Higson-Smith, C., & Karee, A. (2006). *Fundamentals of social research methods: An African perspective*. 4<sup>th</sup> ed. Cape Town: Juta & Company Ltd. 190p.
- Botha, K. F. H. (2013). Self-regulation as psychological strength in South Africa: A review. (In Wissing, M.P., ed. *Well-being research in South Africa*. Dordrecht: Springer. p.501-516.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. London: Edward Arnold publications. *Qualitative Research in Psychology*; 3:77-101
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press. 330 p.
- Brown, J. (2005). *The world café*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

- Bryman, A. (2008). *Social research methods*. 3rd ed. New York, N.Y.: Oxford University Press. 748 p.
- Butler-Kisber, L. (2010). *Qualitative inquiry: Thematic, narrative and arts-informed Perspective*. Thousand Oaks, CA.: Sage Publication. 155 p.
- Compton, W. C. (2005). *An introduction to positive psychology*. CA: Thomson Wadsworth.
- Concise Oxford Dictionary of Current English. (2002). 10<sup>th</sup> ed. Soth Africa: Cape Town.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. London: Sage Publications. 416 p.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 3rd ed. London; SAGE Publications, Inc.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2009). *Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, and promises*. New York: John Wiley & Sons.
- Delle Fave, A. D., Brdar, I., Wissing, M. P., & Vella-Brodrick, D. A. (2013). Sources and motives for personal meaning in adulthood. *The Journal of Positive Psychology*, 8(6), 517–529. doi:10.1080/17439760.2013.830761
- Diener, E., & Diener, R. B. (2008). *Happiness: Unlocking the mysteries of Psychological wealth*. Oxford: Blackwell publishing
- Ellingson, L. L. (2009). *Engaging crystallization in qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Evans, S. D., & Prilleltensky, I. (2007). Youth and democracy: Participation for personal, relational and collective well-being. *Journal of Community Psychology*, 35(6), 681–692. doi:10.1002/jcop.20172

- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, *56*, 218–226. doi:10.1037/0003-066X.56.3.218
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions: The emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good. *American Scientist*, Vol. 91, 330 – 335. July – August
- Fredrickson, B. L. (2005). Positive emotions. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press pp120-134
- Fredrickson, B. L. (2009). *Positivity*. New York: Three Rivers Press.
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. In P. Devine & A. Plant (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 47, pp. 1–54). San Diego, CA: Academic Press.
- Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, *28*(2):235-260, January.
- Goleman, D. (2013). *Focus: The hidden driver of excellence*. London: Bloomsbury Publishing
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, *76* (5), 949–967.
- Harrison, L. J., Clarke, L., & Ungerer, J. A. (2006). Children's drawings provide a new perspective on teacher-child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, *22*:55-71

- Henderson, L. W., & Knight, T. (2012). Integrating the hedonic and eudaimonic perspectives to more comprehensively understand wellbeing and pathways to wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 196-221. doi: 10.5502/ijw.vi3.3
- Hird, S. (2003). What is well-being? A brief review of current literature and concepts. *NHS Health Scotland*, 1-28.
- Kammann, R., & Flett, R. (1983). Affectometer 2: a scale to measure current level of general happiness. *Australian Journal of Psychology*, 35(2), 259-265.
- Kelly, P. M. (2000). Towards a sustainable response to climate change', in Huxham, M. and Sumner, D. (eds.), *Science and environmental decision-making*, Pearson Education, Harlow, pp. 118–141.
- Kellett, M. (2010). *Rethinking children and research: Attitudes in contemporary society*. London: Continuum International Publishing Group. 161 p.
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207–222. doi:10.2307/3090197
- Keyes, C. L. M. (2005a). *Chronic physical conditions and aging: Is mental health a potential protective factor?* *Ageing International*, 30, 88–104.
- Keyes, C. L. M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62 (2), 95-108. doi: 10.1037/0003-066X.62.2.95
- Keyes, C. L. M., Wissing, M. P., Potgieter, J. P., Temane, Q. M., Kruger, A., & Van Rooy, S. (2008). Evaluation of the mental health continuum-short form (MHC-SF) in Setswana-speaking South Africans. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 15, 181-192.

- Khramtsova, I., Saarnio, D. A., Gordeeva, T., & Williams, K. (2007). Happiness, life satisfaction, and depression in college students: Relations with student behaviors and attitudes. *American Journal of Psychology*.
- Khumalo, I. P., Temane, Q. M., & Wissing, M. P. (2012). Socio-demographic variables, general psychological well-being and the mental health continuum in an African context. *Soc Indic Res*, 105, 419-442. doi: 10.1007/s11205-010-9777-2
- Kitching, A. E. (2010). *Conceptualising a relationship-focused approach to the co-construction of enabling school communities*. Potchefstroom: NWU (Thesis – Ph.D). 192 p.
- Kitching, A. E., Roos, V., & Ferreira, R. (2011). Ways of relating and interacting in school communities: Lived experiences of learners, educators and parents. *Journal of Psychology in Africa*, 21(2):247-256.
- Kitching, A. E., & Roos, V., & Ferreira, R. (2012). Towards an understanding of nurturing and restraining relational patterns in school communities. *Journal of Psychology in Africa*, 22(2), 39–51
- Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health promotion International*, 17(1), 79–87. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11847141>
- Lambert, N. M., Stillman, T. F., Hicks, J. A, Kamble, S., Baumeister, R. F., & Fincham, F. D. (2013). To belong is to matter: sense of belonging enhances meaning in life. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 39(11), 1418–27. doi:10.1177/0146167213499186
- La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2004). The classroom assessment scoring system: Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104(5):409-426, May.

- Liberante, L. (2012). The importance of teacher-student relationships, as explored through the lens of the NSW Quality Teaching Model. *Journal of Student Engagement: Education matters*, 2 (1), 2-9
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, C.A.: SAGE Publications. 416 p.
- Linley, P. A., & Chapman, M. (2005). The Positive Psychology of emotional intelligence and coaching. *Competency and emotional Intelligence*, 13(2 winter 2005/2006), 43-46.
- Linley, P. A., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A. M., (2006). Positive psychology: Past, present and possible future. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1): 3-16, January
- Louw, D., & Louw, A. (2007). *Die ontwikkeling van die kind en adolessent*. Psychology Publications
- Lutabingwa, J., & Nethonzhe, T. (2006). Ethical issues in social research. *Journal of Public Administration*, 41(3.1):694-702, October.
- Luthar, S., & Latendresse, S. (2005). Children of the affluent: Challenges to well-being. *Current directions in psychological science*. 14 (1)
- Mashau, S., Steyn, E., Van der Walt, J., & Wolhuter, C. (2008). Support services perceived necessary for learner relationships by Limpopo educators. *South African Journal of Education*, 28(3), 415–430. Retrieved from <http://www.sajournalofeducation.co.za/>
- Miron-shatz, T., & Moore, T. (2013). Charting the internal landscape : Affect associated with thoughts about major life domains explains life satisfaction, 8(5), 603–616.
- Monette, D. R., Sullivan, T. J., & De Jong, C. R. (2010). *Applied social research: A tool for the human services*. 8th ed. Belmont, C.A.: Brooks/Cole Cengage Learning. 592p.

- Morrison, K. (2002). *School leadership and complexity theory*. London: Routledge Flamer. 215 p.
- Naidoo, J., & Willis, J. (2000). *Health promotion: Foundations for practice*. 2nd ed. London: Baillère Tindall Ltd. 400 p.
- Naong, M. (2007). The impact of the abolition of corporal punishment on teacher morale: 1994 – 2004. *South African Journal Of Education*, 27(2):283-300.
- Näring, G., Briet, M., & Brouwers, A. (2006). Beyond demand-control: Emotional labour and symptoms of burnout. *Work & Stress*, 20(4), 303-315.
- Nelson, G., & Prilleltensky, I. (2010). *Community psychology, in pursuit of liberation and well-being*. (2nd ed.). New York: Palgrave Macmillan
- Odendal, F. F., & Gouws, R. H. (2005). *Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal (HAT)*. 5de uitgawe. Kaapstad: Maskew Miller Longman (Edms) Bpk.
- O'Hara, M., Wainwright, J., Kay, J., Carter, C., & Dewis, P. (2011). *Successful dissertations: The complete guide for education, childhood and early childhood studies*. London: Continuum International Publishing Group. 288 p.
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., & Zoran, A. G. (2009). A qualitative framework for collecting and analyzing data in focus group research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(3):2-3.
- Oosthuizen, I. J., ed. (2010). *A practical guide to discipline in schools*. Pretoria: Van Schaik Publishers. 120 p.
- Osterman, K. E. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323–367. doi:10.2307/1170786

- Park, N., & Peterson, C. (2009). Strengths of character in schools. In Gilman R, Huebner ES and Furlong (ed.), *Handbook of Positive Psychology in schools*. New York: Routledge pp 65-76
- Peterson, C. (2006). *The values in action (VIA) classification of strengths*. In A life worth living: Contributions to Positive Psychology, M. Csikszentmihalyi, & I.S Csikszentmihalyi. New York: Oxford University Press.
- Pianta, R. C., Hambre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. (In Weiner, I. B., Freedheim, D. K., Reynolds, W. M., Schinka, J. A., Miller, G. E. & Velicer, W. F., eds. *Handbook Of Psychology: Educational Psychology*. New York, N.Y.: John Wiley & Sons Inc. p. 199–234).
- Poland, B. D. (2005). *Transcription quality*. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative reseach* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 629-649). London, England: Sage Publications.
- Prilleltensky, I., & Prilleltensky, O. (2003). Towards a critical health psychology practice. *Journal of Health Psychology*. 8: 197. doi: 10.1177/1359105303008002659.
- Pring, R. (2012). Putting persons back into education. *Oxford review of education*. 38(6), 746-760. Ritchie, J., Lewis, J. & Elam, G. 2003. Designing and selecting samples. (In Ritchie, J. & Lewis J. *Qualitative research practice*. Thousand Oaks, Cal:Sage Publications Inc. p. 77-85).
- Ritchie, J., Lewis, J., & Elam, G. (2009). Designing and selecting samples. In Ritchie, J & Lewis, J (Ed.), *Qualitative Research Practice* (pp. 77-85). London: Sage Publications.
- Roos, V., & Malan, L. (2012). The role of context and the interpersonal experiences of loneliness of older people in a residential care facility. *Global Health Action*, 5: 18861 – <http://dx.doi.org/10.3402/gha/v10.1886>.

- Rothman, S. (2013). From happiness to flourishing at work: A South African perspective. In M. P. Wissing (Ed.), *Well-being research in South Africa*. Dordrecht: Springer. p.123-152.
- Rubin, A., & Babbie, E. R. (2009). *Essential research methods for social work*. 2nd ed. Belmont, C.A.: Brooks/Cole Cengage Learning. 384 p.
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2009):107-120, January.
- Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10–28. doi:10.1159/000353263
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish*. New York: Simon & Schuster Inc.
- Sergiovanni, T. J. (1996). *Leadership for the schoolhouse: How is it different? Why is it important?* San Francisco, C.A.: Jossey-Bass Publishing. 227 p.
- Snape, D., & Spencer, L. (2003). *The foundations of qualitative research*. In: J. Ritchie & J. Lewis (Eds.). *Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers*. London: Sage Publications. pp1-23.
- South Africa. Department of Justice and Constitutional Development. (2012/13). Annual report. Pretoria: Government Printer. 26 p.
- Spilt, J. L., & Koomen, H. M. Y. (2009). Widening the view on teacher-child relationships: Teachers' narratives concerning disruptive versus nondisruptive children. *School Psychology Review*, 38(1):86-101, March.
- Stacey, R. D. (2001). *Complex responsive processes in organizations: Learning and knowledge creation*. London: Routledge Flamer. 258 p.

- Stacey, R. D. (2003). *Complexity and group processes: A radically social understanding of individuals*. New York, NY: Brunner-Routledge.
- Strauss, R. (2007). A positive perspective on adolescent mental health. *Continuing Medical Education*, 25(5), 232-235.
- Strümpfer, D. J. W. (2006). Positive emotions, positive emotionality and their contribution to fortigenic living: A review. *South African Journal of Psychology*, 36(1), 144- 167.
- Theron, L. C. (2013). Black students' recollections of pathways to resilience: Lessons for school psychologists. *School Psychology International*, 34(5), 527–539. doi: 0.1177/0143034312472762
- Theron, L. C., & Theron, A. M. C. (2010). A critical review of studies of South African youth resilience, 1990–2008. *South African Journal of Science*, 106(7/8), 1–9. doi:10.4102/sajs.v106i7/8.252
- Theron, L. C., & Theron, A. M. C. (2014). Meaning-making and resilience : case studies of a multifaceted process. *Journal of Psychology in Africa*, 24:1, 37–41. doi:10.1080/14330237.2014.904099
- Theron, L., & Dunn, N. (2010). *Enabling white, Afrikaans-speaking adolescents towards post-divorce resilience : implications for educators*, 30, 231–244.
- Thyer, B. (2009). *The handbook of social work research methods*. 2nd ed. London: SAGE Publications Ltd. 654 p.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “Big-Tent” criteria for excellent qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(2010):837, October. London: Sage Publications. doi: 10.1177/1077800410383121.
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81, 1-17. doi:10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x

- Van Schalkwyk, I., & Wissing, M. P. (2010). Psychosocial well-being in a group of South African adolescents. *Journal of Psychology in Africa*, 20(1), 53-60.
- Van Schalkwyk, I., & Wissing, M.P. (2013). Evaluation of a programme to enhance flourishing in adolescents. In Wissing (Ed.), *Well-being research in South Africa*. Springer: Dordrecht.
- Vieno, A., Perkins, D. D., Smith, T. M., & Santinello, M. (2005). Democratic school climate and sense of community in school: A multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology*, 36, 327-341.
- Visser, M. (2007). The social ecological model as theoretical framework in community psychology. (In Duncan, N., Bowman, B., Naidoo, A., Pillay, J. & Roos, V. *Community Psychology: Analysis, Context And Action*. Cape Town: UCT Press. p. 102–116)
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (2011). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. New York, NY: W.W. Norton.
- Wissing, J. A. B. (1996). *Die dinamiek van stress, bronne, coping en psigologiese welsyn by jeugdiges*. Ongepubliseerde MA-verhandeling, Potchefstroom Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.
- Wissing, M. P. (2013). “Wellbeing research in South Africa”. p. 123-151. Dordrecht: Springer doi:10.1007/978-94-007-6368-5\_7.
- Wissing, M. P., & Temane, Q. M. (2008). The structure of psychological well-being in cultural context: Towards a hierarchical model of psychological health. *Journal of Psychology in Africa* 18(1): 45-56

Wissing, M. P., & Temane, Q. M. (2013). The prevalence of levels of wellbeing revisited in an African context. In C. L. M. Keyes, (Ed.), *Mental Well-Being: International contributions to the study of positive mental health* (Chapter 4, pp. 71-90). Dordrecht: Springer

WHO (World Health Organisation). (1946). Preamble to the World Health Organization as adopted by the International Health Conference, New York, 19-22 June, 1946; signed on 22 July 1946 by the representatives of 61 States (Official Records of the World Health Organization, no. 2, p. 100) and entered into force on 7 April 1948. The Definition has not been amended since 1948.

WHO (World Health Organisation). (1997). *Conquering suffering enriching humanity. Report of the Director-General.*

## **DEEL 2: LITERATUURSTUDIE**

In hierdie afdeling word ’n oorsig van die teoretiese raamwerk gegee, asook bestaande literatuurstudies rakende grondslagfase opvoeders se ervarings van die opvoeder-leerder verhouding. Positiewe sielkunde en welstand word bespreek deur te kyk na verhoudingswelstand, psigologiese, emosionele en sosiale welstand. Die positiewe ondervindinge wat opvoeders ervaar van die opvoeder-leerder verhouding word ook bespreek na aanleiding van die rol van wederkerige positiwiteit, verhoudings in die skoolgemeenskap, die skoolklimaat, skoolkultuur en die werksbevrediging van opvoeders. Daar word ook temas wat in die literatuur gevind is, weergegee, naamlik: Die aard van opvoeder-leerder interaksie, die rol van sosio-ekonomiese status, die rol van skoolhulpbronne, en die rol van klaskamerklimaat en skoolkultuur.

### **Teoretiese raamwerk en definisies**

Die positiewe paradigma van die sielkunde bied die mees geskikte denkraamwerk vir die huidige studie, aangesien die navorsing gerig is op die nie-kliniese bevolking, naamlik gesonde individue, soos opvoeders en leerders. Vervolgens word positiewe sielkunde bespreek asook die subjektiewe verstaan van welstand, verhoudingswelstand asook dimensies van welstand naamlik, psigologiese welstand, emosionele welstand en sosiale welstand.

### **Positiewe sielkunde en welstand**

Positiewe sielkunde is die opwindende wetenskaplike benadering wat gerig is op die optimale beleving van gesonde emosies (“goed voel”) asook die positiewe funksionering van alle mense, soos opvoeders. Hierdie benadering van die sielkunde fokus op die sterktes (fortigense) in plek van die blote herstel of “regmaak” (“fixing”) van versteurde gedrag wat skadelik kan wees vir die self asook ander. Hierdie lens is gerig op positiewe menslike gesondheid en die doelgerigte asook die volgehoue uitbouing van mense se welstand (emosionele, sosiale en psigologiese aspekte van welstand) soos bepaal deur gesaghebbende wetenskaplikes, byvoorbeeld Keyes (2005a, 2005b), Ryff en Singer (1996, p. 2008), Peterson en Seligman, (2004), en Fredrickson (2001, 2009, 2013). Seligman (2011) meld dat positiewe sielkunde gerig word deur die hoër vlakke van geesteswelstand, genaamd fleur (“flourishing”). Verder is dit ook nodig om te meld dat ook die beleving van die hoë vlakke van welstand geensins statiese toestand impliseer nie (Strumpfer, Hardy, De Villiers,

& Rigby, 2009 in Wissing, 2013, p. 127), en voortdurend doelmatig beskerm en bevorder behoort te word (Rothman, 2013, p. 123-151).

Positiewe sielkunde wat as wetenskaplike studie (versus selfhelppublikasies en gewilde mediaverwysings) individue en gemeenskappe bemagtig tot die verwerking van positiewe welstand, omvat ook die groter bewussyn van optimale funksionering en gesondheid of welstand (“well-being”) in die werkplek. Die beleving van hoë vlakke van welstand wat florerende mense of “fleur” aandui, behels die hedoniese (“voel goed”) sowel as die eudaimoniese (“funsioneer goed”) perspektiewe. Keyes (2005a) se bevinding in ’n VSA-studie dat bloot twee uit tien volwassenes fleur beleef, is ook in Suid-Afrika bevestig (Wissing & Temane, 2013). Hierdie bevinding is belangrik vir die werkplek – en om dié rede is dit nodig dat een van die sleutelaspekte van algehele geestesgesondheid, naamlik positiewe verhoudings, verken word (Rothman, 2013, p. 123).

Positiewe sielkunde word vir die doeleindes van hierdie navorsing gedefinieer as dié benadering van die sielkunde wat op die individue en gemeenskappe se geestesgesondheid fokus, sowel as op die sterk en veerkragtige aspekte van individue en groepe om positiewe individuele karaktereienskappe en burgerlike deugde te versterk sodat fleur ervaar kan word.

Die huidige studie konseptualiseer algehele geesteswelstand (“well-being”) in terme van Keyes se geestesgesondheid-kontinuum (2005a). Keyes et al. (2008) het aangedui dat welstand ook op ’n subjektiewe manier vasgestel kan word, en dit behels dat individue hulself beoordeel rakende die kwaliteit van hul leefervarings, verhoudings en doelbereiking of prestasies. Daar is verskillende benaderings om geesteswelstand te beskryf, soos die holistiese of meer kontekstspesifieke beskrywings. Welstand word hoofsaaklik gekonseptualiseer vanuit twee filosofiese perspektiewe, naamlik die eudaimoniese en hedoniese perspektiewe (Henderson & Knight, 2012). Die hedoniese perspektief behels die maksimale of hoofsaaklik positiewe beleving van emosies teenoor die mindere beleving van onaangename en negatiewe emosionele ervarings (Khumalo, Temane, & Wissing, 2012). Dit beteken dat welstand persepsies van genietinge, geluk, leefbevrediging en die balans van positiewe tot negatiewe affek oor ’n tyd behels (Keyes et al., 2008). Aan die ander kant verwys *eudaimonia* na positiewe funksionering (Keyes et al., 2008). Welstand is dus meer as die kortstondige beleving van “geluk” of vele genietinge, en kan ook verstaan word as die aktualisering van menslike potensiaal, sinmaking, selfrealisering, en doel-in-die-lewe. Keyes (2005a) se model word beskou as ’n holistiese weergawe, aangesien dit aspekte van welstand

van die geestesgesondheid-kontinuum insluit. Keyes se model is as uitgangspunt gebruik vir hierdie studie.

Keyes (2005a) se model van algehele geestesgesondheid behels die dimensies van psigologiese, sosiale en emosionele welstand. Sosiale funksionering en verhoudingswelstand is 'n integrale deel van algehele of die holistiese verstaan van welstand. Seligman (2011) meld ook die belangrike rol van positiewe verhoudings en gesonde interaksies as kenmerkende aanduiders van optimale funksionering en fleur.

### **Verhoudingswelstand**

Verhoudingswelstand word aangedui deur gevoelens van psigologiese veiligheid, soos 'n opvoeder se ervaring dat hy/sy met vertroue kan werk en sonder die vrese van negatiewe gevolge tot die selfbeeld, status, of beroep (Edmondson, 2004). Dit is ook belangrik om te noem dat die opvoeder-leerder verhouding en die daaglikse interaksies voortdurend te make het met nie-kognitiewe elemente soos die beleving van wederkerige of resonerende positiewe emosies soos nuuskierigheid en inspirasie (Liberante, 2012). Hierdie interaktiewe prosesse word weer geassosieer met vele merkwaardige kwessies vir opvoeders en leerders, soos goeie akademiese prestasie en leerders se positiewe ervaring van die skoolgemeenskap, asook werksbevrediging vir die opvoeders (Baker, 2006; Hamre & Pianta, 2005). Verhoudingswelstand behels daardie kundigheid wat kan lei tot hegte en gesonder verhoudings, byvoorbeeld verbeterde kommunikasievaardighede, asook sterker “konneksies” of verbintenisse met ander, soos deernisvolle betrokkenheid of opregte meelewing (“compassion”). Naas die beleving van gesonde en hegte verhoudings, word hoë vlakke van welstand (“well-being”) deur die volgende aspekte gekenmerk: Minimale gesondheidsprobleme wat persone soos opvoeders se alledaagse lewe beïnvloed, minste dae met siekteverlof en gesonde psigososiale funksionering wat aangedui word deur lae hulpeloosheid, duidelike doelwitte, en hoë veerkragtigheid (Keyes, 2005a). Wanneer volwassenes soos opvoeders voortdurend hoë vlakke van welstand nastreef, blyk dit dat hulle optimale funksionering sal beleef. Hierdie gesonde of positiewe funksionering hoort – soos genoem – tot die eudaimoniese veld van positiewe sielkunde. Hierdie perspektief (positiewe funksionering) van welstand word toenemend meer nagevors om die doelbewuste bevordering van persoonlike ontwikkeling en groei, sowel as die aanpasbaarheid tot omgewingsfaktore, te definieer en te verstaan (Delle Fave, 2014). Delle Fave et al. (2010) meld dat konseptuele modelle en empiriese bevindings die deurslaggewende rol van

verhoudings en verbintenisse beklemtoon as 'n integrale deel van betekenisvolle bestaan. Hierdie navorsingsbevindings verwys ook na die potensiaal of daardie dinamiese kragte (“forces at work”) van interpersoonlike verbintenisse wat gebruik kan word tot die doelgerigte uitbouing van welstand, of meer spesifiek, 'n vervullende lewe, of “die goeie lewe”. Dit is duidelik dat gesonde verhoudings as verhoudingswelstand 'n belangrike aanwyser is van positiewe funksionering (Diener & Seligman, 2004), en 'n florerende bestaanswyse (Keyes, Shmotkin, & Ryff, 2002 in Waterman, 2007; Seligman, 2011).

Verder het verhoudingswelstand ook te make met alledaagse betrokkenheid en deelwees van sosiale groepe vir die vervulling van basiese behoeftes – vanaf geboorte tot bejaardheid – wat so belangrik is vir menslike oorlewing (Baumeister, 2005). Deci en Ryan (2000) toon dat verhoudingsdinamiek die individu se identiteit en selfbeeld beïnvloed. Deci en Ryan se navorsing impliseer dat die beleving van gesonde verhoudingskragte noodsaaklik is vir selfaktualisering. Dit beteken dat die beleving van positiewe interaksies wat altyd gepaard gaan met verhoudings as 'n fundamentele psigologiese behoefte van alle mense, ten nouste verbind is met selfdoeltreffendheid en vervullende bestaan.

Opvoeders wat die potensiaal van verhoudingswelstand en interverbintenisse verstaan, beskik oor die psigologiese toerusting om positiewe spirale van geesteswelstand te aktiveer (Van Schalkwyk & Wissing, 2013). Hierdie positiewe spirale van interaktiewe prosesse voeg waarde toe tot die individuele, sowel as die kollektiewe welstand (Delle Fave et al., 2010). Delle Fave et al., (2010) waarsku egter dat die teenoorgestelde ook van krag is, naamlik dat individue se lae vlakke van geesteswelstand beide groepe en gemeenskappe negatief kan impakkeer.

Opsommenderwys: Verhoudingswelstand is 'n essensiële komponent van gesonde menslike funksionering wat die potensiaal bied tot hoë vlakke van welstand en oorhoofse leefsukses. Verhoudingsverbintenisse as interaktiewe leefprosesse behels kognitiewe en nie-kognitiewe elemente wat 'n integrale deel van die opvoeder-leerder verhouding is. Aanvullend moet genoem word dat gesonde interpersoonlike kontak goeie en slegte ervarings insluit. Ryff (2014) meld dat positiewe verhoudings met ander verryk kan word tydens lewensbeprowings, hetsy dit probleme in die werksopset is, of die worstelinge van kinders grootmaak. Vir die meeste mense bestaan interpersoonlike kontak inderdaad uit 'n komplekse kombinasie van positiewe en negatiewe emosies, wat ons steeds hefter kan bind (Ryff, 2014).

Binne die teoretiese raamwerk van die positiewe sielkunde is verhoudingswelstand bespreek as 'n sleutel tot individuele en kollektiewe welstand. Verhoudingswelstand is genoem as 'n kernaspek van positiewe psigologiese funksionering (eudaimoniese perspektief). Dit is nodig om verhoudingswelstand te bekyk in die lig van Keyes se model van algehele geesteswelstand. Hierdie model beskryf geesteswelstand in terme van drie dimensies, naamlik psigologiese, emosionele en sosiale welstand. Hierdie drie dimensies sal vervolgens kortliks bespreek word.

### **Psigologiese welstand**

Psigologiese welstand is multidimensioneel wat betref fasette van die self (byvoorbeeld gedrag, invloed, en kognisie) en rakende die gebiede waar dié fasette in die lewe duidelike waarneembaar is, soos intra- en interpersoonlik, kontekstueel en sosiaal, in liefdes- en werksverhoudinge (Keyes, 2006; Walker, 1999). Volgens Keyes et al., (2008) kan welstand ook subjektief vasgestel word, wat beteken dat individue 'n self-evaluering doen rakende hul leefkwaliteit, byvoorbeeld hul werksprestasies en verhoudinge.

Hierdie subjektiewe aanduiding van welstand kan vergelyk word met Diener, Kesebir en Lucas (2008) se uitgangspunt dat volwassenes, soos opvoeders, bevrediging beleef in verskeie areas van hul bestaan soos werk, familie en die self. Die beleving van ware werksbevrediging sou ook aangedui kon word as daardie goeie beleving ("flow") waar die persoon vervulling beleef en as't ware geabsorbeer word in taakverrigting (Rothman, 2013).

Keyes (1998, 2002, 2005a, 2005b) integreer daardie psigologiese fasette en prosesse wat die vervullende lewe aandui. Hy steun hoofsaaklik op Ryff en Singer (1996) se ses fasette as aanduiders van psigologiese welstand, naamlik outonomie (soos selfbemeestering en selfregulering), omgewingsbemeestering (soos goeie hantering van kwessies binne die verskeie kontekste), persoonlike groei (soos die voortdurende ontwikkeling van persoonlike potensiaal), positiewe verhoudings (soos die beleving van warmte en vertrouwe binne verhoudings), doel-in-die-lewe (soos die beleving van 'n leefdoel en vaste oortuigings wat hierdie leefdoelwitte rig), en selfaanvaarding (soos die aanvaarding van die goeie en die minder goeie kwaliteite van self)

'n Historiese beskouing van psigologiese welstand en verhoudingswelstand (Ryff, 2014) kan as volg weergegee word: Aristoteles se beskrywing van positiewe verhoudinge met ander dui daarop dat die interpersoonlike gebied die kern van 'n betekenisvolle lewe is; Jahoda beskou verhoudingswelstand as 'n sleutelkomponent van geestelike welstand;

Maslow meen dat empatie en liefde vir ander selfaktualisering verpersoonlik; Allport stel dat opregte verbintnisse met ander as 'n belangrike maatstaf van volwassenheid gebruik kan word; Erikson se stadia van intimiteit (om noue bande met ander te vorm) en generatieweit (omgee oor en leiding van ander) bied belangrike riglyne vir persoonlike- en verhoudingswelstand. Beide John Stuart Mill en Bertrand Russel het breedvoerig uitgebrei oor die belangrike rol van vriendskap en liefde in die soeke na geluk. Persoonlike groei kom die naaste aan Aristoteles se eudaimonia, gegewe die beklemtoning van die verwerkliking van mense se leefpotensiaal. In dié sin behels psigologiese welstand 'n voortdurende ontwikkelings- of groeiproses. Allport meld dat volwassenheid die vermoë behels om na belangrike en sinvolle sferes van bestaan te streef. Effektiewe hantering soos die bemeestering van die eise en uitdagings waarmee individue te make het, onder meer interpersoonlike kontak en konflik, is dus sleutelemente van welstand. Laastens vereis outonomie kwaliteite soos selfbeskikking, onafhanklikheid, en die regulering van gedrag van binne. Selfaktualiseerders (Maslow), byvoorbeeld, toon 'n interne lokus vir evaluering en 'n weerstand teen kultuuroordrag. Die volle funksionerende persoon (Rogers) kyk nie na ander vir aanvaarding nie, maar evalueer homself teen persoonlike standaarde. Die individuasieproses (Jung) behels 'n bevryding van konvensionele standaarde waarin die individu nie deur die gesamentlike oortuigings en vrese van die massas gerig word nie. Teorieë wat ontwikkel is deur Erikson, Neurgarten, Jung wat dui op die ontwikkelingsfasies van die mens, beskryf die belang van interne prosesse wat nie hoofsaaklik deur uiterlike norme bepaal word nie.

Psigologiese welstand in die werkplek omvat ook die volgende elemente soos: i) vervullende betrokkenheid (“engagement”) wat liggaamlike gesondheid insluit, soos opvoeders wat met lewenslus en toewyding hul daaglikse werkstake benader en doen; ii) die belewing van doel-in-die-lewe wat na die opvoeder se subjektiewe belewing van gebeure in die werkplek (en lewe) verwys wat op 'n betekenisvolle manier verband hou met die opvoeder se lewensdroom, waardes en oortuigings (Rothman, 2013, p. 132). Frankl (1992 in Ryff & Singer, 2008) voeg die kwessie van betekenisvolle bestaan by wat dui op mense se unieke leefdoel wat grootliks kort- en langtermyn leefdoelwitte rig. In hierdie sin verstaan opvoeders dan hul werk as betekenisvol, en die moeite werd. Dit is ook nodig om te noem dat werk verstaan kan word as werk, 'n beroep, of 'n roeping (Rothman, 2013); iii) motivering en selfdoeltreffendheid wat dui op outonomie wat te make het met die vryheid tot keuse, en dit behels ook die verantwoordelikheid om take met bevoegdheid uit te voer. Dit lewer bewys

van die opvoeder se volgehoue behoefte en voortdurende begeerte tot persoonlike ontwikkeling, wat weer dui op die verkryging van vaardighede en kennis wat verband hou met opvoeders se gehegtheid aan ander en hul diepe omgee vir ander, soos hul leerders, en iv) harmonie wat dui op die ervaring van gesonde balans, innerlike vrede en self-aanvaarding (Delle Fave et al., 2010). In die werksplek, soos 'n skoolgemeenskap, is die konsep van harmonie toepaslik om 'n gesonde balans tussen werk en familie-rolle te handhaaf.

### **Emosionele welstand**

Emosionele welstand binne die werkkonteks word gedefinieer in terme van werksbevreëding, geïnteresseerdheid in die lewe, en die oorhoofse beleving van positiewe emosies of positiewe affek. Positiewe emosies is van beslissende belang vir die beleving van fleur, omdat hulle ko-varieer met positiewe funksionering (Fredrickson, 2006). Positiewe emosies bied ook daardie besondere boustene tot die ontwikkeling van 'n opvoeder se psigologiese kapasiteit (Fredrickson, 2006). Dit beteken dat wanneer opvoeders positiewe emosies soos blydschap, dankbaarheid en hoop – wat onlosmaaklik verbind word met hoër vlakke van welstand – doelgerig aktiveer in die leeromgewing, hul persoonlike/psigologiese welstand gebou word. Hierdie positiewe funksionering kan waargeneem word as byvoorbeeld verbeterde werkverrigting sowel as sosiale funksionering. Die gebruik van positiewe emosies as essensiële meganismes van gesonde “wees en doen” is vervat in Fredrickson (2006) se merkwaardige “broaden-and-build”-teorie, wat belangrike implikasies het vir skool- en leefsukses.

Barbara Fredrickson se “broaden-and-build”-teorie toon hoe positiewe emosies die bewustelike en kreatiewe gebruik van emosies, sosiale bande/verbintenisse en funksionering bevorder. Positiewe emosies verbreed ook die individu se persoonlike hulpbronne wat wissel van intellektuele en fisiologiese hulpbronne tot psigologiese en sosiale hulpbronne. Navorsingsbevindings dui aan dat die tydelike of kortstondige ervarings van positiewe emosies in die alledaagse kan lei tot permanente psigologiese hulpbronne (Fredrickson, 2009). Hierdie belewenisse bou gesonde spirale van positiewe emosies (Salanova, Bakker en Lorens, 2006, p. 6; Fredrickson, 2004, p. 1367). Dit blyk dat die beleving van teenswoordige positiewe emosies mense nie net in die hede laat goed voel nie, maar dat dit ook 'n belegging is in toekomstige emosionele welstand (Salanova et al., 2006, p. 6). Verder noem Salanova et al. (2006, p. 18) dat dit belangrik is vir opvoeders om oor voldoende hulpbronne te beskik in

die werksituasie. Die beskikbaarheid van sulke hulpbronne kan positief geassosieer word met hoër vlakke van emosionele welstand, positiewe emosies en optimisme (De Klerk, 2013).

Dit is duidelik dat hoë vlakke van emosionele welstand aangedui kan word in terme van werksbevreëdiging en dat die daaglikse belewing van positiewe emosies van die allergrootste belang is vir opvoeders se algemene welstand. Alhoewel negatiewe affek kenmerkend is van daaglikse menslike funksionering, veral in werkstoestande van hoë distres en/of verandering, beklemtoon Fredrickson (2013) dat 'n individu se daaglikse koers ("ratio") van positiewe tot negatiewe emosies belangrik is vir positiwiteit.

### **Sosiale welstand**

Sosiale welstand volgens Keyes (1998) is die opweging van 'n persoon se eie omstandighede en funksionering in sosiale kringe of die gemeenskap. Vervolgens word sosiale uitdagings bespreek wat uit moontlike dimensies van sosiale welstand saamgestel is. Hierdie vyf dimensies van sosiale welstand volgens Keyes (1998) is: i) Sosiale integrasie, dit is die evaluasie van die kwaliteit van 'n persoon se verhouding met die samelewing en gemeenskap. Gesonde individue voel dat hulle deel is van die gemeenskap; ii) Sosiale bydrae, wat beskryf word as die waarde van 'n persoon se bydrae tot die gemeenskap. As persone glo dat hulle onmisbaar vir die gemeenskap is en 'n waardevolle bydrae tot die gemeenskap lewer, ervaar hul sosiale welstand; iii) Sosiale samehorigheid, wat die persoon se persepsie van die kwaliteit, samestelling en werking van die sosiale-wêreld is. Gesonde individue gee nie net om oor die aard van die wêreld waarin hul leef nie, maar wil verstaan wat in hul wêreld gebeur; iv) Sosiale aktualisering, wat die evaluering van die potensiaal en die trajek (koers) van die samelewing is. Dit is die geloof dat die samelewing potensiaal het deur te kyk na die samelewing se instellings en burgers. Sosiaal gesonde individue glo dat mense soos hulle potensiele voordeel bied vir sosiale groei; v) Sosiale aanvaarding, wat die konstruering van die samelewing is deur die karakter en kwaliteit van ander persone. Mense wat sosiale aanvaarding beleef, vertrou ander, glo in die goedheid van ander en kan werksaam wees in die gemeenskap.

Verder meen Delle Fave (2014) dat sosiale funksies betekenis aan die lewe verleen omdat dit doelgerigtheid skep en toekomsverwagting tot stand bring, wat verdere doelstellings stimuleer.

Die belangrike boodskap is dat sosiale verhoudings die duidelik herkenbare draad is wat dwarsdeur menslike verhale van welsyn en veerkragtige leef gewef is (Ryff, 2014).

### **Positiewe ondervinding van die opvoeder-leerder verhouding**

#### **Die rol van wederkerige positiwiteit (“reciprocal determinism”)**

Bandura (1986) het die konsep van wederkerige positiwiteit voorgestel om sy teorie van menslike ontwikkeling te beskryf as ’n interaksie tussen die persoon, die persoon se gedrag en die omgewing. In kontras met die verstaan dat die omgewing die kind en sy gedrag hoofsaaklik beïnvloed en vorm, handhaaf Bandura die mening dat die kontak tussen die persoon, sy/haar gedrag en die omgewing bidireksioneel is. Dit beteken dat mense, byvoorbeeld kinders, wel hulle natuurlike en sosiale omgewing kan beïnvloed met hul gedrag of houding.

Die kognitiewe-sosiale-leer teoretici beskryf ontwikkeling as ’n voortdurende, wederkerige interaksie tussen die kind en omgewing. Die situasie of “omgewing” wat die kind ondervind, sal beslis die kind affekteer, maar die gedrag van die kind kan ook ’n effek op die omgewing hê. Die implikasie is dat kinders aktief betrokke is in die vorming van hul omgewing wat ook ’n invloed gaan hê op hul groei en ontwikkeling (Shaffer, 2008).

Albert Bandura sien mense as aktiewe agente in die bestuur van hul eie lewe (Bandura, 2006, 2008, 2010). Hy meld ook dat mense ’n bydrae lewer tot hul omgewing en omstandighede, en dat hulle nie blote produkte van leef-omstandighede is nie (Bandura, 2006, p.164).

Bandura (1986) se konsep van die rol van wederkerige positiwiteit kan toegepas word in die skoolomgewing en die klassituasie, waar daar ’n aanhoudende en wederkerige interaksie is tussen die skoolomgewing en die leerder. Die leerder se gedrag het ’n invloed op die omgewing; dus met ’n positiewe houding en gedrag sal die leerder die omgewing ook positief ervaar. Die teenoorgestelde is ook waar: as die leerder se gedrag en houding negatief van aard is, sal hy die omgewing ook as negatief ervaar. Net so kan leerders se houding en gedrag ook ’n invloed hê op verhoudings in die skoolgemeenskap.

### **Verhoudings en die skoolgemeenskap**

Skole is sosiale instellings (Wimberley, 2002, p. 13). Die skoolgemeenskap bestaan uit leerders, opvoeders, bestuurspan, administrateurs en dienspersoneel. Lede van die groepe beklee kenmerkende posisies en take en daar word van hulle verwag om op sekere wyses op te tree. Wimberley (2002, p. 13) is verder van mening dat die verhoudings tussen die groepe afwisselend en kompleks kan wees. 'n Skool kan slegs effektief wees indien verhoudings in die skoolgemeenskap verstaan en aanvaar word. Skoolgemeenskappe het elk 'n eie kultuur, klimaat, doelwitte en reëls. 'n Skoolgemeenskap bestaan uit opvoeders en leerders wat as 'n eenheid in 'n sosiale opset funksioneer. Leerders ontvang onderrig deur gebruik te maak van die skool se sosiale strukture, interaksie met medeleerders, asook uit verhoudings wat met opvoeders en skoolpersoneel ontwikkel. Hierdie verhoudings kan volgens Wimberley (2002, p. 13) leerders se akademiese verwagtinge beïnvloed. Die kwaliteit van leerders se verhoudings met die skool, skoolhoof, opvoeders, medeleerders en skoolreëls kan verder ook hulle betrokkenheid by die skool beïnvloed.

Uit bogenoemde is dit duidelik dat verhoudings in 'n skoolgemeenskap 'n komplekse verskeidenheid verhoudings verteenwoordig. Met die ontwikkeling van verhoudings in die skoolgemeenskap kan dit nie net bydra tot 'n positiewe skoolkultuur en -klimaat nie, maar sal dit ook die leerders se algemene welstand en 'n suksesvolle skoolloopbaan verseker. Goeie verhoudings sal die leerders help om voordeel uit onderriggeleenthede te trek (Barnes, 2010).

In 'n positiewe skoolklimaat is dit nie net die verhouding tussen opvoeders en leerders wat 'n bydrae tot skoolklimaat lewer nie, maar ook die ontwikkeling van gesonde verhoudings tussen opvoeders-tot-bestuurspan en opvoeders-tot-opvoeders (Homana, Barber & Torney-Purta, 2005, p. 6), asook die verhouding tussen opvoeders en die skoolhoof. Mackenzie (2007, p. 6) bevestig hierdie stelling deur navorsing in Australië wat bevind het dat 'n skoolhoof se vermoë om deur sigbare ondersteuning, respek en gesonde verhoudings 'n positiewe skoolkultuur, skoolklimaat en skoolomgewing daar te kan stel, ook 'n positiewe effek op opvoeders se werksbevreëdiging kan hê. Valentic (2005, p. 4) is ook van mening dat administratiewe ondersteuning en leierskap 'n bydrae tot 'n positiewe werkomgewing vir opvoeders kan lewer.

Verhoudings in 'n skoolgemeenskap beïnvloed nie net die klimaat van 'n skool nie, maar kan ook die kultuur beïnvloed. Daarom word daar vervolgens skoolklimaat en skoolkultuur bespreek.

**Skoolklimaat.** Hoy en Miskel (2005, p. 185) verwys na die skoolklimaat as die hart en siel van 'n skool. Hulle definieer skoolklimaat as 'n breë konsep wat verwys na opvoeders en leerders se persepsies, denke, gevoelens en verwagtinge van alle rolspelers in die skoolgemeenskap. Dit is die blywende kwaliteit van die skoolgemeenskap soos opvoeders en leerders dit ervaar en hoe dit hulle gedrag beïnvloed (Hoy & Miskel, 2005, p. 185). Ons kan dus aanneem dat skoolklimaat die unieke en spesiale atmosfeer is wat by 'n skool heers.

Skoolklimaat word deur die waarneming en persepsies van persone ten opsigte van houdings, oortuigings, waardes en norme (kultuur) gevorm. Dit onderlê die onderrigpraktjke, die vlakke van akademiese prestasies en die algemene funksionering van die skool. Die suksesvolle bestuur van skoolklimaat hang af van hoe effektief volwassenes in die skool die houdings, oortuigings, waardes en norme ontwikkel, implementeer en toepas. (Saufler, 2005, p.1; Jerald, 2006, p. 2). 'n Positiewe skoolklimaat heers wanneer al die lede van die skoolgemeenskap aanvaarding, veiligheid, gemak en waardering ervaar (Van der Westhuizen, 2002).

Hoë vlakke van psigologiese welstand en die verbintenis van werknemers speel 'n belangrike rol in die sukses van die skool (Robertson & Cooper, 2010), maar die skoolklimaat het ook die vermoë om die welstand van die skool, die opvoeders en die leerders te bevorder of negatief te beïnvloed (Spratt, Schucksmith, Philip, & Watson, 2006). Volgens Vos, Van der Westhuizen, Mentz en Ellis (2012) kan 'n negatiewe klimaat in die skoolgemeenskap tot die skool se ondergang of gebrekkige funksionering van alle betrokkenes lei.

Kelley (2005, p. 2) noem dat die skoolhoof 'n belangrike rolspeler in die vestiging van 'n skoolklimaat is. Hy noem verder dat die skoolhoof deur die verstaan van die skool se visie en die implementering van die skool se missie so die skoolklimaat kan vestig (Cruise & Louis, 2009, in Hulpia, Devos & Van Keer, 2011, p. 733).

Opsommend verwys skoolklimaat na die kwaliteit en karakter van die skoollewe. Dié kwaliteit en karakter word gebaseer op die leerervarings in die skool en weerspieël norme, doelwitte, waardes, interpersoonlike verhoudings, onderrig, leer en leierskap asook

organisatoriese strukture. Skoolklimaat gaan dus oor daardie kwaliteite van 'n skool wat elke individu geborge en waardig laat voel en terselfdertyd 'n unieke omgewing skep waaraan hulle kan behoort (Barnes, 2010).

**Skoolkultuur.** Die produk van 'n positiewe skoolklimaat is 'n sterk skoolkultuur. Skoolkultuur is die “manier waarop *dit* gedoen word” of die manier “hoe *dit* nie gedoen word nie.” Die “*dit*” kan enige houding, oortuiging, waarde, norme, prosedure of roetine insluit asook hoe verhoudings in die skool hanteer word. In 'n skool met 'n positiewe kultuur, behoort enige opvoeder of leerder in staat te wees om te verduidelik en te demonstreer “hoe ons *dit* hier doen” (Stover, 2005, p. 31).

Die begrip skoolkultuur is nie nuut nie. Reeds in 1932 het 'n opvoedkundige sosioloog, Wollard Waller, geargumenteer dat elke skool oor sy eie kultuur met 'n unieke stel gebruike, geskiedenis en morele gedrag- en verhoudingskodes beskik (Peterson & Deal, 2002, p. 8). Skoolkultuur dui ook op gesamentlike verwagtinge (Gruenert, 2008, p. 7) en hierdie verwagtinge ontwikkel dan in 'n stel ongeskrewe reëls waarby lede aanpas om sodoende goed saam te werk. Op dié manier word daar 'n gemeenskaplike skoolkultuur ontwikkel om inligting van een geslag na die ander oor te dra.

Skoolkultuur is nie staties nie. Dit word voortdurend omvorm en ontwikkel soos die tradisies en rituele van 'n skoolgemeenskap op mekaar inwerk. Skoolkultuur word dus deur die interaksie tussen die lede van die gemeenskap gevorm terwyl die aksies van die skoolgemeenskap weer deur die kultuur gelei word (Barnes, 2010).

Positiewe skole toon die volgende eienskappe: Die skool se missie en visie word in die daaglikse doelwitte en aktiwiteite van die skool uitgeleef; Gedeelde waardes word duidelik gekommunikeer en deur alle betrokkenes soos deur opvoeders en leerders in al die aktiwiteite binne en buite die skool nagestreef; Opvoeders, leerders en ouers respekteer mekaar, het empatie met mekaar en respekteer mekaar se besittings; Samewerking word beklemtoon en alle aktiwiteite word ordelik en goed beplan; Alle rolspelers is gemotiveer om aktiwiteite binne en buite die klaskamer te ondersteun; Opvoeders openbaar 'n besondere gees van onderlinge samewerking (Schreuder & Landey, 2001, p. 67). Dit is duidelik dat al die eienskappe van 'n positiewe skoolkultuur daarop dui dat 'n skool waar daar 'n positiewe kultuur heers, gekenmerk word deur goeie menseverhoudinge. Daarom word daar vervolgens opvoeder-leerder verhoudings bespreek wat 'n invloed op werkbevrediging het.

**Werksbevrediging en positiewe opvoeder-leerder verhoudings.** Linz, Good en Huddleston (2006, p. 3) verbind die positiewe emosies wat opvoeders ervaar met werksbevrediging, hoë gehalte van werkverrigting, kreatiwiteit, inisiatief, werkstrots en betrokkenheid. Daarby voeg die skrywers dat die begeerte van 'n opvoeder om groepsdoelwitte bo persoonlike doelwitte te stel en die skool se prestasies te verbeter, ook gesien kan word as 'n uitvloeisel van positiewe emosies wat werksbevrediging tot gevolg het. Negatiewe emosies word verbind met gereelde afwesigheid, werksverandering, onopgeloste griewe, stakings en 'n onvermoë om die doelwitte van die skool te bereik. Valentic (2005, p. 3) is van mening dat werksbevrediging in die onderwys daartoe sal lei dat opvoeders onderrig sal geniet en as gevolg daarvan die leerders ook. Daarteenoor noem die skrywer dat negatiewe emosies tot 'n afname in die opvoeder se produktiwiteit en kwaliteit van werk kan lei. Dit word volgens Valentic (2005, p. 3) geassosieer met 'n verlies aan belangstelling en losmaking van die leerders in die klaskamer, 'n afname in die kwaliteit van onderrig en 'n gebrek aan entoesiasme om individuele en groepsdoelwitte te bereik. Opvoeders wat negatiewe emosies ervaar, ervaar dus ook nie werkbevrediging nie. Die emosionele status van 'n opvoeder kan dus verreikende implikasies vir die leerproses en die klimaat van die skool hê. So kan dit ook 'n invloed op opvoeder-leerder verhouding uitoefen; Fredrickson (2013) meld dat wanneer mense daaglik hoër vlakke van positiewe emosies ervaar teenoor die belewing van hoofsaaklik negatiewe emosies, dit hul gedrag teenoor ander persone ten goede kan verander wat weer bydra tot verhoudingswelstand.

### **Temas soos gevind in die literatuur**

#### **Die aard van opvoeder-leerder interaksies**

Volgens Stacey (2003) is die interafhanklike en komplekse proses van interaksie binne 'n skoolgemeenskap die basis vir verhoudings, hetsy goed of gebrekkig. Verder kan opvoeders se gebruike in die klaskamer, hul taalgebruik en hul eiesoortige interaksie met leerders 'n integrale deel van 'n leerder-vriendelike omgewing vorm. Volgens Liberante (2012) modeleer grondslagfase leerders hul opvoeders se gedrag, byvoorbeeld, opvoeders se reaksies en entoesiasme in die klaskamer het 'n invloed op leerders se reaksies en entoesiasme.

Liberante (2012, p. 4) meld dat doeltreffende opvoeders ten volle bewus is dat kennis deur interaksie oorgedra word, en dat die leerproses ten beste gebeur as gedeelde ervarings. Navorsing toon dat die positiewe interaksies tussen opvoeder en leerders 'n fundamentele aspek van kwaliteit-onderrig asook leerders se skoolsukses verseker (Prilleltensky, 2012).

Wanneer daar gebreke is soos die voorkoms van negatiewe gedragstitkomste, byvoorbeeld die misbruik van mag, kan hierdie gedragsskewings lei tot ontmagtigende interaksies tussen opvoeders en leerders (Kitching, Roos & Ferreira, 2011, p. 6). Swak gedragsspatrone en dissipline onder leerders kan ook lei tot hoë stresvlakke, afnemende werksbevreiding en negatiewe emosies onder opvoeders (Barnes, 2010). Volgens Spilt en Koomen (2009, p. 86 in Liberante, 2012) hou hierdie verswakte verhouding tussen opvoeder en leerders waarskynlik ook verband met laer vlakke van bevoegdheid van die opvoeders, soos gebrekkige selfregulering of gebrekkige toewyding rakende klasaanbiedings en die nodige lesvoorbereiding.

### **Die rol van sosio-ekonomiese status**

Sosio-ekonomiese status kan 'n invloedryke faktor in onderwysprestasie wees, veral as gevolg van die invloed daarvan op die gesinsatmosfeer, die keuse van woonbuurt of die omgewing en die gehalte van opvoeding. Dit beteken dat ouers met hoë sosio-ekonomiese status die vermoë mag hê om 'n omgewing te voorsien wat leer bevorder. Die woonbuurt wat 'n gesin kan bekostig, bepaal gewoonlik die gehalte van opvoeding wat beskikbaar is en dit, tesame met die houding in die buurt en in die portuurgroep, beïnvloed motivering (Louw & Louw, 2007, p. 226).

### **Die rol van skoolhulpbronne**

Hulpbronne word gedefinieer as daardie organisatoriese, fisiese, sielkundige en sosiale faktore wat nie net die potensiaal het om werknemers te help om hul werk goed te doen sodat doelwitte bereik word nie, maar ook die negatiewe uitwerking van werkeise soos spanning, emosionele vereistes en rol duisterheid verminder. Hulpbronne stimuleer ook ontwikkeling, persoonlike groei, werkverrigting, werkverpligting en leer (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001; Schaufeli, Bakker, & Van Reenen, 2009).

Volgens Ross, Romer en Horner (2012) behels opvoedereffektiwiteit nie net vermoëns en persoonlike vaardighede nie, maar hoe kontekstuele faktore soos hulpbronne,

onderrig en ondersteuning hulle beïnvloed. Navorsing het getoon dat opvoeders se selfdoeltreffendheid die volgende kan voorspel: die opvoeder se ambisie, die opvoeder se houding teenoor verandering, die opvoeder se gebruik van onderrigvaardighede en die waarskynlikheid dat die opvoeder in die professie sal bly (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Dit is die opinie van De Klerk (2013) dat vir selfdoeltreffendheid om te floreer, opvoeders en leerders die konteks van die skoolgemeenskap in 'n positiewe manier moet ondervind, sodat die veerkragtigheid van die organisasie bevorder kan word. Volgens Maslach, Schaufeli en Leiter (2001), (geneem uit Visser, 2006, p. 1) kan welstand en produktiwiteit verbeter word deur die werkomgewing wat ontwerp is om positiewe ontwikkeling van energie, toewyding en doeltreffendheid te onderhou. Hakanen, Perhoniemi and Toppinen-Tanner (2008, p. 78) stel dat die sterk punte in werknemers se professionele lewe saam gevoeg kan word met die gevolg dat daar 'n gewin is in hulpbronne en 'n positiewe opwaartse spiraal in die individu en die werkomgewing.

### **Die rol van klaskamerklimaat en skoolkultuur**

Die atmosfeer in 'n klaskamer, die algemene skoolklimaat en -struktuur, sowel as die onderwysbeleid kan kinders se prestasie motivering beïnvloed. Klaskamers verskil baie ten opsigte van die soort emosionele omgewing wat hulle bied. Klaskamerklimaat weerspieël die algemene houding, die sosiale en emosionele response en persepsies van die individue in die klaskamer. Baie faktore beïnvloed die klaskamerklimaat, insluitende die eienskappe van die leerders (bv. selfreguleringsvaardighede, die vermoë om aandag te skenk, houding en akademiese deelname), die eienskappe van die opvoeder (bv. vlakke van warmte en ondersteuning, vriendelikheid, verwagtings en effektiwiteit ten opsigte van rigtinggewing en terugvoering) en selfs die fisiese rangskikking van die klaskamer. 'n Positiewe klaskamerklimaat hou verband met hoër leerdermotivering en prestasie. 'n Warm, vriendelike opvoeder is egter nie genoeg om 'n positiewe atmosfeer te skep nie. Goeie klaskamerbestuur en duidelike prosedures en reëls vir aktiwiteite en optrede is nodig, terwyl hulle terselfdertyd geleenthede vir selfontdekking en aktiewe deelname in klaskamer besprekings skep (Louw & Louw, 2007, p. 227).

Vele navorsers toon dat navorsing te make met die opvoeders se welstand die afgelope dekades baie toegeneem het, omdat daar voortdurend hoër verwagtings is oor opvoeders se effektiewe funksionering en werkprestasie in die skoolomgewing (Fernet, Guay, Senècal, & Austin, 2012; Ross, et.al. 2012; Saleem & Shah, 2011; Skaalvik & Skaalvik,

2010). Ook Suid-Afrikaanse navorsers soos Vos en Van der Westhuizen fokus op hierdie kwessies, naamlik die welstand van opvoeders.

Vos et al. (2012) vind dat die meeste opvoeders nie die skoolklimaat of kultuur as positief genoeg ervaar nie, en dit het belangrike implikasies vir die leeromgewing en onderrig. Ross et al. (2012) toon aan dat daar nie genoeg emosionele ondersteuning aan opvoeders gebied word nie. Van 'n organisatoriese perspektief raak opvoeders se werk meer ingewikkeld en vermoeiend (Jackson & Rothmann, 2006), en sulke veeleisende sake behels, byvoorbeeld: opvoeders het meer leerders per klas as wat hulle kan hanteer, daar is aanhoudende veranderinge in die sillabus, ontoereikende klaskamerklimaat, min ondersteuning van kollegas, swak salarisse en 'n tekort aan hulpmiddels om hul werk effektief te verrig (Jackson & Rothmann 2006; Montgomery, Mostert & Jackson, 2005).

Daar kan afgelei word dat die skoolklimaat en kultuur 'n duidelike invloed het op die welstand asook die verhoudingswelstand in die skool. Daarom is dit belangrik om die opvoeder se belewing van die verhouding tussen die opvoeder self en leerders te ondersoek, om so die welstand in 'n skool te probeer verbeter. Uiteindelik is dit waar dat die opvoeder wat goeie verhoudingsvaardighede het en welstand beleef, dit sal oordra aan die leerders.

### **Samevatting**

Die doel van hierdie tweede deel van hoofstuk een was om 'n oorsig te gee van die teoretiese raamwerk en toepaslike konsepte vir dié studie. Grondslagfase opvoeders se ervarings van die opvoeder-leerder verhouding is aan die hand van bestaande literatuur beskryf. Positiewe sielkunde en welstand is bespreek deur spesifiek te verwys na verhoudingswelstand, psigologiese, emosionele en sosiale welstand. Die opvoeder-leerder verhouding is ook bespreek deur die rol van wederkerige positiwiteit, verhoudings in die skoolgemeenskap, die skoolklimaat, skoolkultuur en die werksbevrediging van opvoeders te belig. Gepaste temas wat in die literatuur gevind is vir die huidige navorsing, is ook weergegee.

Dit is gestel dat skole, wat as sosiale instellings gesien kan word, 'n komplekse verskeidenheid verhoudings verteenwoordig. Hierdie verhoudings in die skoolgemeenskap kan bydra tot 'n positiewe skoolklimaat en -kultuur, wat weer bydra tot die welstand van die hele skoolgemeenskap.

Die volgende afdeling, naamlik afdeling B, behels opvoeders se belewings van die opvoeder-leerder verhouding in die formaat van 'n navorsingsartikel wat die navorsingsbevindinge weergee.

## Verwysings

- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*, 211–229.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology, 22*(3), 309-328.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2006). Going global with social cognitive theory: From prospect to paydirt. In S. I. Donaldson, D. E. Berger, & K. Pezdek (Eds.), *The rise of applied psychology: New frontiers and rewarding careers* (pp. 53-70). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bandura, A. (2008). Reconstrual of "free will" from the agentic perspective of social cognitive theory. In J. Baer, J. C. Kaufman, & R. F. Baumeister (Eds.), *Are we free?: Psychology and free will* (pp. 86-127). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bandura, A. (2010). Self-efficacy. In *The corsini encyclopedia of psychology* (4th Ed. pp. 1534-1536). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Barnes, A. K. (2010). *Die uitwerking van skoolkultuur en -klimaat op geweld in die Oos-Kaapse skole: 'n onderwysbestuursperpektief*. Doktorale studie, Universiteit van die Vrystaat.
- Baumeister, R. F. (2005). *The cultural animal: Human nature, meaning, and social life*. New York: Oxford University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268.

- Delle Fave, A., Brdar, I., Freire, T., Vella-Brodrick, D., & Wissing, M. P. (2010). The eudaimonic and hedonic components of happiness: Qualitative and quantitative findings. *Social Indicators Research*, *100*(2), 185–207. doi:10.1007/s11205-010-9632-5.
- Delle Fave, A. (2014). Meaning as inter-connectedness: Theoretical perspectives and empirical evidence. *Antonella Delle Fave & Lawrence Soosai-Nathan*.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, *86*, 499-512.
- Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2004). Beyond money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest*, *5*, 1–31.
- Diener, E., Kesebir, P., & Lucas, R. (2008). Benefits of accounts of well-being — For societies and for psychological science. *Applied Psychology*, *57*(s1), 37–53. doi:10.1111/j.1464-0597.2008.00353.x
- Edmondson, A. (2004). Psychological safety and learning behaviour in work teams. *Administrative Science Quarterly*, *44*, 350-383.
- Fernet, C., Guay, F., Senècal, G., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, *28*, 514-525.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, *56*, 218–226. doi:10.1037/0003-066X.56.3.218.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Phil. Trans. R. Soc. Lond. B*, *359*:1367-1377. doi:10.1098/rstb.2004.1512.

- Fredrickson, B. L. (2006). Unpacking positive emotions: Investigating the seeds of human flourishing. *The Journal of Positive Psychology*, 1(2), 57–59. doi:10.1080/17439760500510981.
- Fredrickson, B. L. (2009). *Positivity*. New York, NY: Crown.
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. In P. Devine & A. Plant (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 47, pp. 1–54). San Diego, CA: Academic Press.
- Gruenert, S. (2008). School culture, they are not the same thing. *The Principal*, 56-59. available url: <http://www.naesp.org/resources/2/Principal/2008/M-p56.pdf>.
- Hakanen, J. J., Perhoniemi, R., & Toppinen-Tanner, S. (2008). Positive gain spirals at work: From job resources to work engagement, personal initiative and work-unit innovativeness. *Journal of Vocational Behaviour*, 73, 78-91.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76 (5), 949–967.
- Henderson, L. W., & Knight, T. (2012). Integrating the hedonic and eudaimonic perspectives to more comprehensively understand wellbeing and pathways to wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 196-221. doi: 10.5502/ijw.vi3.3
- Homana, G., Barber, C. H., & Torney-Purta, J. (2005). *School citizen education climate assessment*. University of Maryland, College Park. available url: <http://www.ecs.org/qna/docs/climateassessmentinfo.pdf>.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2005). *Education administration: Theory, research, and practice* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.

- Hulpia, H., Devos, G. & Van Keer, H. (2011). The relationship between school leadership from a distributed perspective and teachers' organisational commitment: examining the source of the leadership function. *Educational Administration Quarterly*, 47(5):728-771.
- Jackson, L. T. B., & Rothmann, S. (2006). Occupational stress, organizational commitment, and ill-health of educators in the North-West Province. *South African Journal of Education*, 26, 75-95.
- Jerald, C. D. (2006). School culture: the hidden curriculum. *Centre for comprehensive school reform and improvement*. US Department of Education. available url: [http://www.centerforcsri.org/files/Center\\_IB\\_Dec06\\_C.pdf](http://www.centerforcsri.org/files/Center_IB_Dec06_C.pdf).
- Kelley, R. C. (2005). *Relationships between measures of leadership and school climate*. University of Nevada, Nevada. available url: [http://findarticles.com/particles/mi\\_qa3673/is\\_200510/ai\\_n15641817/print](http://findarticles.com/particles/mi_qa3673/is_200510/ai_n15641817/print)
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207–222. doi:10.2307/3090197
- Keyes, C. L. M. (2005a). *Chronic physical conditions and aging: Is mental health a potential protective factor?* *Ageing International*, 30, 88–104.
- Keyes, C. L. M. (2005b). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 539–548.
- Keyes, C. L. M. (2006). Mental health in adolescence: Is America's youth flourishing. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(3), 395-402.

- Keyes, C. L. M., Wissing, M. P., Potgieter, J. P., Temane, Q. M., Kruger, A., & Van Rooy, S. (2008). Evaluation of the mental health continuum - short form (MHC-SF) in Setswana-speaking South Africans. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, *15*, 181-192.
- Khumalo, I. P., Temane, Q. M., & Wissing, M. P. (2012). Socio-demographic variables, general psychological well-being and the mental health continuum in an African context. *Soc Indic Res*, *105*, 419-442. doi: 10.1007/s11205-010-9777-2
- Strauss, R. (2007). A positive perspective on adolescent mental health. *Continuing Medical Education*, *25*(5), 232-235.
- Kitching, A. E. (2010). *Conceptualising a relationship-focused approach to the co-construction of enabling school communities*. Potchefstroom: NWU (Thesis – Ph.D). 192p.
- Kitching, A. E., Roos, V., & Ferreira, R. (2011). Ways of relating and interacting in school communities: Lived experiences of learners, educators and parents. *Journal of Psychology in Africa*, *21*(2):247-256.
- Klerk, W. De. (2013). *The dynamics of psycho-social well-being in Afri Twin schools*, (April). NWU (Thesis – Ph.D).
- Liberante, L. (2012). The importance of teacher-student relationships, as explored through the lens of the NSW Quality Teaching Model. *Journal of Student Engagement: Education matters*, *2* (1), 2-9
- Linz, S. J., Good, L. K., & Huddleston, P. (2006). Worker morale in Russia: an exploratory study. *The William Davidson Institute*. University of Michigan. available url: <http://www.wdi.unich.edu/files/Publications/WorkingPapers/wp816.pdf>.
- Louw, D., & Louw, A. (2007). *Die ontwikkeling van die kind en die adolessent*. Suid-Afrika: ABC Drukkers.

- Mackenzie, N. (2007). Teacher morale: more complex than we think? *The Australian Educational Researcher*, 34(1). [Online] available url: <http://74.125.45.132/search?q=cache:5iE-KMRN37cJ:www.aare.edu.au/aer/online0701g>
- Montgomery, A., Mostert, K., & Jackson, L. (2005). Burnout and health of primary school educators in the North-West Province. *South African Journal of Education*, 25(4), 266-272.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (2002). *The shaping school culture fieldbook*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association/New York: Oxford University Press.
- Prilleltensky, I. (2012). Wellness as fairness. *American Journal of Community Psychology*, 49, 1-21. DOI: 10.1007/s10464-011-9448-8.
- Robertson, I. T., & Cooper, C. L. (2010). Full engagement: The integration of employee engagement and psychological well-being. *Leadership & Organization Development Journal*, 31(4), 324-336.
- Ross, S. W., Romer, N., & Horner, R. H. (2012). Teacher well-being and the implementation of school-wide positive behavior interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(2), 118-128.
- Rothman, S. (2013). From happiness to flourishing at work: A Southern African perspective. In M.P. Wissing (ed.) *Well-being Research in South Africa*, p. 123-151. Springer: Dordrecht DOI 10.1007/978-94-007-6368-5\_7.
- Ryff, C.D., & Singer, B. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and Psychomatics*, 65, 14-23.

- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: a eudaimonic approach to psychological well-being, 13–39. doi:10.1007/s10902-006-9019-0
- Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10–28. doi:10.1159/000353263
- Salanova, M., Bakker, A.B., & Lorens, S. (2006). Flow at work: evidence for an upward spiral of personal and organisational resources. *Journal of Happiness Studies*, 7:1-22. doi: 10.1007/s10902-005-8854-8
- Saleem, A., & Shah, A. (2011). Self-efficacy as a stress-coping mechanism among teachers: A critical literature review. *African Journal of Business Management*, 5(35), 13435-13441. doi: 10.5897/AJBMX11.023
- Saufler, C. (2005). School climate and culture. *Maine's Best Practices in Bullying and Harassment Prevention*. available url: <http://www.safeschoolsforall.com/schoolclimate.html>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Van Reenen, W. (2009). How change in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. *Journal of Organisational Behaviour*, 30, 893-917.
- Schreuder, J., & Landey, V. (2001). *Kompas vir skoolgebaseerde bestuur*. Kaapstad: Tafelberg Uitgewers Bpk.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish*. New York: Simon & Schuster Inc.
- Shaffer, D. R. (2008). *Social and personality development*. 6<sup>th</sup> Ed. Cengage Learning.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.

- Spilt, J. L., & Koomen, H. M. Y. (2009). Widening the view on teacher-child relationships: Teachers' narratives concerning disruptive versus nondisruptive children. *School Psychology Review*, 38(1):86-101, March.
- Spratt, J., Shucksmith, J., Philip, K., & Watson, C. (2006). 'Part of who we are as a school should include responsibility for well-being': Links between the school environment, mental health and behaviour. *Pastoral Care in Education*, 24(3), 14-21.
- Stacey, R. D. (2003). *Complexity and group processes: A radically social understanding of individuals*. New York, N.Y.: Brunner-Routledge. 356 p.
- Stover, D. (2005). Climate and culture. *American School Board Journal*, 3(1):30–32.
- Valentic, K. M. (2005). Teacher morale. *M.Ed. thesis*. Ashland University. available url: <http://personal.ashland.edu/~dkommer/as%20Spring%2005/Valentic%Final.pdf>.
- Van der Westhuizen, P. C. (2002). *Schools as organisations*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Van Schalkwyk, I., & Wissing, M.P. (2013). Evaluation of a programme to enhance flourishing in adolescents. In Wissing (Ed.), *Well-being research in South Africa*. Springer: Dordrecht.
- Visser, C. A. (2006). *Emotion work and well-being of secondary school educators* (Unpublished master's dissertation). North-West University, Potchefstroom.
- Vos, D., Van der Westhuizen, P. C., Mentz, P. J., & Ellis, S. M. (2012). Educators and the quality of their work environment: An analysis of the organisational climate in primary schools. *South African Journal of Education*, 32, 56-68.
- Walker, H. J. (1999). Clarifying the affective component of psychological well-being (Unpublished master's dissertation). North-West University, Potchefstroom.
- Waterman, A. S. (2007). *Doing well: The relationship of identity status to three conceptions of well-being*, 7(4), 289–307.

Wimberley, G. J. (2002). School relationships foster success for African American students. *ACT Policy Report*. available url: <http://www.act.org/path/policy/pdf/schoolrelation.pdf>.

Wissing, M. P. (2013). "Wellbeing research in South Africa". p. 123-151. Dordrecht: Springer  
DOI 10.1007/978-94-007-6368-5\_7.

Wissing, M. P., & Temane, Q. M. (2013). The prevalence of levels of wellbeing revisited in an African context. In C. L. M. Keyes, (Ed.), *Mental Well-Being: International contributions to the study of positive mental health* (Chapter 4, pp. 71-90). Dordrecht: Springer

**AFDELING B**

**ARTIKEL**

**Titel:**

**Grondslagfase opvoeders se belewings van die opvoeder-leerder  
verhouding**

**Vir publikasie in die joernaal *Koers***

Opvoeder-leerder verhouding

**Titel:**

**Grondslagfase opvoeders se beleving van die opvoeder-leerder verhouding**

**Salome Steyn**

**Izanelle van Schalkwyk**

**Rig asseblief alle korrespondensie aan Dr I. van Schalkwyk**

**Potchefstroomkampus**

**Privaatbus X6001**

**Potchefstroom**

**2520**

**Suid-Afrika**

**Epos: 20977026@nwu.ac.za**

## AFDELING B

### ARTIKEL

#### Opsomming

Die doel van hierdie kwalitatiewe studie was om grondslagfase opvoeders se beleving van die opvoeder-leerder verhouding te verken. Die sielkundige perspektief van positiewe benadering is gebruik om die meganismes van gesonde verhoudings binne die skoolgemeenskap bloot te lê. Alhoewel gesonde opvoeder-leerder verhoudings 'n essensiële komponent van werksbevreëdiging is, asook van grondslagfase leerders se skoolsukses, blyk dit dat verhoudingswelstand as sulks nie doelgerig as deel van die skoolleerplan ingespan word nie. Die nege deelnemers aan hierdie studie was grondslagfase opvoeders in diens van 'n privaatskool in Gauteng. Persoonlike onderhoude, collages en 'n fokusgroep is gebruik om data in te samel. Die korrekte prosedure is gevolg met betrekking tot die navorsingsproses en daar is voldoen aan die etiese vereistes vir die navorsing. Die bevindings is vervat in vier hooftemas: Die rol van emosies en verhoudingswelstand, opvoeders se verhoudingsvaardighede, werksbevreëdiging, en uitdagings en verhoudingswelstand. Hierdie bevindings omvat die gesonde hantering van emosies, doelgerigte bevordering van verhoudingsvaardighede, die beleving van werksbevreëdiging, en die ervaring van uitdagings wat oorwegend gekoppel is aan welvarende leerders se huiskonteks. Aanbevelings word gemaak sodat opvoeders verbeterde opvoeder-leerder verhoudings kan beskerm en bevorder deur doelgerig die ondersteuning van multidissiplinêre spanne te ontgin vir bemagtigende skoolgemeenskappe.

Sleuteltermes:

Positiewe sielkunde, welstand, opvoeder-leerder verhouding, grondslagfase, werksbevreëdiging

**Abstract**

The aim of this qualitative study was to investigate the educator's experience of the educator-learner relationship. The psychological perspective of a positive approach was adopted to reveal the mechanisms of healthy relationships in the school community. Although the educator-learner relationship is an essential component of job satisfaction as well as the foundation phase learners' success at school, it appears that relationship well-being as such is not applied deliberately as part of the curriculum. The nine participants in this study were foundation phase educators employed at a private school in Gauteng. Personal interviews, collages and a focus group were used to gather data. The correct procedure was followed regarding the research process and the requirements of ethical research were met. The findings were grouped into four main themes: The role of emotions and relationship well-being, educators' relationship skills, job satisfaction, and challenges and relationship well-being. These findings comprise the healthy dealing with emotions, purposeful improvement of relationship competencies, the experience of job satisfaction, and the experience of challenges mainly related to learners' wealthy backgrounds. Recommendations were made for ensuring that improved educator-learner relationships are guarded and promoted by purposefully exploring the support of multidisciplinary teams to ensure empowering school communities.

**Key terms:** Positive psychology, well-being, educator-learner relationship, foundation phase, job satisfaction

## 1. Inleiding

“Onderwys is die kragtigste wapen wat gebruik kan word om die wêreld te verander.”

Nelson Mandela

Hierdie woorde van Suid-Afrika se ikoon-president is aangrypend; die vraag is egter hoe onderwys in Suid-Afrika as hierdie kragtige wapen gebruik kan word. Leerders spandeer ten minste ’n kwart van hulle dag, ses ure per dag, in die skool. Die meeste van hierdie tyd word deurgebring in die klaskamer, wat gesien word as potensieel die mees invloedryke konteks vir grondslagfase leerders (Pianta, Hamre & Allen, 2012:366). Navorsing toon dat die skoolgemeenskap ’n uiters belangrike omgewing vir positiewe ontwikkeling is wat deur voortdurende interaktiewe handeling gekenmerk word (Deal & Peterson, 2009). Volgens Stacey (2003) is hierdie interafhanklike en ook komplekse proses van interaksie binne ’n skoolgemeenskap die basis vir verhoudings, hetsy goed of gebrekkig. Hierdie verhoudings, wat as interaktiewe konneksies beskryf word (Kitching, Roos & Ferreira, 2012), kan leerders se ontwikkeling positief of negatief beïnvloed. Keyes (2005a) toon dat die belewing van gesonde verhoudings en positiewe sosiale funksionering essensiële aanduiders is van algehele geestesgesondheid. In dié sin kan verhoudingswelstand beskryf word as die belewing van gesonde interpersoonlike verbintenisse en interaktiewe kontak wat gekenmerk word deur positiewe emosies, soos blydskap, tevredenheid en liefde (Fredrickson, 2001). Die beslissende rol van verhoudings, veral die verbintenisse tussen opvoeders en leerders binne die skoolgemeenskap, kan psigososiale gesondheid toenemend bou, sodat leerders hulle bevoegdhede optimaal kan ontwikkel en so ook persoonlike welstand kan ervaar (Van Schalkwyk & Wissing, 2010; 2013). Dit blyk dat positiewe opvoeder-leerder verhoudings ’n belangrike bousteen is vir die bevordering van gesonde en bemagtigende skoolgemeenskappe (Liberante, 2012). Carl Gustav Jung (1875 – 1961) die bekende Switserse psigoloog en

psigiater, het opgemerk dat 'n mens met waardering terugdink aan briljante opvoeders, maar met groot dankbaarheid daardie opvoeders vereer wat ons menslike gevoelens en emosies aangeraak het. Hy noem dat die kurrikulum die basiese roumateriaal verteenwoordig, maar dat warmte die lewensbelangrike element is vir die groeiende plant en vir die voortdurende vorming van die kind. Jung se insiggewende woorde beklemtoon dat dit juis die aard van verhoudings is wat die waarde toevoeg tot die positiewe ontwikkeling van leerders op emosionele en psigologiese vlak (Pianta et al., 2012:369).

Gesonde verhoudings is sonder twyfel een van die sleutelaanduiders van mense se algehele welstand, en die skoolgemeenskap is van beslissende belang vir die bevordering van gesondheid vir alle betrokkenes (“stake-holders”), soos die opvoeders en die leerders (Wêreldgesondheidsorganisasie, 1997). Dus ervaar opvoeders ook persoonlike of psigologiese welstand deur gesonde verhoudings met die leerders te kweek. Danksy die voortdurende positiewe interaktiewe kontak met mense-in-direkte-kontekste (“immediate settings”) word die hele skoolgemeenskap beïnvloed (Bronfenbrenner soos verwys in Rosa & Tudge, 2013). Dit is belangrik om te noem dat die teenoorgestelde ook gebeur, naamlik dat die beleving van ongesonde of negatiewe interaktiewe kontak met mense-in-direkte-kontekste ook die ganse skoolgemeenskap beïnvloed. Bestaande navorsing toon dat persoonlike welstand, soos psigologiese, emosionele en sosiale gesondheid, ten nouste geassosieer word met suksesvolle onderrig en opvoeding, asook met leeruitkomste (Van Schalkwyk & Wissing, 2013). Studies beklemtoon die opvoeder-leerder verhouding as belangrike hulpbron tot effektiewe onderrig en skoolsukses binne die skoolgemeenskap (Baker, 2006; Hamre & Pianta, 2005; Ladd, Birch & Buhs, 1999; Pianta & Stuhlman, 2004).

Vele navorsers beklemtoon die rol wat gesonde verhoudings speel sodat persoonlike welstand beleef kan word (Seligman, 2011; Keyes, 2007; Fredrickson, 2013; Theron & Theron, 2010).

Verhoudingswelstand of –welsyn is dus ’n voorvereiste vir individue om algehele welstand te beleef. Welstand word deur Keyes (2005a) beskryf as die teenwoordigheid van algehele geestesgesondheid wat méér, en anders is, as die blote afwesigheid van siektetoestande of sielkundige afwykings. Keyes, Wissing, Potgieter, Temane, Kruger en Van Rooy (2008) meen dat welstand ook op ’n subjektiewe manier vasgestel kan word, en dit behels dat individue hulself beoordeel rakende die kwaliteit van hul leefervarings, verhoudings en doelbereiking of prestasies. Opvoeders wat welsyn in hul werkkonteks ervaar, beleef werksbevreiding en die oorhoofse beleving van positiewe emosies. Hierdie positiewe emosies is van beslissende belang vir die beleving van fleur (“flourishing”) (Fredrickson, 2006). Dit beteken dat wanneer opvoeders positiewe emosies soos blydskap, hoop en dankbaarheid ervaar, hulle hoër vlakke van welstand kan beleef en so word hul persoonlike welstand ook gebou. Positiewe emosies stel mense in staat om meer kreatief te dink, beter te konsentreer, te spoed meer effektief te hanteer en om kontak met ander te verbeter (Fredrickson, 2009). Linz, Good en Huddleston (2006:3) verbind die positiewe emosies wat opvoeders ervaar met werksbevreiding, hoë gehalte van werkverrigting, kreatiwiteit, inisiatief, werkstrots en betrokkenheid. Valentic (2005:3) is van mening dat werksbevreiding in die onderwys daartoe sal lei dat opvoeders onderrig sal geniet en as gevolg daarvan sal die leerders ook genot ervaar tydens onderrig. Dit beteken dat die ervaring van gesonde interpersoonlike kontak gesien kan word as ’n wedersydse belegging in mekaar se welstand. Volgens Strümpfer (2006) word positiewe emosies soos uitbundige blydskap geassosieer met persoonlike welstand. Positiewe emosies verander nie net individue nie, maar ook mense en gemeenskappe (Fredrickson, 2009). Gemeenskappe kan transformasie ondergaan, want individue se positiewe emosies kan ander beïnvloed. Vanweë die fokus op psigologiese sterktes en gesondheid eerder as menslike lyding en patologie, is positiewe sielkunde die mees gepaste denkraamwerk vir die huidige studie.

Positiewe sielkunde omvat “dit wat goed en gesond is”, sowel as die moontlike bedreigings vir verhoudingswelstand. Positiewe sielkunde is die wetenskaplike studie van optimale menslike funksionering en algehele geesteswelstand van die individu (Van Schalkwyk & Wissing, 2010). Van Schalkwyk en Wissing (2010) meld ook dat die positiewe sielkunde gerig is op die beskerming en bevordering van gesonde mense, en dat hierdie proses doelgerig bevorder moet word, aangesien algehele welstand (“complete well-being”) nie outomaties gebeur nie. Seligman (2011) meld dat positiewe sielkunde gerig word deur die hoër vlakke van geesteswelstand, genaamd fleur (“flourishing”); dit is die optimale beleving van gesonde emosies, asook die positiewe funksionering van alle mense, soos opvoeders. Positiewe sielkunde in ’n skoolgemeenskap kan die bereiking van hoë vlakke van veerkragtigheid verseker en asook optimale menslike ontwikkeling en hoë vlakke van welstand wat beter fisiese, sielkundige, sosiale, emosionele en verhoudingswelstand teweeg bring (Park & Peterson, 2009; Wissing & Temane, 2008). Positiewe sielkunde bemagtig dus individue en gemeenskappe deur te fokus op die optimale funksionering en welstand ook in die werkplek.

Dit is duidelik dat gesonde verhoudings in die skoolgemeenskap van die allergrootste belang is vir beide opvoeders en leerders. Die probleemkwessie is egter dat alhoewel gesonde verhoudings ’n essensiële komponent van grondslagfase opvoeders se werksbevrediging asook die leerders se skoolsukses is, verhoudingswelstand klaarblyklik as sulks nie doelgerig as deel van die skoolleerplan of leeruitkomste erken of gebruik word nie. Indien die skoolgemeenskappe as bemagtigende omgewings (“enabling contexts”) moet optree, is verhoudingswelstand of die skep van en bevordering van ruimte vir gesonde verhoudings, ’n voorvereiste (Seligman, 2011; Keyes, 2007; Fredrickson, 2013; Theron & Theron, 2014).

Daarom is die studie gemik op die verkenning van die grondslagfase opvoeders se belewing van die opvoeder-leerder verhouding.

In die lig van bogenoemde het die vraag ontstaan hoe grondslagfase opvoeders die opvoeder-leerder verhouding beleef. Hierdie kwessie het die wetenskaplike studie gerig.

Vervolgens word die metodologie van die studie bespreek.

## **2. Metodologie**

### **2.1 Navorsingsontwerp**

'n Kwalitatiewe navorsingsmetode is gebruik om die fenomeen, naamlik grondslagfase opvoeders se belewings van die opvoeder-leerder verhouding, te verken. Volgens Snape en Spencer (2003) probeer kwalitatiewe navorsers om die betrokke navorsingsprobleem in die natuurlike omgewing vanuit die perspektief van die deelnemers te verstaan. Die navorser het spesifiek belang gestel in die belewings van die opvoeders in 'n spesifieke skoolgemeenskap en om hierdie rede is aan die deelnemers geleentheid gegee om te gesels oor hulle persoonlike belewings (Fouché & Schurink, 2011). Die buigsaamheid van die kwalitatiewe navorsingsontwerp het die moontlikheid gebied dat nuwe temas na voorskyn kon kom (Marshall & Rossman, 2006:18). Die fenomenologiese navorsingsontwerp is gebruik, omdat die studie gemik is op die verkenning van die deelnemers se verstaan en belewing van die fenomeen, naamlik opvoeders se belewing van die opvoeder-leerder verhouding (Creswell, 2007). Die fenomenologiese ontwerp het gefokus op die gedeelde kenmerke van die deelnemers se leefervarings, ten einde die fenomeen “deur hulle oë te sien” en as sulks hulle perspektief te beleef (Butler-Kisber, 2010:52; Giorgi, 1997).

## 2.2 Deelnemers

Die navorsing is gedoen by 'n privaatskool in Gauteng, Suid-Afrika. Hierdie skool is 'n parallelmedium skool; dus is daar leerders wat in Afrikaans opvoeding ontvang, sowel as Engels. Die skool het 924 leerders van beide geslagte en huisves 'n verskeidenheid van kulture en etniese groepe. Hierdie skool se maksimum getal leerders per klas is twintig leerders. Die skool is geleë in 'n welvarende gemeenskap. Daar is sestig opvoeders verbonde aan die skool, waarvan negentien opvoeders spesifiek deel is van die grondslagfase afdeling. Daar is tien grondslagfase opvoeders in die Afrikaanse stroom en nege grondslagfase opvoeders in die Engelse stroom. Die deelnemers aan hierdie studie was nege van die opvoeders in die Afrikaanse stroom. Die deelnemers was 'n homogene groep in terme van die volgende faktore: kultuur (Afrikaanssprekende opvoeders) en beroep (grondslagfase opvoeders) verbonde aan dieselfde skoolgemeenskap. Die deelnemers was almal vroulik, tussen die ouderdom van 25 en 55 jaar. Al die deelnemers het meer as drie jaar ervaring in die onderwys.

Doelgerigte steekproeftrekking is gebruik. Hierdie klein steekproef van nege grondslagfase opvoeders was voldoende vir die studie om genoegsame en besondere beskrywings te bekom gemik op die ryke “verstaan” of goeie begrip van die betrokke fenomeen (Ritchie, Lewis & Elam, 2009:83-84). Al die deelnemers het voldoen aan die kriteria vir die steekproef, soos byvoorbeeld dat al die deelnemers grondslagfase opvoeders was en Afrikaanssprekend sodat geen taalkwessie die moontlikheid van swak verstaan rakende die navorsingsproses kon belemmer nie.

## 2.3 Data-insameling

Semi-gestruktureerde individuele onderhoude met oop-einde vrae is gebruik asook 'n fokusgroep (sien Aanhangsel B en C). Voordat die individuele onderhoude met die

deelnemers gevoer is, is hulle gevra om 'n collage te maak om hul verstaan en beleving van die opvoeder-leerder verhouding visueel uit te beeld (sien Aanhangsel A). Hierdie collages is gebruik as aanknopingspunt vir die persoonlike onderhoude. Die onderhoude het op 'n informele manier plaasgevind, en die oop-einde vrae het die deelnemers die geleentheid gegee om op 'n gemaklike manier hul belewenisse mee te deel. Nadat al die onderhoude gevoer is, is daar 'n fokusgroepbespreking gehou, waar die deelnemers as groep die fenomeen bespreek het. Sinvolle data is bekom tydens hierdie data-insamelingsgeleenthede, en al die onderhoude en fokusgroepgesprekke is opgeneem met die nodige toestemming van die deelnemers. Die versamelde data is getranskribeer in 68 bladsye gedrukte teks (sien Aanhangsel D).

#### **2.4 Data-analise**

Die getranskribeerde data is geanaliseer deur die gebruik van tematiese data-analise, genaamd die sewe stappe van data-analise (Braun & Clarke, 2006). Hierdie sewe stappe is op die volgende manier gebruik: 1) Die getranskribeerde data is verskeie kere gelees om vertrouwd te raak met die inligting; 2) Die kodes is gegenereer vir moontlike kategorieë; 3) Die data is gegroepeer in terme van temas wat na vore gekom het; 4) Die temas is herhaaldelik hersien; 5) Die finale vier hooftemas is gedefinieer; 6) Die verslag is geskryf; en 7) die studieleier en kollegas het saam gekyk na die geanaliseerde data. Die visuele data is geanaliseer deur gebruik te maak van die deelnemers se reflektiewe interpretasies en persoonlike weergawes van dié data. 'n Proses van induktiewe analise van die kwalitatiewe data is aanvanklik gebruik om die temas te identifiseer. Verbatim aanhalings van al die deelnemers is gebruik om die geïdentifiseerde temas te steun (sien Aanhangsel E).

Tydens die data-analise fase is vertrouenswaardigheid verseker. Die beginsels en strategieë wat gebruik is om vertrouenswaardigheid van die data te verseker, is gedoen deur

kristallisatie (Ellingson, 2009; Lincoln & Guba, 1985). Kristallisatie is gebruik om 'n beter begrip van die data te verwerklik deur verskillende tipes data-insamelingstegnieke te gebruik. Die volgende tegnieke is toegepas: 1) Tekstuele data (oop-einde onderhoude) en visuele data (collages). 2) Persoonlike onderhoude waar oop-einde vrae gevra is, sodat elke deelnemer op 'n gemaklike manier haar belewenis kon weergee en die navorser kon aantekeninge maak t.o.v. nie-verbale kommunikasie. 3) Tydens die gebruik van die visuele data (collages) het die deelnemers noukeurig verduidelik wat daar bedoel word met elke illustrasie. 4) Tydens die onderhoude het die onderhoudvoerder telkens verseker dat sy die deelnemers verstaan en dat daar verstaan word wat gesê is ("member checking"). Daar is ook gelet op die moontlike vooroordele van die navorser deur die doelbewuste aantekeninge van die navorser se waarnemings en ervarings tydens die data-insameling. 5) 'n Fokusgroep is ook gebruik om diversiteit in die data te verseker en daar is 'n beter begrip verkry van die deelnemers as groep ten opsigte van die belewing van die fenomeen. Kristallisatie is ook gebruik deur gebruik te maak van bevestigbaarheid, toepassingswaarde en kontroleerbaarheid. Bevestigbaarheid is bewerkstellig deur die data herhaaldelik te fynkam, sodat die ingesamelde data nie net voor die voet geïnterpreteer is nie. Daar is seker gemaak dat die data relevant is met betrekking tot die navorsingsvraag, en so is die toepassingswaarde verseker. Taalkwessies was nie 'n probleem nie, aangesien net Afrikaans (navorser en deelnemers se moedertaal) gebruik is vir die navorsing, en herhaaldelike toetsing tesame met die studieleier het bygedra tot kontroleerbaarheid van die proses. Al die data en navorsingsprosesse is op 'n toeganklike manier bekombaar wat bydra tot die kontroleerbaarheid van die studie.

## **2.5 Prosedure en etiese kwessies**

Die korrekte prosedure is gevolg met betrekking tot die navorsingsproses. Toestemming is verkry van die Noordwes Universiteit (NWU) se etiekomitee vir hierdie navorsing (Toestemmingsnommer: NWU-00060-12-A1). Die skoolhoof van die betrokke privaatkool

is genader en die nodige toestemming is verkry vir die data-insameling. Die betrokke deelnemers is genader en ingelig oor die voorgename studie: die doel van die navorsing, die prosedure vir die data-insameling is aan hulle verduidelik en geleentheid vir hulle vrae is gegee. Alle deelnemers was volwassenes en hulle het skriftelik ingeligte toestemming gegee tot deelname aan die navorsing, met die wete dat hul deelname vrywillig is, dat naamloosheid (anonimiteit) en die vertroulike hantering van die ingesamelde data verseker is (sien Aanhangsel F).

### **3. Bevindings en besprekings**

Die navorser het vanuit die verwerkte data vier hoofemas geïdentifiseer: 1) Die rol van emosies en verhoudingswelstand; 2) Opvoeder se verhoudingsvaardighede; 3) Werksbevreëdiging en 4) Uitdagings en die welvarende leerder se huiskonteks. Vervolgens sal elke hooftema met die onderskeie subtemas aangebied word.

#### **3.1 Die rol van emosies en verhoudingswelstand**

Positiewe sowel as negatiewe emosies is deel van grondslagfase opvoeders se alledaagse belewing van die opvoeder-leerder verhouding.

##### **3.1.1 Positiewe emosies**

Die gedeelde belewing van positiewe emosies bevorder die opvoeder-leerder verhouding. Die deelnemers het vertel dat die leerders floreer op erkenning, ondersteuning en aanmoediging, en dit dien ook as motivering vir die opvoeders om gesonde verhoudings te beskerm. Hierdie belewings is op die volgende manier verwoord:

D1: “Ek glo daarin om vir ’n kind erkenning te gee, weet jy kinders floreer op erkenning, prys hulle en motiveer hulle”.

D6: “As daar ’n gevoel van omgee in die klas is, sal verhoudings bevorder word.”

Hierdie bevindings word bevestig deur navorsing wat toon dat opvoeders se emosionele ondersteuning aan leerders die gevoelens van spanning wat leerders in klaskamer mag ondervind, verminder (Roeser, Midgley en Urdan, 1996; Wang & Holcombe, 2010). Wanneer grondslagfase leerders ondervind dat hulle pogings en vaardighede erken word deur die opvoeder, is hulle gretig om te ontdek en te leer. Hulle selfbeeld en selfdoeltreffendheid (“self-efficacy”) is beter om te leer en te presteer (Herrero, Estevez, E. & Musitu, 2006; Wang & Holcombe, 2010). As leerders glo dat hulle opvoeders vir hulle omgee, is hulle geneig om harder te poog in taakvoltooiing (Furrer & Skinner, 2003; Wang & Holcombe, 2010; Wentzel, 2002; Wolters, Yu, & Pintrich, 1996). Hierdie positiewe emosies soos vreugde, hoop, en nuuskierige belangstelling (Fredrickson, 2009) is deel van die gesonde prosesse waardeur mense se gedrag teenoor ander ten goede verander, en hulle positiewe emosies oorgedra kan word om ander te inspireer. Fredrickson (2003:332) stel dit onomwonde dat mense wat gereeld positiewe emosies beleef, volgehoue groei beleef.

### 3.1.2 Die rol van veiligheid

Die deelnemers het beklemtoon dat gesonde verhoudings gekenmerk word deur die belewing van veiligheid. Hierdie positiewe verhoudingskonneksies laat leerders ontspan en bevorder hul selfdoeltreffendheid. Dit beteken dat die leerders nie oormatig bang is om foute te maak nie, en impliseer dat hulle ook nie huiwer om hulle emosies met hul opvoeders te bespreek nie. Die deelnemers het hierdie ervarings op die volgende manier verwoord:

D6: “As jy jou roetine in die klas gevestig het, voel die leerders veilig en in ’n veilige omgewing sal goeie verhoudings altyd floreer.”

D9: “Leerders moet gemaklik voel, veilig voel, sodat hulle makliker kan leer.”

Hierdie bevindinge word gestaaf deur Lyubomirsky (2013) wat stel dat die behoefte aan behoort en verhoudingskonneksie die gevoelens van veiligheid en waardigheid behels, wat essensieel is vir die kollektiewe welstand van leerders. Indien hierdie behoeftes nie bevredig word nie, lei dit tot verminderde motivering, gebrekkige ontwikkeling en swakker prestasie (Lyubomirsky, 2013). Volgens Edmondson (2004) word verhoudingswelstand gebou deur gevoelens van psigologiese veiligheid. Om opvoeders en leerders se volle potensiaal te laat realiseer, is dit belangrik dat hulle veilig voel en aanvaar word in die werk- en leeromgewing. Die klimaat in die skool moet daarom van só ’n aard wees dat individue in alle aspekte van hulle lewe kan floreer (Johnson & Stevens, 2006:2). Die gevoel van veiligheid het ’n groot invloed op klaskamerklimaat. Navorsing wys dat ’n positiewe klaskamerklimaat verband hou met beter leerdermotivering en prestasie (Louw & Louw, 2007:227).

### 3.1.3 Negatiewe emosies

Opvoeders se verstaan en effektiewe hantering van grondslagfase leerders se negatiewe emosies soos twyfel of onsekerheid rakende die voltooiing van skooltake is belangrik vir gesonde opvoeder-leerder verhoudings. Opvoeders kan soos ’n “pleister” of ’n deernisvolle troos vir die leerders wees om so hul negatiewe emosies te hanteer.

Wanneer negatiewe emosies nie effektief in die klaskamerkonteks hanteer word nie, kan negatiewe gedrag ontstaan. Swak of negatiewe gedrag, soos disrespek en leuens, het ’n slegte invloed op die opvoeder-leerder verhouding, omdat dit ook veel tyd en emosionele energie

verg wat as't ware van die ander leerders in die klas “gesteel” word. Die deelnemers het hierdie ervarings op die volgende manier beskryf:

D6: “As jy nie ’n goeie verhouding met jou klas het nie, gaan die leerders hulle rug op jou draai en jy gaan glad nie effektief in die klas kan wees nie.”

D9: “Een slegte verhouding kan ander verhoudings ook beïnvloed.”

Positiewe verbintenisse bied vele voordele vir psigososiale gesondheid en gesonde ondersteuning, soos ’n opvoeder wat die nodige troos en bemoediging aan ’n leerder gee wat ’n hartseertyd beleef. In dié sin kan verhoudingswelstand ’n weg bied vir die bou van algehele welstand, en ’n tipe buffer of versterking wat die individu kan bemagtig teen daardie omstandighede wat andersins tot negatiewe uitkomst kon lei (Ashcroft & Caroe, 2007). Fredrickson (2005) se “Broaden and Build”-model van positiewe emosies voer aan dat die verbetering van positiewe emosies voortslepende negatiewe emosies verminder. Negatiewe emosies is hoofsaaklik afkomstig van leerders se huislike omstandighede en gedragsprobleme (Mackenzie, 2007). Gedragsprobleme en swak dissipline onder leerders kan lei tot afnemende werksbevreëdiging en negatiewe emosies onder opvoeders (Barnes, 2010).

Wanneer daar gebreke is soos die voorkoms van negatiewe gedragsuitkomst, kan dit lei tot ontmagtigende interaksies tussen opvoeders en leerders (Kitching et al., 2011:96) wat die opvoeder-leerder verhouding ook beïnvloed. Volgens Spilt en Koomen (2009:86) hou hierdie verswakte verhouding tussen opvoeder en leerders waarskynlik ook verband met laer vlakke van psigologiese bevoegdhede van opvoeders, soos gebrekkige selfregulering of gebrekkige toewyding rakende klasaanbiedings en die nodige lesvoorbereiding. Net soos positiewe emosies mense in ’n gemeenskap ten goede beïnvloed (Fredrickson, 2009), kan negatiewe emosies mense in ’n gemeenskap negatief of afbrekend beïnvloed.

### 3.1.4 Emosioneel intelligente gedrag van opvoeders en leerders

Die deelnemers het dit baie belangrik geag dat opvoeders elke leerder in hul klas ken, en weet hoe om elk se emosies reg te hanteer. Die opvoeders het vertel dat hulle voorbeeld in die klaskamer van deurslaggewende belang is, naamlik hoe hulle hul eie en die leerders se verskillende emosies hanteer. Luistervaardighede is 'n integrale deel van emosioneel-intelligente gedrag (Goleman, 2013), soos wanneer opvoeders aandagtig luister na leerders en veral na die emosies “agter” die storie. Die deelnemers het hierdie ervarings op die volgende manier verwoord:

D3: “Ek dink jy probeer maar elke kind se persoonlikheid ken, met die sensitiewe kind gaan jy die verhouding beskerm deur hom dan op 'n ander manier aan te spreek as hy iets verkeerd gedoen het. Ek dink as jy met elke kind 'n spesifieke verhouding het, gaan jy elke kind op sy spesifieke manier hanteer soos dit vir hom werk.”

Emosionele intelligensie is 'n vorm van sosiale intelligensie wat die vermoë behels om jou persoonlike en ander mense se gevoelens en emosies te monitor, om tussen emosies te onderskei, en om die inligting toe te pas in jou denke en gedrag (Louw & Louw, 2007:244). 'n Belangrike taak van grondslagfase opvoeders is om emosies op 'n gesonde manier te reguleer (Louw & Louw, 2007:244). Ouers en opvoeders moet te alle tye positiewe rolmodelle wees rakende die herkenning en uitdrukking van emosies (Louw & Louw, 2007:245). Dit beteken dat emosionele bevoegdhede bepaalde vaardighede verg, soos die opvoeders se bereidheid om te luister na die kind se ervarings, en veral ook die respekvolle luister na die kinders se emosies rondom die gebeure. Daniel Goleman, die skrywer van ‘Emotional Intelligence’ (1995) meen emosionele intelligensie (EI) is van groter belang as intellektuele vermoë ten opsigte van die voorspelling van 'n individu se algemene prestasie- en werkvermoë.

### 3.2 Opvoeders se verhoudingsvaardighede

Die tweede hoofteema behels die volgende subtemas: Opvoeders se kommunikasievaardighede, wysheid en die opvoeders se ervaringkennis, die koestering van elke leerder se uniekheid, opvoeders se verstaan van die grondslagfase as leefase en die doelgerigte bou van verhoudings.

#### 3.2.1 Opvoeders se kommunikasievaardighede

##### a) Persoonlike leefstories

Opvoeders se gewilligheid om hul persoonlike lewensverhale met die leerders te deel, kan opvoeder-leerder verhoudings hegter bind. 'n Vertrouensverhouding tussen leerders en die opvoeder moedig leerders aan om openlik vrae te vra en enige saak met die opvoeder te bespreek. Hierdie vertrouwe bou gemaklike kommunikasie en kan goeie en slegte belewings in die klaskamerkonteks fasiliteer. Die deelnemers het dit so verwoord:

D1: "Ek deel baie van my lewensverhale met my kinders... As jy met jou kinders praat, praat hulle met jou... dis hoe ek verhouding bou met my kinders."

D6: "Duidelike kommunikasie is nodig sodat hulle kan vorder en groei."

##### b) Nie-verbale kommunikasie

Die nie-verbale aspek van effektiewe kommunikasie is deur die deelnemers beklemtoon. Die opvoeders het genoem dat wanneer die leerders weet dat jou "arms en hart vir hulle oop is", hulle wel hierdie gedrag sal modelleer.

Navorsing bevestig dat die nie-verbale aspekte van interaksie tussen die opvoeder en leerder 'n belangrike aspek is. Volgens Liberante (2012) is bevoegde opvoeders baie bewus daarvan dat die liggaamlike uitdrukking van interpersoonlike handeling, soos gesigsuitdrukkings,

oogkontak en die toonhoogte van die opvoeders se stem die beleving van leerders se selfdoeltreffendheid as “ek kan” toenemend in die klassituasie kan bemoedig.

### 3.2.2 Wysheid en die opvoeders se ervaringkennis

Die deelnemers het die standpunt gehuldig dat dit opvoeders se taak is om seker te maak elke kind gelukkig is in haar klaskamer. Die opvoeder se ingesteldheid of leefhouding teenoor die leerders is belangrik vir positiewe opvoeder-leerder verhoudings. Een van hierdie kwaliteite is die handhawing van konsekwentheid, byvoorbeeld ’n beloningstelsel vir goeie gedrag in die klaskamer. Dit beteken dat daar te alle tye by die beloftes van belonings gehou word. Hierdie inligting is op die volgende manier weergegee:

D1: “As jy ’n voorwaarde of belofte maak, moet jy daarby hou, al is dit nie vir jou lekker nie, as jy ’n belofte maak, moet dit nooit breek nie, hulle neem jou kwalik vir altyd; dus bly konsekwent.”

Hierdie bevindinge word bevestig deur navorsing wat toon dat die meeste opvoeders wel oor die nodige inligting beskik rakende die kragtige impak van gesonde opvoeder-leerder verhouding (Armstrong, Missall, Shaffer en Hojniski, 2009; Mashau, Steyn, Van der Walt & Wolhuter, 2008). Klaskamers verskil baie ten opsigte van die atmosfeer wat dit bied: ’n warm, vriendelike opvoeder is egter nie genoeg om ’n positiewe atmosfeer in die klaskamer te skep nie, maar goeie klaskamerbestuur, duidelike prosedures en reëls en die konsekwente toepassing van hierdie prosedures en reëls is ook baie belangrik (Louw & Louw, 2007:227).

### 3.2.3 Die koestering van elke leerder se uniekheid

Die opvoeders se praktiese wysheid of ervaringskennis behels ook die inagneming van die feit dat vele leerders blootgestel is aan gebroke huise, byvoorbeeld die beleving van stukkende verhoudings as gevolg van egskeiding. Dit beteken dat die emosionele behoeftes

van elke leerder asook hul persoonlikheidstrekke aanvaar moet word op sigself, en dat die leerders in die klaskonteks op 'n gelykwaardige manier hanteer moet word. Hierdie subtema dui op die verstaan van elke leerder as 'n individu en dat hierdie uniekheid ten alle koste gerespekteer moet word. Die deelnemers het hierdie aspek van die opvoeder-leerder verhouding op die volgende maniere verwoord:

D2: “Groot les, om nie te dink omdat hulle persoonlikhede verskil en hulle reageer op verskillende maniere in situasies, dat jy dadelik 'n opsomming kan maak nie, mens weet nie eintlik wat die kind se situasie is nie, dit is belangrik om dieper te kyk as net dit wat jy sien en jy sien ook net dieper as jy 'n verhouding het.”

Navorsing staaf hierdie bevindings dat dit belangrik is om elke leerder se individualiteit te erken en respek vir sy of haar bepaalde omstandighede te toon (LeeFon, Jacobs, Le Roux & de Wet, 2013). In 'n klaskamer moet daar gestreef word na regverdigheid; dit word bewerkstellig deur elke leerder op 'n toepaslike en redelike wyse te hanteer ten opsigte van hul unieke persoonlikheid en persoonlike situasie. Elke leerder het 'n unieke persoonlikheid en vermoëns, asook eiesoortige ervarings wat toepaslike en wyse response van opvoeders verg (Powell, 2009:209).

### 3.2.4 Opvoeders se verstaan van die grondslagfase as leef fase

Die deelnemers het met groot erns die delikate opvoeder-leerder verhouding van hierdie leef fase voorgehou. Die opvoeders het sekere kwessies benadruk, soos dat grondslagfase opvoeders menige kere die volwasse figuur en rolmodel vir die leerders verteenwoordig wat nie blootgestel is aan gesonde ouerhuiskontekste nie. Hierdie aspek is as volg uitgedruk:

D8: “Die kinders gebruik ons as 'n spieël, hulle boots alles na wat ons doen.”

D4: “Veral grondslagfase leerders werk vir die onderwyser, nie vir hulself nie...”

Hierdie bevindinge is gestaaf deur navorsing van Liberante (2012) wat aandui dat grondslagfase leerders hul opvoeders se gedrag modelleer, wat beteken dat sosiale vaardighede aangemoedig of beperk kan word. Ontwikkelingspsigoloë soos Erikson en Piaget beweer dat sosiale vorming die belangrikste ontwikkelingstaak van die grondslagfase leerder is (Berger, 2003:395).

### 3.2.5 Die doelgerigte bou van verhoudings

Die deelnemers het die doelgerigte beskerming en bevordering van die opvoeder-leerder verhouding uitgelig. Hierdie aspek is van beslissende belang vir gesonde verbintenisse en behels opvoeders se spesiale pogings om leerders daadwerklik te leer ken. Hierdie daaglikse bou van gesonde verhoudings is 'n proses wat mettertyd gebeur, en sogenaamde kitsresepte uitsluit. Die deelnemers het dié kwessie op die volgende manier verwoord:

D3: “Ek dink enige verhouding moet jy aan werk, so dit gaan nie net dadelik gebeur nie, 'n positiewe en gesonde verhouding moet mens aan werk.”

D1: “Om 'n verhouding met 'n kind te hê, is om in sy welstand belang te stel, maak tyd vir die kinders. Ek glo as mens 'n verhouding met 'n kind het, maak mens 'n verandering in 'n kind se lewe.”

Die bevinding word bevestig deur Van Schalkwyk en Wissing (2013) dat die aktivering van positiewe spirale van welstand en gesonde verhoudings doelmatig in die alledaagse gebeur. Hierdie besondere dinamiek en meganismes van verhoudingswelstand, soos die rol van positiewe emosies en die doelgerigte bou van gesonde interaktiewe handeling is van beslissende belang vir volgehoue persoonlike groei (Lyubomirsky & Layous, 2013; Fredrickson, 2013).

### 3.3 Werksbevreëdiging

Werksbevreëdiging as die derde hoofteëa behels die volgende subteëas: Intra- en interpersoonlike faktore; en die rol van spirituele en eksistensiële faktore.

#### 3.3.1 Intra- en interpersoonlike faktore

Opvoeders is oortuig daarvan dat jy 'n liefde en 'n passie moet hê vir die onderwys. Jy moet lief wees vir die leerders in jou klas en verantwoordelikheid neem vir hulle geluk en welstand. Wanneer opvoeders hul bydrae tot leerders se subjektiewe welstand ervaar, word dit gekoppel aan hul persoonlike beleving van werksbevreëdiging. Die deelnemers het dit soos volg verwoord:

D4: "Dit is vir my wonderlik om te sien wat in kinders se lewens gebeur... daar is altyd iets wat jy kan vat wat die dag die moeite werd maak, wat ek nie dink mens sommer iewers anders kry nie, dit is net so fulfilling."

D9: "Dit is wat ons doel is: om hulle die vaardighede te gee om die wêreld te omarm, om hulle te help bou aan 'n toekoms."

Hierdie bevindings word ondersteun deur Rothman (2013) se navorsing wat opvoeders se subjektiewe beleving van werksbevreëdiging en persoonlike welstand ondersoek het. Opvoeders ondervind werksbevreëdiging as leerders in die klas ook pret beleef, as hulle gelukkig is en dit geniet om skool toe te kom. Valentic (2005:3) het getoon dat opvoeders dit geniet om die leerders te help om hulle volle potensiaal te bereik en hierdie werksbevreëdiging impliseer dat opvoeders hul werk geniet en dat dit vir die leerders ook aansteeklik is. Die gesonde beleving van werksbevreëdiging kan positiewe spirale van persoonlike welstand aktiveer.

### 3.3.2 Die rol van spirituele en eksistensiële faktore

Opvoeders vind dit noodsaaklik dat daar altyd terug verwys moet word na Christelike beginsels en so ook die leerders te leer om te kyk na die beste voorbeeld (Jesus Christus) en ook te verwys na Jesus wat vir ons die beste voorbeeld in verhoudings was. Dit is op die volgende manier gestel:

D1: “Soos die Bybel sê, hy was ’n stukkie klei in my hande, ek het hom help vorm, ek het ’n verskil gemaak, ek was deel van sy menswees.”

Vorige navorsing ondersteun hierdie bevinding dat dit wat vir die opvoeders sin maak en belangrik is naamlik hulle geloof, belangrik is om fleur te beleef. Verskeie navorsers (Emmons, Cheung, Thehrani, 1998; Jordan, Masters, Hooker, Ruiz, & Smith, 2013) toon dat spiritualiteit en sinmaking van sleutelbelang is vir doelwitbereiking en optimale funksionering, asook die werksbevrediging van opvoeders (Emmons, 2003).

## **3.4 Uitdagings en verhoudingswelstand**

Die vierde hoofteema belig die belangrike rol van konteks. Hierdie finale hoofteema sluit die volgende subtemas in: persoonlike uitdagings, uitdagings binne die skoolkonteks, en die ouers van die leerders, of die huiskonteks van leerders.

### 3.4.1 Persoonlike uitdagings

Uitdagings wat die opvoeders beleef, het te doen met hulle gemoedstoestand, asook hul energievlakke soos die belewing van moegheid of irritasie. Die deelnemers was volkome bewus daarvan dat die aard van hul persoonlike welstand bepalend is vir gesonde opvoeder-leerders verhoudings. Hierdie insigte is soos volg verwoord:

D2: “Wat vir my moeilik is, as ek die dag moeg is, om van myself te gee en geduldig te bly, so op daardie dae moet ek myself die heelyd herinner dat die probleem nie vandag by hulle is nie, dit is by my. So ek moet konstant met myself werk.”

Dié bevinding word deur bestaande navorsingsbevindings gesteun dat persoonlike welstand soos psigologiese, emosionele en sosiale gesondheid, ten nouste geassosieer word met gesonde verhoudings (Keyes, 2005a; Van Schalkwyk & Wissing, 2013). Dus kan daar afgelei word dat laer vlakke van persoonlike welstand met spesifieke verwysing na liggaamlike en geestesgesondheid wel geassosieer kan word met besondere uitdagings rakende verhoudings en interaktiewe kontak (Seligman, 2011; Keyes, 2007; Fredrickson, 2013; Theron & Theron, 2014).

### 3.4.2 Uitdagings binne die skoolkonteks

Die beleving van uitdagings in die skoolkonteks kan die opvoeder-leerder verhouding strem. Die deelnemers het die volgende uitdagings belig: eerstens, die feit dat dissipline nie konsekwent in die skoolkonteks toegepas word nie; tweedens, die vereistes van ouers rakende hul kinders se akademiese prestasies; derdens, die voortdurende kommer verbonde aan die bereiking van die kurrikulumvereistes binne spesifieke spertye. Hierdie vereistes behels herhaalde assessering wat gemaklike interaktiewe handeling met die leerders vele kere kortwiek; vierdens, die opvoeders se unieke uitdagings van die privaatskoolkonteks, soos die manipulerende gedrag van leerders se ouers rakende skoolbesluite; en laastens, uitdagings te make met die karaktereenskappe van leerders, soos gebrekkige deursettingsvermoë en selfregulering as gevolg van leerders se weelderige leefwyse wat oorkoming van moeilikhede soos uitdagende skooltake belemmer. Die beleving van hierdie frustrasies is verwoord op die volgende manier:

D2: “jy het soveel werk ’n week en jy moet daarby uitkom...”

Aan die ander kant het die deelnemers ook gemeld dat kleiner klasse beslis een van die voorregte is van die privaatskool omdat dit meer geleentehede skep vir die bevordering van gesonde opvoeder-leerder verhoudings. Hierdie kwessie is as volg oorgedra:

D7: “die feit dat mens so min in jou klas het, kan jy soveel doen vir elkeen, en elkeen voel jy kom by hulle uit.”

Navorsingsresultate bevestig hierdie bevinding dat dissiplinêre probleme onlosmaaklik deel is van elke opvoeder se onderrigervaring. Alhoewel die meeste skole ’n gedragskode het om leerdergedrag te reguleer, blyk dit dat ’n gedragskode nie altyd die verlangde uitwerking het nie. Dit is egter duidelik dat dissiplinêre probleme in skole ’n negatiewe invloed op die onderrig-en-leeromgewing het asook op opvoeders se persoonlike en professionele welstand (LeeFon, Jacobs, Le Roux & de Wet, 2013).

Lumsden (1998:3) is van mening dat opvoeders wat voldoende ondersteuning en erkenning binne die skool- en ouergemeenskap kry, meer werksbevrediging ervaar as ander. Die ondersteuning aan opvoeders en goeie samewerking tussen skool- en ouergemeenskap is volgens Lumsden (1998:3) tot voordeel van die leerders, opvoeders en die ganse skoolgemeenskap.

#### 3.4.3 Die ouers van die leerders, of die huiskonteks van leerders

Die uitdagings wat ervaar word ten opsigte van die leerders se huiskonteks is veelvuldig. Deelnemers het vertel dat vele leerders op ’n gebrekkige wyse tuis gedissiplineer word, byvoorbeeld as gevolg van ouers, soos vaders wat hoofsaaklik “afwesig” is. Leerders se blootstelling aan gebrekkige dissipline tuis bring mee dat opvoeders soms die ouers se rol inneem, soos met die leer van basiese maniere.

Hierdie bevinding is gestaaf deur vorige studies wat toon dat daar faktore is wat bedreigend kan wees vir kinders van welvarende huisgesinne, soos kinders wat die isolering van hulle ouers beleef (fisies en emosioneel). Kinders van welgestelde families ervaar 'n behoefte aan emosionele nabyheid omdat die ouers se professionele beroepe gebrekkige “familietyd” impliseer terwyl kinders op skool aan 'n oormaat buitemuurse aktiwiteite deelneem (Luthar & Latendresse, 2005).

Al die bevindings kan kortliks saamgevat word in die vier hoofemas wat geïdentifiseer is. Grondslagfase opvoeders se beleving van die opvoeder-leerder verhouding omvat die gesonde hantering van emosies, verhoudingsvaardighede, die beleving van werksbevreeding, en die ervaring van uitdagings wat oorwegend gekoppel is aan welvarende leerders se huiskonteks.

Die bevindings het aangedui dat opvoeders die opvoeder-leerder verhouding hoog ag, aangesien hulle die kort- en langtermyn impak van die daaglikse interaktiewe kontak besef. Dit was duidelik dat die opvoeders gesonde verhoudings as verhoudingswelstand wil beskerm deur die ervaring van gedeelde positiewe emosies, wat positiewe gedragspatrone kan aktiveer.

Die belangrikheid van positiewe interaksie en konstruktiewe kommunikasie vir sosiale ontwikkeling en verhoudingswelstand is beklemtoon. Daar is met groot erns verwys na die delikaatheid van hierdie opvoeder-leerder verhouding in die grondslagfase, waar opvoeders gesien word as positiewe rolmodelle. Hierdie gedrag van opvoeders wat deur hul leerders nageboots word, is 'n spontane belegging wat grondslagfase leerders se sosiale vaardighede aanmoedig of beperk. Gesonde sosiale funksionering as die volgehoue beskerming en

bevordering van verhoudingswelstand is inderdaad die boustene van bemagtigende skoolgemeenskappe.

Die bevindings dui ook aan dat die opvoeder-leerder verhouding bydra tot werksbevrediging, wat wederkerige genot impliseer. Hierdie gehalte en positiewe konneksies bied vir die opvoeder 'n sin-van-behoort in die skoolgemeenskap. Wanneer opvoeders werksbevrediging ervaar, ervaar hulle positiewe emosies. As positiewe emosies beleef word, word persoonlike welstand soos psigologiese, emosionele en sosiale gesondheid ervaar en dit word ten nouste geassosieer met suksesvolle onderrig, opvoeding en gesonde verhoudings. Deur die inagneming van die bostaande, lewer hierdie navorsing 'n bydrae tot welstandsteorie en daardie aspekte wat benodig word om menslike belewing van welstand te beskerm en te bevorder. Hierdie studie het bevestig dat vir grondslagfase opvoeders die belewing dat hulle gedy as optimale funksionering ten nouste verbind word met die belewing van gesonde verhoudings. Die teenwoordigheid van positiewe verhoudingswelstand behels vir beide opvoeder en leerder ondersteunende en versorgende verhoudings wat persoonlike welstand beskerm en bevorder.

#### **4. Aanbevelings en moontlike beperkings van die studie**

Aanbevelings vir die uitbouing van gesonde skoolgemeenskappe behels die gebruik van multidissiplinêre spanne op sosiale, emosionele, sielkundige en geestelike vlak om 'n positiewe skoolklimaat doelgerig te bou deur die fokus op verbeterde opvoeder-leerder verhoudings. Opvoeders moet begelei word om die dinamiese krag van interpersoonlike verhoudings op 'n kreatiewe manier te gebruik ten einde die volhoubare welstand van skoolgemeenskappe as gesonde en bemagtigende ruimtes te realiseer.

Toekomstige navorsing sou daardie spesifieke meganismes kon ondersoek wat probleme in welvarende skoolgemeenskappe, soos voortdurende toegang tot tegnologiese toerusting en sosiale media blootlê en verhoudingsvaardighede om dit te oorkom.

'n Moontlike beperking van die huidige studie is dat hierdie bevindings nie noodwendig veralgemeen kan word na alle skole van Suid-Afrika nie, omdat die studie gedoen is by 'n privaatskool wat vanselfsprekend nie dieselfde voorregte of uitdagings as ander skole het nie.

## **5. Samevatting**

Die grondslagfase opvoeders het beklemtoon hoe belangrik hulle dit ag om 'n verskil te kan maak in hulle leerders se lewens. Die waarde van opvoeder-leerder verhoudings in die grondslagfase is gerig op die bydrae tot leerders se goeie prestasies en positiewe ontwikkeling, sowel as die opvoeder se eie werksbevreëdiging. Hierdie prestasies wat ten beste via persoonlike kontak gebeur, word ook ten nouste gekoppel aan die welstand van opvoeders, leerders en die ganse skoolgemeenskap. Die bevindings van hierdie studie dui die waarde van positiewe verhoudings aan as die sleutel tot hoër vlakke van persoonlike en kollektiewe welstand. Indien hierdie hoër vlakke van verhoudingswelstand doelgerig gebou word in skoolgemeenskappe kán onderwys, soos oud-president Nelson Mandela meld, die kragtige wapen wees wat die wêreld verander.

## 6. Verwysings

- Armstrong, K.H., Missall, K.N., Shaffer, E.I. & Hojnoski, R.L. 2009. Promoting positive adaptation during the early childhood years relationships. (In Gilham, R., Huebner, E.S. & Furlong, M.J. (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge. p. 27-36.
- Ashcroft, J. & Caroe, P. 2007. *Thriving lives: which way for well-being?* Relationships Foundation.
- Baker, J.A. 2006. Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44:211–229.
- Barnes, A.K. 2010. Die uitwerking van skoolkultuur en -klimaat op geweld in die Oos-Kaapse skole: 'n onderwysbestuursperpektief. Doktorale studie, Universiteit van die Vrystaat.
- Berger, K.S. 2003. *The developing person*. New York: Worth Publishers.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. London: Edward Arnold publications. *Qualitative Research in Psychology*; 3:77-101.
- Butler-Kisber, L. 2010. *Qualitative inquiry: thematic, narrative and arts-informed perspective*. Thousand Oaks, C.A.: Sage Publication. p. 155.
- Creswell, J.W. 2007. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. London: Sage Publications. p. 416.
- Deal, T.E. & Peterson, K.D. 2009. *Shaping school culture: pitfalls, paradoxes, and promises*. New York: John Wiley & Sons.
- Edmondson, A. 2004. Psychological safety and learning behaviour in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44, 350-383.

- Ellingson, L.L. 2009. *Engaging crystallization in qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Emmons, R.A. 2003. Personal goals, life meaning, and virtue: wellsprings of a positive life. (In C. L. M. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: positive psychology and the life well-lived*. Washington, DC: APA. p. 105-128.)
- Emmons, R.A., Cheung, C. & Thehrani, K. 1998. Assessing spirituality through personal goals: implications for research on religion and well-being. *Social Indicators Research*, 45:391-422.
- Fouché, C.B. & Schurink, W. 2011. Qualitative research designs. (In A.S. De Vos, H. Strydom, C.B. Fouché, C.S.L. Delpont (Eds.), *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions: 4th ed.* Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 307-327.
- Fredrickson, B.L. 2001. The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56:218–226. doi:10.1037/0003-066X.56.3.218
- Fredrickson, B.L. 2003. The value of positive emotions: the emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good. *American Scientist*, 91:330 – 335. July-August.
- Fredrickson, B.L. 2005. Positive emotions. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press. p. 120-134.)
- Fredrickson, B.L. 2006. Unpacking positive emotions: investigating the seeds of human flourishing. *The Journal of Positive Psychology*, 1(2):57-59. doi: 10.1080/17439760500510981
- Fredrickson, B.L. 2009. *Positivity*. New York: Three Rivers press.

- Fredrickson, B.L. 2013. Positive emotions broaden and build. (In Devine, P & Plant, A (Eds.), *Advances in experimental social psychology*, 47:1–54. San Diego, CA: Academic Press.
- Furrer, C. & Skinner, E. 2003. Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95:148–162.
- Giorgi, A. 1997. The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal Of Phenomenological Psychology*, 28(2):235-260, January.
- Goleman, D. 1995. Emotional intelligence. New York:Bantam.
- Goleman, D. (2013). *Focus: The hidden driver of excellence*. London: Bloomsbury Publishing
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. 2005. Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76 (5):949–967.
- Herrero, J., Estevez, E. & Musitu, G. 2006. The relationships of adolescent school-related deviant behaviour and victimization with psychological distress: testing a general model of the mediational role of parents and teachers across groups of gender and age. *Journal of Adolescence*, 29:671–690.
- Johnson, B. & Stevens, J.J. 2006. Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning Environment Res.*  
<http://www.ed.arizona.edu/perc/Johnson%20School%20climate.pdf>
- Jordan, K.D., Masters, K.S., Hooker, S. A, Ruiz, J.M. & Smith, T.W. 2013. An interpersonal approach to religiousness and spirituality: implications for health and well-Being. *Journal of Personality*, (Room 502), 1–14. doi:10.1111/jopy.12072.

- Keyes, C.L.M. 2005a. Chronic physical conditions and aging: is mental health a potential protective factor? *Ageing International*, 30:88–104.
- Keyes, C.L.M. 2007. Promoting and protecting mental health as flourishing: a complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62 (2):95-108. doi: 10.1037/0003-066X.62.2.95
- Keyes, C.L.M., Wissing, M.P., Potgieter, J.P., Temane, Q.M., Kruger, A. & Van Rooy, S. 2008. Evaluation of the mental health continuum-short form (MHC-SF) in Setswana-Speaking South Africans. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 15:181-192.
- Kitching, A.E., Roos, V. & Ferreira, R. 2011. Ways of relating and interacting in school communities: lived experiences of learners, educators and parents. *Journal Of Psychology In Africa*, 21(2):247-256.
- Kitching, A.E. & Roos, F. 2012. Towards an understanding, nurturing and restraining of relational patterns in school communities. *Journal of Psychology in Africa*, 22(2):39.
- LeeFon, R., Jacobs, L., Le Roux, R. & de Wet, C. 2013. Action towards hope: addressing learner behaviour in a classroom, *Koersjournal*, doic 10.4102/koers.v78i3.459.
- Liberante, L. 2012. The importance of teacher-student relationships, as explored through the lens of the NSW Quality Teaching Model. *Journal of Student Engagement: Education matters*, 2(1):2-9
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, C.A.: SAGE Publications p. 416
- Linz, S.J., Good, L.K. & Huddleston, P. 2006. Worker morale in Russia: an exploratory study. *The William Davidson Institute*. University of Michigan. <http://www.wdi.unich.edu/files/Publications/WorkingPapers/wp816.pdf>.

- Louw, D. & Louw, A. 2007. *Die ontwikkeling van die kind en die adolessent*. Suid-Afrika: ABC Drukkers.
- Lumsden, L. 1998. Teacher morale. *Clearing house on educational policy and management*. College of Education. University of Oregon. <http://eric.uoregon.edu/publications/digests/digest120.html>.
- Luthar, S., & Latendresse, S. (2005). Children of the affluent: challenges to well-being. *Current Directions in Psychological Science*. 14 (1)
- Lyubomirsky, S. 2013. *The myths of happiness: what should make you happy, but doesn't, what shouldn't make you happy, but does*. New York: Penguin Press.
- Lyubomirsky, S. & Layous, K. 2013. How do simple positive activities increase well-being? *Current Directions in Psychological Science*, 22(1):57–62. doi:10.1177/0963721412469809
- Mackenzie, N. 2007. Teacher morale: more complex than we think? *The Australian Educational Researcher*, 34(1). <http://74.125.45.132/search?q=cache:5iE-KMRN37cJ:www.aare.edu.au/aer/online0701g>.
- Marshall, C. & Rossman, G.B. 2006. *Designing qualitative research*. 4th ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Mashau, S., Steyn, E., Van der Walt, J. & Wolhuter, C. 2008. Support services perceived necessary for learner relationships by Limpopo educators. *South African Journal of Education*, 28(3):415–430. Retrieved from <http://www.sajournalofeducation.co.za/>
- Park, N. & Peterson, C. 2009. Strengths of character in schools. (In Gilman, R., Huebner, E.S. and Furlong (ed.), *Handbook of Positive Psychology in schools*. New York: Routledge . p 65-76.

- Piante, R.C., Hamre, B.K. & Allen, J.P. 2012. Teacher-student relationships and engagement: conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. *Handbook of Research on Student Engagement*. DOI 10.1007/978-1-4614-2018-7\_17.
- Powell, A. 2009. *The cornerstone: classroom management that makes teaching more effective, efficient, and enjoyable*. hfst 17.
- Ritchie, J., Lewis, J. & Elam, G. 2009. Designing and selecting samples. (In Ritchie, J & Lewis, J (Ed.), *Qualitative Research Practice*. London: Sage publications. p. 77-85.)
- Roeser, R.W., Midgley, C. & Urdan, T.C. 1996. Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: the mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88:408–422.
- Rosa, E.M. & Tudge, J. 2013. Urie Bronfenbrenner's theory of human development: its evolution from ecology to bioecology. *Journal of family theory & review*, 5: 243-258. doi:10.1111/jftr.12022.
- Rothman, S. 2013. From happiness to flourishing at work: a Southern African perspective. In M.P. Wissing (ed.) *Well-being Research in South Africa*, Springer:Dordrecht. p. 123-151. doi:10.1007/978-94-007-6368-5\_7.)
- Seligman, M.E.P. 2011. *Flourish*. New York: Simon & Schuster Inc.
- Snape, D. & Spencer, L. 2003. The foundations of qualitative research. (In: Ritchie, J. & Lewis, J. (Eds.). *Qualitative research practice. a guide for social science students and researchers*. London: Sage publications. p1-23.
- Spilt, J.L. & Koomen, H.M.Y. 2009. Widening the view on teacher-child relationships: teachers' narratives concerning disruptive versus nondisruptive children. *School Psychology Review*, 38(1):86-101, March.

- Stacey, R.D. 2003. *Complexity and group processes: a radically social understanding of individuals*. New York, NY: Brunner-Routledge.
- Strümpfer, D.J.W. 2006. Positive emotions, positive emotionality and their contribution to fortigenic living: a review. *South African Journal of Psychology*, 36(1):144- 167.
- Theron, L.C. & Theron, A.M.C. 2010. A critical review of studies of South African youth resilience, 1990–2008.-*South African Journal of Science*, 106(7/8):1-9. doi:10.4102/sajs.v106i7/8.252.
- Theron, L. C., & Theron, A. M. C. 2014. Meaning-making and resilience : case studies of a multifaceted process. *Journal of Psychology in Africa*, 24:1, 37–41. doi:10.1080/14330237.2014.904099
- Valentic, K.M. 2005. *Teacher Morale*. M.Ed. thesis. Ashland University. <http://personal.ashland.edu/~dkommer/as%Spring%2005/Valentic%Final.pdf>.
- Van Schalkwyk, I. & Wissing, M.P. 2010. Psychosocial well-being in a group of South African adolescents. *Journal of Psychology in Africa*, 20(1):53-60.
- Van Schalkwyk, I. & Wissing., M.P. 2013. Evaluation of a programme to enhance flourishing in adolescents. In M. P. Wissing (Ed.), *Well-being research in South Africa*. Dordrecht: Springer. p.53-60.
- Wang, M.T. & Holcombe, R. 2010. Adolescents' perceptions of classroom environment, school engagement, and academic achievement. *American Educational Research Journal*, 47:633–662.
- Wentzel, K.R. 2002. Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73:287–301.

- Wissing, M.P. & Temane, Q.M. 2008. The structure of psychological well-being in cultural context: towards a hierarchical model of psychological health. *Journal of Psychology in Africa* 18(1):45-56
- Wolters, C., Yu, S., & Pintrich, P. 1996. The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8:211–238.
- WHO (World Health Organisation). 1997. Conquering suffering Enriching humanity. Report of the Director-General.

## AFDELING C

### **Opsomming, evaluering, gevolgtrekking en aanbevelings**

Hierdie afdeling behels die bespreking van die navorsingsbevindings, moontlike beperkings van die studie en aanbevelings vir toekomstige navorsing. Die navorsing word geëvalueer en die navorser se persoonlike refleksie word weergegee. Die afdeling eindig met 'n samevattende gevolgtrekking.

### **Oorsig van die navorsingsonderwerp en die probleemstelling**

Die navorsingsvraag is as volg geformuleer: *Wat is grondslagfase opvoeders se belewings van die opvoeder-leerder verhouding?* Die fenomenologiese ontwerp het gefokus op die gedeelde kenmerke van die deelnemers se leefervarings, ten einde die fenomeen “deur hulle oë te sien” en as sulks hulle perspektief te verstaan (Butler-Kisber, 2010, p. 52; Giorgi, 1997). Die probleemstelling en nodige motivering vir die studie is aangebied. Die navorsingsvraag en -doelstelling, asook die sentrale teoretiese stelling en belangrikste definisies is bespreek. Die navorsingsmetodologie is aangebied deur die weergee van die navorsingsontwerp, die deelnemers, en demografiese inligting van die skoolgemeenskap, data-insameling, die prosedure vir die navorsingsproses, die toepaslike etiese kwessies, en die stappe wat gevolg is vir die data-analise. Daar is 'n oorsig van die teoretiese raamwerk en toepaslike konsepte vir hierdie studie gegee. Grondslagfase opvoeders se ervarings van die opvoeder-leerder verhouding is aan die hand van bestaande literatuur beskryf en daarna is die navorsingsbevindinge in die formaat van 'n navorsingsartikel weergegee.

### **Opsomming van die bevindings**

Die navorser het vanuit die verwerkte data vier hooftemas en verskeie subtemas geïdentifiseer: 1) Die rol van emosies en verhoudingswelstand; 2) Opvoeder se verhoudingsvaardighede; 3) Werksbevrediging en 4) Uitdagings vir verhoudingswelstand. Vervolgens word elke tema opsommenderwys bespreek.

### **Tema 1: Die rol van emosies en verhoudingswelstand**

Die eerste hooftema behels die volgende subtemas: positiewe emosies, die rol van veiligheid, negatiewe emosies, en emosioneel intelligente gedrag van opvoeders en leerders.

Die beskrywing van positiewe sowel as negatiewe emosies bied ’n eerlike weergawe van grondslagfase opvoeders se alledaagse belewing van die opvoeder-leerder verhouding. Die gedeelde belewing van positiewe emosies bevorder die opvoeder-leerder verhouding. Fredrickson (2003, p. 334) se “Broaden and Build”-model van positiewe emosies voer aan dat die doelbewuste gebruik van positiewe emosies kognitiewe prosesse verbreed en interpersoonlike verhoudings versterk. Die opvoeder-leerder verhouding (Fredrickson, 2013) is bepalend vir leerders se skoolsukses, en ook die opvoeders se werksbevreeding. In kontras hiermee is gevind dat wanneer negatiewe emosies nie effektief in die klaskamerkonteks hanteer word nie, dit kan lei tot ontmagtigende interaksies tussen opvoeders en leerders (Kitching, Roos & Ferreira, 2011, p. 96) wat altyd die opvoeder-leerder verhouding beïnvloed. As opvoeders emosionele ondersteuning bied aan die leerders, verminder die gevoelens van spanning in die klaskamer (Roester et al., 1996; Wang & Holcombe, 2010). Dus laat positiewe verhoudingskonneksies leerders ontspan en bevorder hul selfdoeltreffendheid (“self-efficacy”). Die behoefte aan behoort en verhoudingskonneksie behels die gevoelens van veiligheid en selfaanvaarding. Dit beteken dat die leerders nie oormatig bang is om foute te maak nie, en hierdie ervaring van veiligheid impliseer dat hulle ook nie huiwer om hulle emosies met hul opvoeders te bespreek nie. Opvoeders se bereidheid om te luister, veral na leerders se emosies, toon emosioneel-intelligente gedrag (Goleman, 2013). Een van die belangrike take van grondslagfase opvoeders is om hul persoonlike emosies op ’n gesonde manier te reguleer sodat die leerders hul goeie voorbeeld kan volg (Louw & Louw, 2007, p. 244). Hierdie emosionele ondersteuning wat opvoeders bied, kan lei tot hoofsaaklik positiewe emosies en Fredrickson (2003, p. 332) stel dit onomwonde dat mense wat gereeld gesonde positiewe emosies beleef, volgehoue psigologiese groei ondervind. Die doelgerigte inisiëring van positiewe emosies soos dankbaarheid of vergifnis verminder voortslepende negatiewe emosies (Fredrickson, 2005) wat weer ’n belangrike bydrae lewer tot hegte verhoudingsverbintenisse. Dus, die effektiewe hantering van emosies is ’n essensiële komponent van verhoudingswelstand.

## **Tema 2: Opvoeders se verhoudingsvaardighede**

Die tweede hooftema behels die volgende subtemas: Opvoeders se kommunikasievaardighede, wysheid en die opvoeders se ervaringkennis, die koestering van elke leerder se uniekheid, opvoeders se verstaan van die grondslagfase as leef fase, en die doelgerigte bou van verhoudings.

Effektiewe kommunikasie is belangrik in die klaskamer. Bevoegde opvoeders is bewus daarvan dat die liggaamlike aspekte van interpersoonlike kontak, soos gesigsuitdrukkinge, oogkontak en die volume van die opvoeders se stem die ervaring van leerders se selfdoeltreffendheid toenemend in die klassituasie kan bevorder (Liberante, 2012). Opvoeders se klaskamers verskil baie ten opsigte van die atmosfeer (vergelyk met skoolkultuur, klimaat) wat dit bied, en 'n opregte, warm atmosfeer in die klaskamer verg méér as bloot vriendelike opvoeders. Die skep van 'n positiewe atmosfeer in die klaskamer behels goeie klaskamerbestuur, duidelike prosedures en reëls, en die konsekwente toepassing van prosedures asook reëls (Louw & Louw, 2007, p. 227). In die klaskamer is dit belangrik om elke leerder se individualiteit te erken en elkeen se uniekheid en unieke omstandighede ten alle koste te respekteer. Daar is gemeld deur 'n deelnemer dat “dit belangrik is om dieper te kyk as net dit wat jy sien en jy sien ook net dieper as jy 'n verhouding het.” Dus om hierdie uniekheid ten volle te kan erken en te waardeer, moet daar 'n gesonde verhouding tussen opvoeder en leerder wees. Die deelnemers het met groot erns die delikate aard van die opvoeder-leerder verhouding van die grondslagfase geskets. Die opvoeders het sekere kwessies benadruk, soos dat grondslagfase opvoeders menige kere die volwassene en rolmodel verteenwoordig vir die leerders wat nie blootgestel is aan gesonde ouerhuis-kontekste nie. 'n Deelnemer het opgemerk: “Die kinders gebruik ons as 'n spieël, hulle boots alles na wat ons doen.” Liberante (2012) bevestig hierdie opmerking: hy meld dat grondslagfase leerders hul opvoeders se gedrag naboots. Juis om hierdie rede moet opvoeders die opvoeder-leerder verhouding doelgerig beskerm en bevorder. Deelnemers meld dat die daaglikse bou van gesonde verhoudings 'n proses is wat oor 'n tydperk gebeur: “Ek dink enige verhouding moet jy aan werk, so dit gaan nie net dadelik gebeur nie, 'n positiewe en gesonde verhouding moet mens aan werk. Dit gaan makliker wees met party en moeiliker met ander, maar dit is iets wat moet ontwikkel word.” Hierdie bevinding word bevestig deur Van Schalkwyk en Wissing (2013) wat meen dat die aktivering van positiewe spirale van welstand en gesonde verhoudings doelmatig ontwikkel moet word in die alledaagse, en nie sommer outomaties net gebeur nie.

### **Tema 3: Werksbevrediging**

Werksbevrediging as die derde hooftema behels die volgende subtemas: intra- en interpersoonlike faktore en die rol van spirituele en eksistensiële faktore.

Deelnemers is oortuig daarvan dat 'n opvoeder 'n liefde en 'n passie moet hê vir die onderwys. Opvoeders moet lief wees vir die leerders in hulle klas en met die nodige verantwoordelikheid hul geluk en welstand koesterend uitbou. Wanneer opvoeders hul unieke bydrae tot leerders se subjektiewe welstand ervaar, word dit gekoppel aan hul beleving van werksbevrediging. Affek is van die allergrootste belang ten opsigte van werksbevrediging, aangesien werksbevrediging wissel tydens die werksdag, en dit gedeeltelik te make het met gemoed en emosies. Gemoedstoestande duur langer en is nie afhanklik van kousale objekte nie, terwyl emosies veel meer intens van aard en kortstondig is (Fredrickson, 2009). Opvoeders vind dit noodsaaklik dat daar altyd terugverwys moet word na Christelike beginsels en so ook die leerders te wys daarop dat Jesus vir ons die beste voorbeeld in verhoudings was. Vorige navorsing ondersteun hierdie bevinding dat die beleving, betekenis en uiteindelijke “sin” of doel belangrik is om fleur te beleef. Daar kan afgelei word dat as fleur in die werkskonteks ervaar word, dit aangedui kan word in terme van werksbevrediging en dat die daaglikse beleving van positiewe emosies van die allergrootste belang is vir opvoeders se algemene welstand.

#### **Tema 4: Uitdagings en verhoudingswelstand**

Die vierde hooftema het te make met die uitdagings en belig die belangrike rol van konteks. Hierdie finale hooftema sluit die volgende subtemas in: persoonlike uitdagings, uitdagings binne die skoolkonteks en die ouers van die leerders, of die huiskonteks van leerders.

Uitdagings wat die opvoeders beleef, het te doen met hulle gemoedstoestand, asook hul energievlakke soos die beleving van moegheid of irritasie. Die deelnemers was volkome bewus daarvan dat die aard van hul persoonlike welstand bepalend is vir gesonde opvoeder-leerders verhoudings. Persoonlike welstand, soos psigologiese, emosionele en sosiale gesondheid, word ten nouste geassosieer met gesonde verhoudings (Keyes, 2005a; Van Schalkwyk & Wissing, 2013). Die beleving van uitdagings in die skoolkonteks kan ook die opvoeder-leerder verhouding strem. Hierdie uitdagings behels die nie-konsekvente dissiplinemaatreëls wat tuis en in die skoolkonteks gehandhaaf word, kurrikulumvereistes binne spesifieke spertye, ouers se eise rakende hul kinders se akademiese prestasies en unieke uitdagings van die privaatskoolkonteks soos manipulerende gedrag van ouers en gebrekkige deursettingsvermoë en selfregulering van leerders. Aan die ander kant het die deelnemers ook gemeld dat kleiner klasse beslis een van die voorregte van die privaatskool is omdat dit meer

geleentheid skep vir die bevordering van gesonde opvoeder-leerder verhoudings. Die ondersteuning aan opvoeders en goeie samewerking tussen skool-en-ouergemeenskap is volgens Lumsden (1998, p. 3) tot voordeel van die leerders, opvoeders en die ganse skoolgemeenskap.

Hierdie inligting kan met vrug gebruik word sodat grondslagfase opvoeders verbeterde werksbevreeding kan beleef. Hierdie studie is ook gerig deur die teoretiese perspektief dat die grondslagfase opvoeders se doelgerigte fokus op die uitbouing van positiewe verhoudings persoonlike en kollektiewe welstand bevorder. Linz, Good en Huddleston (2006, p. 3) verbind positiewe emosies wat opvoeders ervaar met werksbevreeding, hoë gehalte van werkverrigting, kreatiwiteit, inisiatief, werkstrots en betrokkenheid.

Dit is ook 'n belangrike bevinding dat die opvoeder, sowel as die leerders bevoordeel word deur positiewe verhoudings. Positiewe emosies verander nie net individue nie, maar ook mense en gemeenskappe (Fredrickson, 2009). Dit is 'n tipiese Afrikabelewing dat gemeenskappe soos skoolgemeenskappe getransformeer kan word deur die persoonlike krag van elke persoon. Daar is 'n bekende Afrikaspreekwoord dat 'n woud bestaan uit 'n versameling bome, en hierdie enkele bome die ganse woud se krag of weerloosheid bepaal. In hierdie opsig is die opvoeders en leerders as individue se gedeelde belewings van alledaagse positiewe emosies soos blye dankbaarheid, 'n gesamentlike of kollektiewe krag wat mekaar beïnvloed en versterk. Skoolgemeenskappe wat hierdie transformasie ondergaan, kan getuig van 'n positiewe skoolklimaat en skoolkultuur. Die skoolklimaat en -kultuur het 'n duidelike invloed op die welstand en so ook die verhoudingswelstand in die skool. Daarom is die dinamiek van die opvoeder-leerder van beslissende belang omdat alle individue en handeling ten nouste verbind is aan verhoudings as interpersoonlike kontak. Hierdie gesonde interkonnektiewe kohesie bou die welstand van 'n skoolgemeenskap. Uiteindelik weet ons dat die opvoeder wat goeie verhoudingsvaardighede en persoonlike krag of welstand beleef, dit aan die leerders oordra.

Die navorsing lewer 'n belangrike bydrae tot die positiewe sielkunde, aangesien waardevolle inligting oor grondslagfase opvoeders se belewing van die opvoeder-leerder verhouding verkry en beskryf is. Die navorsing voeg ook by tot die welstandsteorie en daardie aspekte wat noodsaaklik is om fleur te beleef. Fleur beteken om optimale menslike ontwikkeling en hoë vlakke van welstand te beleef. Die belewing hiervan behels die

teenwoordigheid van fisiese, sielkundige, sosiale, emosionele en verhoudingswelstand (Park & Peterson, 2009; Wissing & Temane, 2008). Dit beteken dat opvoeders nie optimale funksionering kan beleef indien hulle nie die funksionele meganismes en interkonneksies van verhoudingswelstand in die skoolgemeenskap beleef nie. Hierteenoor blyk dit dat gesonde verhoudingskonneksies – wat gewoon in die alledaagse klaskamergebeure beleef word – die bron is van oorhoofse skoolsukses vir leerders sowel as opvoeders.

Hierdie studie het duidelik getoon dat opvoeders se beskrywing en begrip belangrik is om daardie fokusareas vir gesonde sosiale funksionering met die oog op verdere navorsing te belig. Bedreigings op hierdie gebied is 'n daaglikse werklikheid en alhoewel ons die voordele van tegnologiese toerusting in 'n inligtingseeu beleef, weet ons ook dat blote inligting nie noodwendig kundigheid ten opsigte van langtermyn opvoeder-leerder verhoudingsvaardighede impliseer nie. Dit beteken dat, al beskik grondslagfase leerders wat in welgestelde huise grootword oor die duurste en beste tegnologiese toerusting, hulle nie die kuns van ontwikkelingsgepaste interpersoonlike verhoudings bemeester het nie. Hierdie gevare moet met die nodige eerlikheid en nugterheid voortdurend gemonitor word sodat die opvoeder-leerder verhouding nie belemmer word nie.

Vervolgens word die navorser se persoonlike beleving van die navorsingsproses weergegee.

### **Persoonlike refleksie/nadenke**

Die navorser is self 'n opvoeder van leerders in die grondslagfase. Daaglik word werksbevreëdiging en uitdagings wat gepaard gaan met die opvoeder-leerder verhouding ondervind. Die verhouding wat opvoeders met leerders het, was nog altyd vir die navorser belangrik en interessant, maar daar het nuuskierigheid ontstaan of ander opvoeders dit ook belangrik ag en hoe hulle dit beleef. Die navorser het in haar hoedanigheid as grondslagfase opvoeder tot die besef gekom dat, as daar positiewe emosies in die klas ervaar word as gevolg van gesonde verhoudings, die opvoeder goed voel en geluk en bevreëdiging ervaar. Dit spoel oor tot in die opvoeder se huiskonteks en algehele goedvoel van die opvoeder. Die navorser het ook in kontras met die positiewe emosies, negatiewe emosies ervaar en dit dan moeilik gevind om verhoudings met die leerders te bevorder, veral met die leerders wat negatiewe gedrag in die klaskamer toon en as 't ware 'n aandeel het aan die ervaring van hierdie negatiewe emosies. Die navorser het gewonder of ander opvoeders dit ook so ervaar.

Omdat die konteks 'n privaatskool is, het die navorser gevind dat daar unieke uitdagings is wat die opvoeder-leerder verhouding beïnvloed. Graag wou die navorser die opvoeders se beleving hieroor ook verken.

Die navorser het begin lees oor die opvoeder-leerder verhouding. Daar is baie navorsing wat die voordele van die verhouding beskryf het met betrekking tot die leerders, maar nie soseer die opvoeders nie. Die navorser wou graag die opvoeder se beleving en kwessies wat gepaard gaan met die opvoeder-leerder verhouding verken, vanuit die opvoeder se perspektief. Die navorser het ook waargeneem dat opvoeders bewus is van die noodsaaklikheid van hierdie verhouding met leerders, maar probleme ervaar het met die bevordering daarvan, om nie net gesprekke te voer rondom die onderwerp nie, maar doelgerig vaardighede te gebruik om die opvoeder-leerder verhouding te bevorder.

Die navorser het dit goed gedink om haar kollegas te vra om deelnemers aan die studie te wees. Die voordele van hierdie besluit was in die verhouding wat reeds tussen die navorser en deelnemers bestaan het, wat die navorser laat dink het dat hulle maklik openlik sou wees en geredelik hulle belewings en gevoelens rondom die fenomeen sou deel.

Waardevolle data kon ingesamel word tydens die onderhoude. Die voorafgemaakte collage (visuele data) het die gesprek maklik laat begin en ook solank die deelnemers die geleentheid gegee om te reflekteer oor hul beleving van die opvoeder-leerder verhouding. Die onderhoude was 'n gemaklike proses en albei partye het die onderwerp as interessant en waardevol beskryf. Die fokusgroep se atmosfeer was 'n ontspanne samesyn van opvoeders wat met graagte hulle belewings in 'n groep bespreek het.

Die navorser was gemotiveerd om die onderhoude te transkribeer en het die herbesoek aan die onderhoude waardevol en nuttig geag met die oog op data-analise. Hierdie geskrewe data is menige male gelees. Met die hulp van die studieleier is daar seker gemaak dat die navorser nie verkeerdelik interpretasies maak nie, wat die vertrouenswaardigheid van die studie sou beïnvloed.

Die temas wat geïdentifiseer is, het vir die navorser 'n beter begrip gegee van elke deelnemer se unieke ervaring rakende die opvoeder-leerder verhouding. Dit was interessant om al die ooreenkomste en verskille van die verskeie deelnemers se beleving waar te neem.

Die navorser het persoonlik baie gebaat by hierdie studie. Daar het waardevolle gesprekke tydens die onderhoude plaasgevind wat vir die navorser 'n nuwe respek en bewondering gegee het vir grondslagfase opvoeders.

Die navorser is opgewonde oor die bevindings wat hierdie studie bied en wat dit kan beteken om verhoudingswelstand in skoolgemeenskappe doelgerig te bevorder.

### **Sterktes en implikasies van die studie**

Die studie bied vele sterktes:

Eerstens dui die studie aan dat die ontwikkeling van positiewe sosiale funksionering te alle tye te make met gesonde interaktiewe betrokkenheid (“respectful engagement”). 'n Gesonde opvoeder-leerder verhouding bevorder dus positiewe interaksie met verrykende gevolge. Gesonde patrone van verhoudingswelstand, soos leerders wat hul dankbaarheid vir hul opvoeders verwoord, gaan gepaard met positiewe emosies wat positiewe skoolervaring, skoolprestasie en algehele welstand bevorder (Fredrickson, 2009; Seligman, 2011).

Tweedens, hierdie positiewe emosies wat ervaar word, verbreed kognitiewe prosesse en fasiliteer interpersoonlike verhoudings, terwyl dit terselfdetyd voortslepende negatiewe emosies verminder (Fredrickson, 2003, p. 334). Dus deur die doelgerigte inisiëring van positiewe emosies, soos dankbaarheid, word voortslepende negatiewe emosies verminder (Fredrickson, 2005) wat weer 'n belangrike bydrae lewer tot hegte verhoudingsverbintenisse. Dus, die effektiewe hantering van emosies is 'n essensiële komponent van verhoudingswelstand.

Derdens verskil klaskamers baie ten opsigte van die atmosfeer wat dit bied, en 'n opregte, warm atmosfeer in die klaskamer verg méér as bloot vriendelike opvoeders. Die skep van 'n positiewe atmosfeer in die klaskamer behels goeie klaskamerbestuur, duidelike prosedures en reëls, en die konsekwente toepassing daarvan (Louw & Louw, 2007, p. 227). Hierdie konsekwente toepassing van prosedures, byvoorbeeld die spesifieke roetine in 'n klaskamer, skep die gevoel van veiligheid. As leerders veilig en geborge voel in 'n klaskamer, is hulle nie oormatig bang om foute te maak nie, en hierdie ervaring van veiligheid impliseer dat hulle ook nie huiwer om hulle emosies met hul opvoeders te bespreek nie.

Vierdens loop welstand en positiewe interaksie hand aan hand; hierdie interafhanklikheid dra by tot die mens se sin-van-behoort, die ervaring van veiligheid en sosiale aanvaarding (Keyes, 2007). Die positiewe beleving van sin-van-behoort is ook 'n integrale deel van opvoeders se subjektiewe beleving van werksbevreëdiging en persoonlike welstand (Rothman, 2013). Vorige navorsing meld dat die beleving, betekenis en uiteindelijke “sin” of doel belangrik is om fleur te beleef.

Vyfdens is die gesonde beleving van sin-van-behoort van sleutelbelang vir skole, want die konsep “skoolgemeenskap” verwys spesifiek na die verhoudingsaspek. Osterman (2000) verduidelik dat skoolgemeenskappe funksioneer in terme van lidmaatskap, invloed, integrasie, die vervulling van behoeftes, asook 'n gedeelde sin-van-behoort. Daarom is skoolklimaat, wat gesien word as die hart en siel van die skool, so belangrik. 'n Positiewe skoolklimaat heers wanneer al die lede van die skoolgemeenskap aanvaarding, veiligheid, gemak en waardering ervaar (Van der Westhuizen, 2002).

Sesdens het werksbevreëdiging 'n groot invloed op opvoeders se algehele welstand. Positiewe emosies word verbind met die ervaring van werksbevreëdiging. Die emosionele status van 'n opvoeder kan dus verreikende implikasies hê vir die leerproses en die klimaat van die skool. So kan dit ook 'n invloed hê op die opvoeder-leerder verhouding. Wanneer opvoeders hul unieke bydrae tot leerders se subjektiewe welstand ervaar, word dit gekoppel aan hul beleving van werksbevreëdiging.

Vervolgens is die bou van verhoudings in skoolgemeenskappe, of spesifiek die klaskamer, 'n langdurige proses wat daagliks versterk moet word. Hierdie stelling word bevestig deur Van Schalkwyk en Wissing (2013) dat die aktivering van positiewe spirale van welstand en gesonde verhoudings doelmatig gebeur in die alledaagse, en nie sommer outomaties net ontwikkel nie.

Verder beïnvloed die uitdagings wat opvoeders ervaar die opvoeder-leerder verhouding. Hierdie uitdagings wat die opvoeders beleef het te doen met hulle gemoedstoestand, asook hul energievlakke soos die beleving van moegheid of irritasie. Dit kan 'n negatiewe effek op die opvoeder-leerder verhouding hê. Die opvoeder-leerder verhouding lei ook daaronder as leerders negatiewe en uitdagende gedrag toon. Die beleving van uitdagings in die skoolkonteks kan ook die opvoeder-leerder verhouding strem.

Laastens is die einddoel en die belangrikste, die beleving van positiewe welstand. Wanneer opvoeders positiewe emosies soos blydschap, dankbaarheid en hoop doelgerig

aktiveer in die leeromgewing, word hul persoonlike welstand gebou. Sosiale verhoudings is die duidelik herkenbare draad wat dwarsdeur menslike verhale van welstand en veerkragtige leef gewef is (Ryff, 2014). Dus is verhoudingswelstand 'n essensiële deel van gesonde menslike funksionering wat die potensiaal bied tot hoë vlakke van funksionering, gesondheid en oorhoofse leefsukses.

Die implikasies van die studie:

Die implikasies van hierdie studie met die fokus op gesonde verhoudings vir welvarende skoolgemeenskappe, is die toekomstige leeromgewing en die voortdurende toegang tot tegnologiese toerusting en sosiale media asook die toenemende tegnologiese toerusting wat nie noodwendig langtermyn “psigologiese toerusting” en verhoudingsvaardighede impliseer nie.

Verder, die toenemende eise ten opsigte van skoolprestasie en voortdurende skoolsukses kan slegs met wysheid effektief hanteer word indien skoolgemeenskappe juis nie ontmenslik word nie, maar met doelbewuste fokus die opvoeder-leerder verhoudingsdinamiek van die leeromgewing beskerm en bevorder.

### **Beperkings van die studie**

Die navorsing het 'n klein aantal deelnemers ingesluit en die bevindings van hierdie studie kan nie veralgemeen word tot alle skoolgemeenskappe nie.

Die doelbewuste gebruik van 'n privaatskool kan ook as 'n beperking van die studie genoem word. Die probleme en uitdagings wat privaatskole ondervind, kan moontlik verskil van die probleme en uitdaging wat 'n staatskool ondervind. Dus kan hierdie studie nie veralgemeen word ten opsigte van alle skole in Suid-Afrika nie.

Alhoewel positiewe sielkunde die volle omvang van menslike belewing, naamlik die gesonde- en siektetoestande insluit, is die lens gerig op gesondheid of algehele geesteswelstand. Omdat die studie gefokus het op die positiewe ervarings van die opvoeder en daardie aspekte wat help bou aan die verhouding, is die negatiewe aspekte nie ten volle verken nie. Die fokus van hierdie navorsing is 'n moontlike beperking om die negatiewe opvoeder-leerder verhouding te verstaan, om so vir die opvoeder vaardighede te gee om die uitdagings wat wangedrag bied, te hanteer. Die hantering van hierdie aspekte kan ook 'n bydrae lewer tot 'n positiewe klimaat in die klaskamer.

## **Aanbevelings**

Hierdie aanbevelings is gebaseer op die bevindings van die studie in verband met die opvoeder, leerder en die skool.

### **Aanbevelings vir opvoeders en die opvoeder-leerder verhouding**

Die daarstel van 'n holistiese ondersteuningstelsel wat opvoeders kan ondersteun en waar daar maandeliks 'n refleksietyd gereël kan word om sodanige ondersteuning te bied word aanbeveel. Die opvoeder moet ook bereid wees of ontvanklik wees om effektiewe maniere aan te leer wat die opvoeder-leerder verhouding gaan bevoordeel.

### **Aanbevelings aan skole om die opvoeder-leerder verhouding te bevorder**

Eerstens word ondersteuning van multidissiplinêre spanne aan opvoeders aanbeveel, sodat opvoeders verbeterde opvoeder-leerder verhoudings kan beskerm en bevorder en so kan 'n positiewe skoolklimaat geskep word. Tweedens moet skole 'n gepaste omgewing skep vir opvoeders en leerders om 'n sin-van-behoort daar te stel. Dit kan bydra tot opvoeders se werksbevreëdiging en leerders se suksesvolle skoolprestasie. Derdens kan daar opleiding gegee word oor hoe om positiewe verhoudings met die leerders in die klaskamer te bou. Hierdie nodige kennis sal opvoeder-leerder verhoudings bevorder.

### **Aanbevelings vir toekomstige navorsing**

Eerstens is dit noodsaaklik om 'n soortgelyke studie te doen in verskillende tipe skoolgemeenskappe, vergelykings te tref, en 'n model te ontwikkel om die opvoeder-leerder verhouding te steun. Tweedens kan die probleme wat ervaar word in welvarende skoolgemeenskappe bestudeer word, soos voortdurende toegang tot tegnologiese toerusting en sosiale media, en die verhoudingsvaardighede. Derdens kan daar verdere studies gedoen word in die daarstel van ondersteuningsdienste wat ondersteuning aan opvoeders sal bied om so hulle welstand te bevorder. Vierdens is daar 'n behoefte om die negatiewe verhoudings te ondersoek om 'n manier te vind wat opvoeders sal help om hierdie verhoudings te versterk om so die verhoudings te verander in gesonde verhoudings. Laastens kan die wyse waarop positiewe opvoeder-leerder verhoudings gebou word, watter vaardighede nodig is en moontlike intervensies wat sal bydra tot hierdie belangrike vaardigheid in skoolgemeenskappe, ondersoek word.

### **Gevolgtrekking**

Hierdie studie verhelder daardie inligting en insigte oor die krag en voordele vir opvoeders en leerders van die opvoeder-leerder verhouding. Dit is duidelik dat sosiale verhoudings soos 'n draad geweef is deur alle verhale van sukses en moeilikhede. Skoolgemeenskappe bied die geleentheid vir positiewe ontwikkeling en groei wat gekenmerk word deur voortdurende interpersoonlike handeling. Dus is gesonde verhoudings sonder twyfel een van die sleutelaanduiders van mense se algehele welstand. Uiteindelik is die laaste sê die woorde van 'n deelnemer wat die opvoeder-leerder verhouding verwoord as 'n kosbare skat – wat geen geld of goud vra nie. Alle Suid-Afrikaanse opvoeders en leerders kan wel daaglik 'n wedersydse belegging maak in mekaar se welstand. Jung het opgemerk dat die opregte warmte van die leeromgewing die lewensbelangrike element is vir die groeiende plant, en die opvoeder-leerder verhouding vergestalt hierdie warmte vir volgehoue welstand.

### Verwysings

- Butler-Kisber, L. (2010). *Qualitative inquiry: Thematic, narrative and arts-informed perspective*. Thousand Oaks, C.A.: Sage Publication. 155 p.
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions: The emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good. *American Scientist*, Vol. 91, 330 – 335. July – August
- Fredrickson, B. L. (2005). Positive emotions. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press pp120-134
- Fredrickson, B. L. (2009). *Positivity*. New York, NY: Crown.
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. In P. Devine & A. Plant (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 47, pp. 1–54). San Diego, CA: Academic Press.
- Goleman, D. (2013). *Focus: The hidden driver of excellence*. London: Bloomsbury Publishing
- Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2):235-260, January.
- Keyes, C. L. M. (2005a). Chronic physical conditions and aging: Is mental health a potential protective factor? *Ageing International*, 30, 88–104.
- Keyes, C. L. M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62 (2), 95-108. doi: 10.1037/0003-066X.62.2.95

- Kitching, A. E., Roos, V., & Ferreira, R. (2011). Ways of relating and interacting in school communities: Lived experiences of learners, educators and parents. *Journal of Psychology in Africa*, 21(2):247-256.
- Liberante, L. (2012). The importance of teacher-student relationships, as explored through the lens of the NSW Quality Teaching Model. *Journal of Student Engagement: Education matters*, 2 (1), 2-9
- Linz, S. J., Good, L. K., & Huddleston, P. (2006). Worker morale in Russia: An exploratory study. *The William Davidson Institute*. University of Michigan. available url: <http://www.wdi.unich.edu/files/Publications/WorkingPapers/wp816.pdf>.
- Louw, D., & Louw, A. (2007). *Die ontwikkeling van die kind en die adolessent*. Suid-Afrika:ABC Drukkers.
- Lumsden, L. (1998). Teacher morale. *Clearing house on educational policy and management*. College of Education. University of Oregon. available url: <http://eric.uoregon.edu/publications/digests/digest120.html>.
- Osterman, K. E. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323–367. doi:10.2307/1170786
- Park, N., & Peterson, C. (2009). Strengths of character in schools. In Gilman R, Huebner ES and Furlong (ed.), *Handbook of Positive Psychology in schools*. New York: Routledge pp 65-76.
- Roeser, R.W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408–422.

Rothman, S. (2013). From happiness to flourishing at work: A Southern African perspective. In M.P. Wissing (ed.) *Well-being Research in South Africa*, p. 123-151. Springer: Dordrecht. doi:10.1007/978-94-007-6368-5\_7.

Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10–28. doi:10.1159/000353263

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish*. New York: Simon & Schuster Inc.

Van der Westhuizen, P. C. (2002). *Schools as organisations*. Pretoria: Van Schaik Publishers

Van Schalkwyk, I., & Wissing, M. P. (2013). Evaluation of a programme to enhance flourishing in adolescents. In M. P. Wissing (Ed.), *Well-being research in South Africa*. pp.53-60. Dordrecht: Springer.

Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of classroom environment, school engagement, and academic achievement. *American Educational Research Journal*, 47, 633–662.

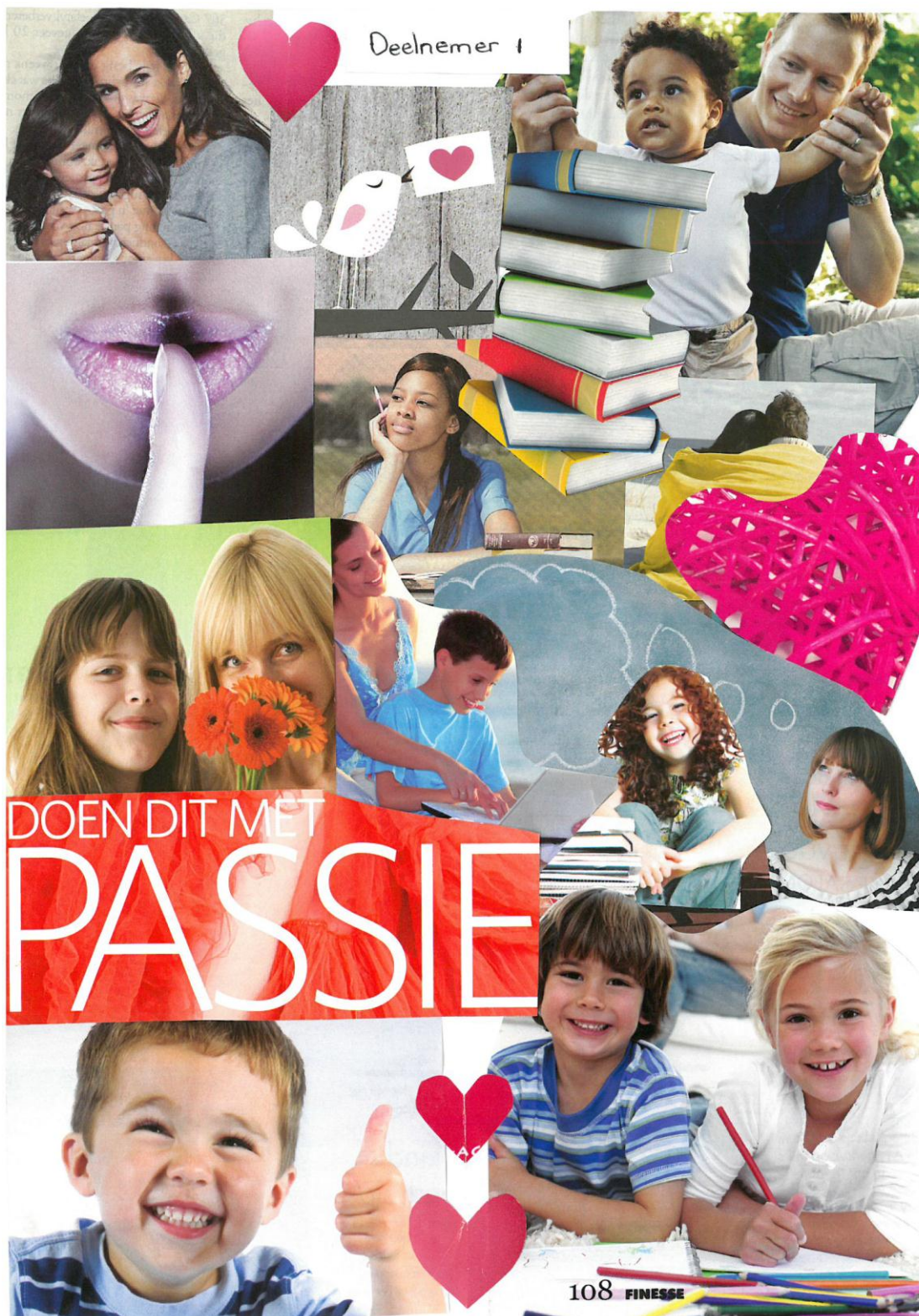
Wissing, M. P., & Temane, Q. M. (2008). The structure of psychological well-being in cultural context: Towards a hierarchical model of psychological health. *Journal of Psychology in Africa* 18(1): 45-56

**AFDELING D**

**AANHANGSELS**

**AANHANGSEL A - COLLAGES VAN DEELNEMERS**

Hierdie visuele data is gebruik tydens die data-insameling.





ALMAL MAAK  
MOS VOUTE

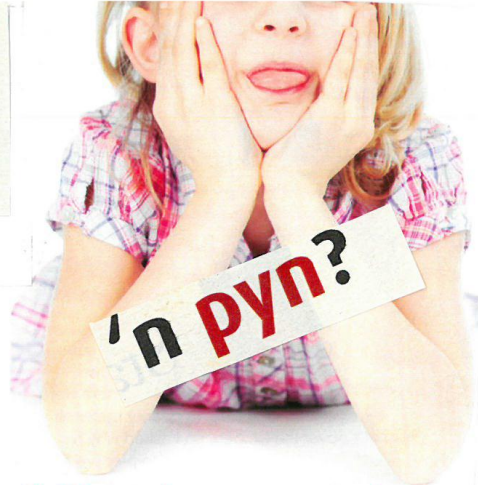


Deelnemer 9

Enjoy

Om te

# luister ...



'n PYN?

Why do we need to discipline our kids?

'N JUFFROU  
WAT OMGEE

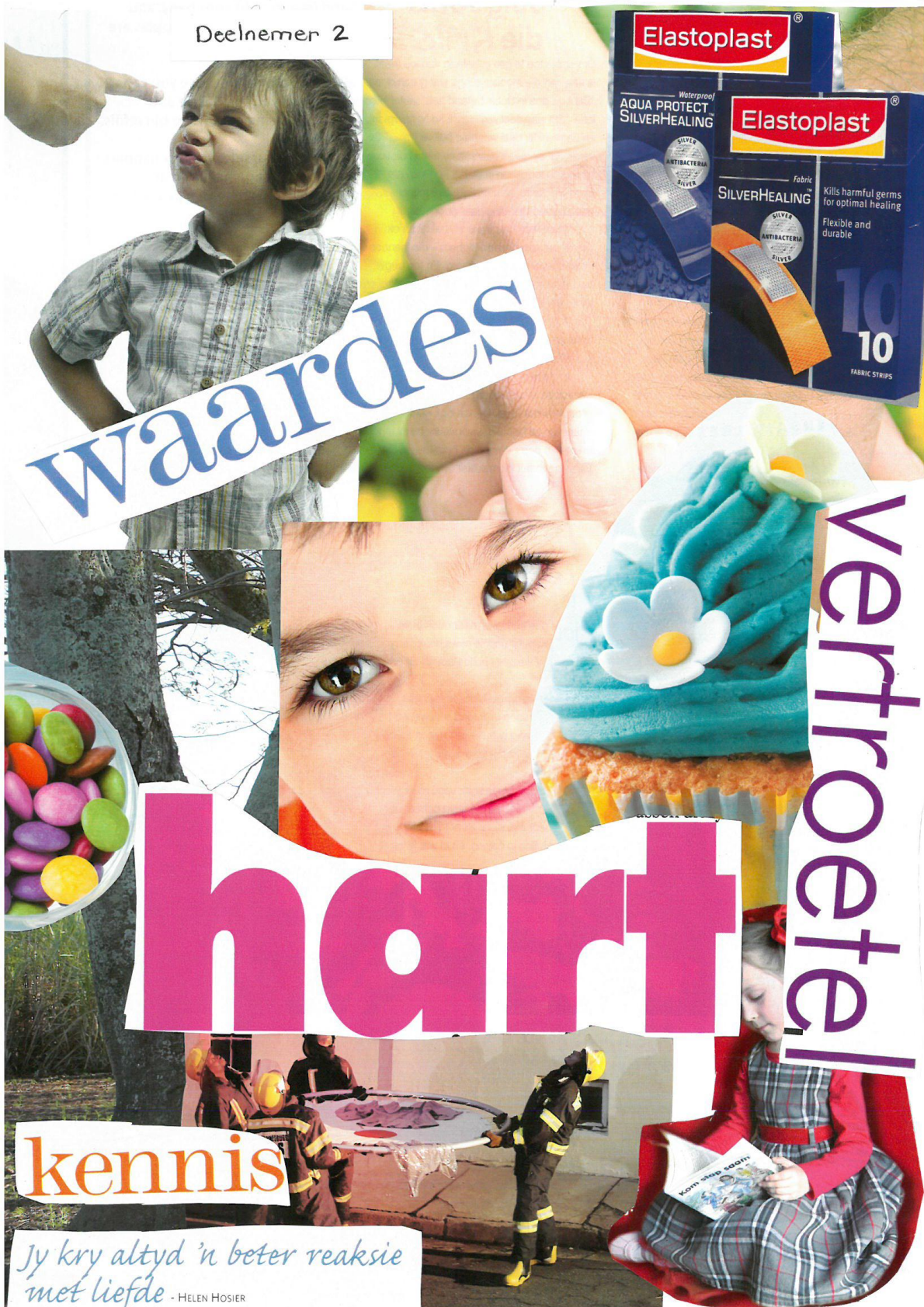


Help bou aan  
'n toekoms



Let us  
guide you  
to the  
right fit

Making  
time for me



Deelnemer 2

waardes



vertrouetel

hart

kennis

*Jy kry altyd 'n beter reaksie met liefde* - HELEN HOSIER

## **AANHANGSEL B & C**

Die volgende vrae is as riglyne gebruik tydens die onderhoude en die fokusgroep.

### **VRAE VIR ONDERHOUDE MET GRONDSLAGFASE OPVOEDERS:**

1. As jy terug dink aan vandag.  
Wat het goed gegaan?  
Hoekom het dit goed gegaan?
2. Vertel my meer van die collage wat jy gemaak het;
3. Beskryf jou verhouding (as opvoeder) met die leerders in jou klas;
4. Beskryf watter optredes/gedrag van die leerders bevorder jou verhouding met hierdie leerders in jou klas: Gee asseblief spesifieke voorbeelde;
5. Watter optredes/gedrag van leerders belemmer jou verhouding met die leerders in jou klaskamer: Gee asseblief spesifieke voorbeelde;
6. Hoe bestuur jy verhoudings om verhoudings te beskerm?
7. Beskryf na jou mening, hoe die verhouding tussen jou en die leerders in jou klaskamer op 'n volhoubare manier bevorder kan word.
8. Watter lesse oor verhoudings het jy al deur die jare geleer?

### **VRAE VIR FOKUSGROEP: (Gedoen met 'n 'Powerpoint' voorlegging)**

#### **Ysbreker:**

“Wat is verhoudings vir jou?”

Skryf daardie een woord neer wat verhoudings vir jou beskryf. Deel dit met die groep.

#### **Hou in gedagte die definisie van verhoudings**

“Verhoudings kan beskryf word as daardie interpersoonlike konneksies tussen mense wat 'n integrale deel is van gesonde menslike ontwikkeling” (Kitching, Ferreria & Roos, 2012).

#### **Vrae en besprekingspunte:**

1. Hoe lyk gesonde/positiewe opvoeder-leerder verhoudings in die klaskamer?
  - 1.1 Positiewe emosies / interaksie
    - Hoe gebeur positiewe interaksie in die klaskamer?

- Wat doen jy as opvoeder om die pret-momente (belewing van positiewe emosies) in die klaskamer daagliks te bemoedig?
- Watter positiewe gedrag van jou as opvoeder boots die leerders na?
- Watter positiewe nie-verbale gedrag gebruik jy in jou klaskamer?

#### 1.2 Negatiewe emosies / interaksie

- Hoe gebeur negatiewe interaksies in die klaskamer?
- Wat doen jy as opvoeder om die saam-“huil” in die klaskamer daagliks te bemoedig?
- Watter negatiewe gedrag van jou as opvoeder boots die leerders na?
- Watter negatiewe nie-verbale gedrag gebruik jy in jou klaskamer?

#### 2. Wat is die implikasies as daar nie positiewe verhoudings is nie?

- Beskryf die kenmerke van nie-gesonde verhoudings en meegaande negatiewe emosies soos frustrasie, teleurstelling, ongeduld, moedeloosheid ens.
- Wat is die implikasie van hierdie negatiewe interaksie?

#### 3. Wat is die rol van die konteks?

- Hoe dink julle het die skoolomgewing, dissipline, roetine en tyd-van-die-dag ‘n invloed op opvoeder-leerder verhouding?
- Noem die goeie en slegte aspekte van die spesifieke konteks (skoolomgewing)
- Hoe benut die opvoeder die konteks-geleenthede om verhouding te bou?
- Hoe benader die opvoeder die konteks-uitdagings om verhoudings te bevorder?

#### 4. Watter invloed het die deelnemer se persoonlike ‘wel-en-wee’ (goeie- en probleemtye) op die opvoeder-leerder verhouding? (Welstand van die opvoeder?)

- Watter tye of belewings het ‘n negatiewe invloed op jou? bv. siektes, konflik
- Watter hanteringsmeganismes gebruik jy om in sulke tye in die klaskamer situasie te ‘oorleef’?
- Watter tye of belewings het ‘n positiewe invloed op jou? bv. waardering, erkenning.
- Hoe is jou optrede dan in die klas?

#### 5. Ons almal weet dat verhoudings in ons klasse belangrik is, maar hoe bou ons doelgerig hierdie verhoudings op ‘n daaglikse basis?

## AANHANGSEL D

## Onderhoud 2 – Getranskribeer

Onderhoud tussen navorser en deelnemer 2

(Grondslagfase opvoeder by Privaatskool in Gauteng)

Getranskribeerder onderhoud	Notas
<p>N: Bedank deelnemer vir haar tyd. Bespreek die doel van die onderhoud.</p> <p>D2: Bevestig</p> <p>N: As jy terug dink aan vandag, wat was vir jou goed of lekker?</p> <p>D2: Wat vir my lekker was, <b>is dat hulle iets wat ek gedink hulle nie nou-al kon doen nie, en hoe hulle my toetaal en al net verbaas het en dit baie goed gedoen het. Gee mens krag en moed om aan te gaan, hulle het my verbaas, iets waarna ek opgesien het, omdat ek gedink het dit gaan 'n stryd wees, was toe nou glad nie.</b></p> <p>N: Hoekom dink jy het dit gebeur?</p> <p>D2: Ek dink ek vergeet dat hulle regtig vooruit gaan, ontwikkel en nie meer soos in die begin van die jaar is nie, dit was vir hulle ook lekker om dit te kon doen, dink ek. Hulle hou van stories en hulle moes 'n storie skryf, omdat hulle van stories hou en van vertel, was dit vir hulle lekker.</p> <p>N: Vertel jy vir hulle baie stories?</p> <p>D2: Ja, ek lees en vertel en as jy begin met 'n storie is al die ore hier. Dit was vir my lekker om te sien dat hulle dit self kon doen.</p> <p>N: Wil jy my so bietjie meer van jou collage vertel?</p> <p>D2: ja, ek het hier, hoe ek my en die kinders sien, die verhouding tussen ons. Ek glo mens moet <b>'n fyn balans, wat moeilik is om altyd te handhaaf, want ek voel nie een dag is dieselfde nie en ook nie een kind is dieselfde nie. Dit is hoekom ek die Smarties hier het, omdat nie een kind dieselfde is nie en mens vergeet partykeer,</b> dan wil ek my persoonlikheid en idees half forseer op die kinders en mens moet maar ruimte los vir sekere goed. Dan voel ek ook daar moet dissipline wees, want ek dink dit is ook nie net 'n situasie waar hulle moet kan leer en <b>geborge voel</b> nie, maar dit moet ook wees waar hulle menswees, hulle menswees word nog gevorm, so vir my is dit ook 'n opvoedingstaak by die lees en somme maak. So ek voel mens <b>werk met die hart ook, nie net die kop nie.</b> Dan dink ek regtigwaar verhoudings is belangrik, met die kinders ook, <b>as jy nie 'n verhouding met hulle gaan he nie, gaan</b></p>	<p>Notas</p> <p>krag en moed – werksbevrediging</p> <p>uniekheid van leerder</p> <p>veiligheid – positiewe emosies</p> <p>negatiewe</p>

<p>hulle nie hulle beste vir jou wil gee nie, hulle gaan hulle nie daaraan steur nie, dit gaan nie vir hulle belangrik wees nie. Hulle moet jou kan vertrou, om met allerhande goed na jou toe te kan kom, om vir jou te se maar juffrou ek verstaan nie, vertrou om te weet dat ek kan maar vrae ek mag maar vrae, nie hoef te voel dat juffrou gaan raas of die ander maatjies gaan lag en dink eks simpel nie.</p> <p>N: En as die verhouding nie gesond is nie gaan hulle dit nie he nie.</p> <p>D2: Ja, dit gaan dan nie daar wees nie. Dan gaan dit 'n koue harde verhouding wees, definitief. dan het ek ook gedink, in die klas moet jy die werk vir hulle probeer aanloklik maak, jy moet hulle probeer kry om te dink, wow, dit is oulik of dit is lekker, om die kinders opgewonde te kry om hul werk te doen, soos vandag het hulle oor praatborreltjies skryf, die diere wat met mekaar praat, nie gedink dit sal vir hulle lekker wees nie en hoe ons dit eers prakties gedoen het en hoe op die ou einde so uitgesien het om dit te doen, dit is belangrik om die werk vir hulle bietjie aan te pas, te verf, aanloklik te maak, dit hoef nie boring of sleg te wees nie en ja dit is net 'n bietjie van jou wat jy gee. Dan dink ek ook ek sien hulle as boompies, wat groei en ontwikkel en hulle het ook kossies nodig, liefde en aandag en vertroeteling. Ons gee vir hulle baie kennis, kennis oor die lewe en oor allerhande goed, maar ek dink soos hier ook nou staan, jy kry altyd 'n beter reaksie met liefde. So ek glo as jy liefde saam met alles meng, die bestanddele meng kan dit net 'n wenresep wees. Hier het ek gesê, omdat daar moet dissipline wees, wat hulle laat veilig voel, veilig voel om te waag, nie bang hoef te wees nie, dat dit oukei is om foute te maak, juffrou maak ook foute, ek is 'n mens, ek maak ook foute, maar hoe maak ons die foute reg, ons kan dit reg maak. Dan die pleister, dink ek dit is vir die fisiese en emosionele seer, moet mens maar 'n pleister wees, partykeer weet hulle dit nie, maar hulle is vir my as mens ook 'n pleister, terapie vir jou siel, 'n blessing in mens se lewe, dan ook om so vir hulle ook daar te wees, al is daar 'n hartjie wat seer is of iemand wat seer gekry het, moet mens maar 'n pleister wees vir hulle, want jy weet nie altyd of hulle andersins daai pleister het nie. Hierdie is deel daarvan dat ons hoofdoel is om hulle te leer en lief te word vir leer en lees, dat dit nie vir hulle sleg is nie. Ek voel altyd, 'n gelukkige kind is 'n kind wat kan presteer na sy vermoë, dit is belangrik, sy hartjie moet gesond wees.</p> <p>N: Hoe dink jy, wat maak hulle gelukkig?</p> <p>D2: Ek dink, hulle verskil en nie alles maak almal gelukkig nie, maar erkenning en</p>	<p>emosies</p> <p>positiewe emosies</p> <p>Kommunikasie</p> <p>Wysheid en ervaring van opvoeder</p> <p>Positiewe emosies</p> <p>Veilig voel</p> <p>Werksbevrediging</p> <p>Negatiewe emosies</p> <p>Ouers of ander volwasse figure</p> <p>Positiewe emosies</p> <p>Uniekheid</p> <p>Positiewe emosies</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>liefde en al is dit nie perfekte werk nie, maar om te se, vir jou is dit ongelooflik, en nie te vergelyk nie en hulle te laat voel dat hulle nie goed genoeg is nie, ten spyte van hoe jy skryf, hoe hulle verskil, maak nie saak of jy stadiger werk nie, maar ek voel, volgens jou vermoë is jy ongelooflik. Dit is belangrik om hulle te laat ervaar dat hulle kan, net nie ervaar dat hulle nie goed genoeg is nie, hulle moet voel, hulle kan anders gaan hulle ook nie meer wil nie.</p>	Kommunikasie vaardighede
<p>N: Kan jy vir my die verhouding wat jy met die kinders in jou klas het vir my beskryf?</p>	
<p>D2: Ek dink, as ek dit nou moet beskryf, dink ek, ek wil hulle naby aan my toelaat, so ek wil gemaklik wees, ek hou van humor en grappies maak, oulike goedjies se, dat hulle lag en vrolik wees, maar ook in dieselfde asem hou ek ook van dissipline en struktuur, ek dink die verhouding is nog baie, ek wil nog voel ek is in beheer, en hulle moet respek he vir juffrou, en weet dat ek die gesagsfiguur is en ek is baie gesteld op maniere, hoe jy praat en hoe ons met mekaar ook werk. Tog in die selfde asem voel ek moet hulle weet hulle kan met my praat, oor enige iets, of vrae oor enige iets. Dit is wat ek regtig probeer doen, party dae is dit vir my moeiliker as ander dae, want die kinders is nie elke dag dieselfde nie. Party dae voel dit vir my ek moet strenger wees, omdat dit voel of hulle net bietjie uit hulle kassies is, dan kan mens nie speels en laf wees nie, want dan kry mens net niks uitgerig nie. Maar mens pas maar aan...</p>	Positiewe emosies  wysheid en ervaring  Kommunikasie vaardighede  Wysheid en ervaring
<p>N: en jy kan dit doen, want jy ken jou kinders.</p>	
<p>D2: Dis waar, mens ken hulle. Mens weet wanneer kan jy bietjie laat gaan en wanneer kan jy weer leisels moet bymekaar trek.</p>	
<p>N: en mens as juffrou voel ook nie altyd dieselfde nie,</p>	
<p>D2: Ja, dit is waar, mens voel nie altyd dieselfde nie, mens se eie gevoelens beïnvloed die klas en baie keer moet ek, een punt wat ek kan uitlig, wat vir my moeilik is, as ek die dag moeg is, om van myself te gee en geduldig te bly, so op daardie dae moet ek myself die heelyd herinner dat die probleem is nie vandag by hulle nie, dit is by my. So ek moet konstant met myself werk.</p>	Persoonlike uitdagings
<p>N: Watter optredes van die leerders bevorder die verhouding, byvoorbeeld wat hulle sal doen sal die verhouding bevorder of beter maak?</p>	
<p>D2: Ek dink baie keer gaan dit vir my oor, dit is vir my lekker om te sien dat hulle die vrymoedigheid het om met jou te praat, en ook, dit is lekker om te sien dat goed</p>	Kommunikasie

<p>wat die hele jaar ingedril word, so uit hulle eie uit kom, dit voel vir my sjoe, dit werk, iets wat mens doen werk vir hulle, wat vir my dan lekker is, hoef jy nie die heelyd te dissiplineer nie, dat as hulle dit wat geleer is die reëls en dit wat van hulle verwag word onder die knie het, dan kan mens regtig waar ver kom, want dan hoef jy nie die heelyd te se, onthou jy mag nie dit nie en nie dat nie. Die struktuur wat vir hulle geskep word aanvaar hulle en binne daardie ruimte beweeg hulle, so dit voel vir my dan hoef jy nie te fokus op dissipline nie, maar verhoudings en die kind self, want in die begin van die jaar fokus mens so net om hulle in roetine te kry, dan voel dit vir my, jy kom nie by die persoon en persoonlikhede uit nie, maar nou kan mens elke mensie persoonlik uitkom.</p>	<p>Werksbevrediging</p> <p>Wysheid en ervaring</p>
<p>N:Jy het al daaraan geraak, maar dalk kan jy uitbrei, watter gedrag dink jy belemmer die verhouding tussen opvoeder en leerder?</p> <p>D2: Ek dink negatiewe uitdagende gedrag, want outomaties, dit is eintlik so verkeerd, want jy is geneig om dadelik van iemand te hou wat gehoorsaam is en by die reëls bly, so partykeer kan mens 'n vooropgestelde idee he van iemand, wat dalk nie noodwendig dadelik in die boksie pas nie. So partykeer kan mens iemand verkeerd opsom, voordat jy hulle regtig leer ken het, a.g.v. optredes en dit is nie noodwendig omdat hulle uittartend of uitdagend wil wees nie, maar dit is dalk 'n persoonlikheidstipe en jy as juffrou sien dit as ontwrigtend, en dit word dalk nie bedoel as ontwrigtend nie, maar dit is deel van sy menswees, sy persoonlikheid. ek dink gedrag wat nie ooreenstem met wat van hom verwag word in die klas nie, kan 'n negatiewe invloed he op die verhouding, want outomaties is jy dan meer ferm en kwaai met die kind, en dan word daar nie verhouding gebou nie.</p>	<p>Negatiewe emosies</p> <p>Emosioneel intelligente gedrag</p> <p>Negatiewe gedrag en emosies</p>
<p>N: en wat sien jy, wat gebeur dan met die kind?</p> <p>D2: As jy ferm is, ek dink hulle luister en skrik half, want hulle sien juffrou hou nie daarvan nie, dan is dit of hulle terugtrek, maar tog is dit nodig, sodat jy weer kan opbou.</p>	<p>Emosioneel intelligente gedrag</p>
<p>N: En hoe wen mens weer daardie kind? Dan moet jy weer aan 'n plan dink om die kind te wen en weer te bou aan verhouding, en net deur 'n drukkie die volgende dag of net weer so bietjie meer aandag te gee, nê?</p>	
<p>D2: Ja, of opbou deur woorde, se o, ja dit is mooi, en dan blom die kind, ek dink aan een spesifieke kind in my klas, dan blom daardie kind, as ek raaksien dit wat hy doen, maar soms moet jy vasvat en weer opbou en dit is nie altyd maklik nie.</p>	<p>Kommunikasie</p>

<p>N: maar dit is ‘n besluit, party skole raak die kind weg, en niks meer verhouding nie en baie navorsing wat wys dat as die verhouding tussen opvoeder leerder positief is, doen hulle beter, is hulle liever vir skool en dan is alles beter.</p>	
<p>D2: Definitief, ek wil ook nie he, iemand moet ervaar dat dit sleg is in die klas nie, dit sal vir my baie swaer wees as iemand dit so moet ervaar.</p>	werksbevrediging
<p>N: Hoe dink jy sal jy dit hanteer?</p>	
<p>D2: Ek dink ek sal dan baie ingestel wees op myself, op dit wat ek doen, dit wat ek se en ek sal regtig daadwerklike pogings aanwend om dit lekker te maak, moeite te doen met lesaanbiedings en ‘n ander benadering te volg.</p>	
<p>N: Om verhoudings te beskerm, soos ek jou ken is dit vir jou belangrik, hoe dink jy beskerm mens ‘n verhouding met ‘n kind. As jy kan dink aan ‘n spesifieke kind.</p>	
<p>D2: Dit is belangrik om te passop wat jy se, dit wat jy doen, partykeer dink jy nie dit wat jy se, maak seer nie, of dit wat jy doen het ‘n invloed op ‘n kind, maar hulle ervaar dit nie soos jy dit ervaar nie. So ek dink dit is baie belangrik om die kinders te ken, en te weet met wie kan jy, jy kan nie almal dieselfde hanteer nie en daarom het mens verskillende maniere nodig om met hulle te werk. party gaan daarvan hou as jy met hulle saggies praat, ander moet jy mee hard en duidelik praat, en verduidelik en ander is vreeslik sensitief, so mens moet versigtig wees met wat jy doen en wat jy se, want baie keer kan dit skade doen sonder dat mens weet en dan kan ‘n kind ook onttrek sonder dat jy weet hoe dit gebeur het en waar dit gebeur het.</p>	<p>Verhoudings-vaardighede: Kommunikasie Uniekheid Wysheid en ervaring</p>
<p>N: Hoe kan mens die verhoudings in die klas op ‘n volhoubare bevorder, sodat jy voel daar is groei in verhouding tussen jou en die kinders, jy praat die heeldyd daarvoor, maar om tot die einde te groei in die verhouding</p>	
<p>D2: Ja, dit is moeilik, omdat jy weet, oe, jy het soveel werk ‘n week en jy moet daarby uitkom, so ek dink dit is belangrik om ‘n kopskuif te maak, om te dink weet jy wat as ek nie die week dit of dat gedoen kry nie, dan is dit nie die einde van die wêreld nie, op die ou end gaan dit oor hulle wat hier sit, ons is nie hier oor ‘n pak papiere of werkkaarte nie, so dit is belangrik om daardie kopskuif te maak, om te dink, ja ek doen my werk en probeer my bes om by alles uit te kom, maar op die ou end moet ek tyd maak vir die outjies in my klas en ek dink ook dit is belangrik om persoonlike goedjies te vra en te vra om te deel, kom vertel wat jy die naweek gedoen het of waarvoor kan ons bid, so kom ‘n mens ook agter wat in hulle lewens en harte aangaan, as pappa of mamma ook siek is, dan vra jy uit, en dit is belangrik</p>	<p>Uitdaging – skool  Kommunikasie Emosionele intelligensie</p>

<p>dat hulle weet, juffrou wil weet, sy stel belang, sy gee om. Jy hoef nie elke dag nie, maar gereeld, vra hoe gaan dit, of as jy 'n hartseer gesiggie sien, vra hoekom sien ek 'n hartseer gesiggie, dat jy nie dit laat verby gaan omdat jy so druk besig en druk vir tyd nie.</p> <p>N: Jy het al 'n paar jaar ondervinding in die onderwys, wat was vir jou 'n belangrike les of groot les wat jy geleer het?</p> <p>D2: Ek dink die grootste les wat ek geleer het is dat die stil outjie nie altyd oraait nie, nie te se omdat hy stil is, is hy oraait nie, baie keer dink mens dit is die outjie wat uitskree en wil gesien word, dan dink jy daar is 'n probleem, want hy wil gesien word, hy soek aandag en dit is nie altyd die ekstroverte, die outjies wat aandag soek, wat regtig 'n probleem het nie, partykeer gaan dit by mens verby omdat die kind maar net daar is, hy is maar net daar en tevrede met alles, se, pla en vra nooit nie, dit is nie te sê dat hy oraait is nie, ek het al in my tyd te doen gehad met so seuntjie wat deur 'n slegte egskeiding gegaan het en dit was so sleg dat hy uitbars in trane en glipsies begin kry het, dat mens dink hoe kon dit by my verby gegaan het, net omdat hy stil is en op sy plek is, dat mens dink hulle is oraait en hy het my eintlik meer nodig gehad as al die ander. Dit was vir my sleg, want ek voel ek kon meer betrokke gewees het by hom. Groot les, om nie te dink omdat hulle persoonlikhede verskil of reageer op verskillende maniere in situasies, dadelik 'n opsomming te maak nie, want mens weet nie eintlik wat die kind se situasie is nie, dit is belangrik om dieper te kyk as net dit wat jy sien.</p>	<p>Uitdagings – skool</p> <p>Wees sensitief vir leerders se emosies</p> <p>Emosionele intelligente gedrag</p> <p>Werkservaring</p> <p>Unieke omstandighede</p>
<p>N: Ja en jy sien ook net dieper as jy die verhouding het.</p> <p>N: Is daar dalk nog iets wat jy oor wil gesels of noem?</p> <p>D2: Weet jy wat is vir my altyd moeilik in die klas, ek is altyd bang dat die outjies wat spontaan is, meer van my aandag en meer van my tyd en beter verhoudings bou as die outjies wat stil en op hulle plek is, so ek weet nie altyd kom ek regtig by hulle ook uit soos ek moet nie, om regtig by elke een uit te kom, al eis hulle nie hulle aandag nie, so dit is vir my 'n uitdaging.</p> <p>N: Ek het ook al gesien dat daardie kinders gelukkig is, al is dit net 'n oogknip, hulle weet, hulle is oukei, daardie een vat nou weer al die aandag, hulle verstaan tog. Maar mens voel dat dit jou plig is en passie is om by elkeen uit te kom en dit is moeilik. Ons is bevoorreg dat ons kleiner klasse het, dat ons nog dit makliker kan doen.</p>	<p>Uitdagings – skool</p> <p>Uitdagings – skool</p>

D2: Dit maak dit soveel makliker om met elkeen regtig 'n pad te kan stap en verhouding te kan bou, sjoe, dit is 'n voorreg.	
N: Bedank die deelnemer vir haar tyd en insette.	

### Onderhoud 3 – Getranskribeer

#### Onderhoud tussen navorser en deelnemer 3

(Grondslagfase opvoeder by privaatskool in Gauteng)

Getranskribeerde onderhoud	Notas
N: Bedank deelnemer vir haar tyd. Bespreek die doel en etiek van die onderhoud.	
D3: Bevestig	
N: As jy terug dink aan vandag, wat dink jy het goed gegaan?	
D3: Ons het vandag pret gehad in die klas, op 'n Vrydag is dit altyd 'n informele dag in ons klas en die kinders geniet dit baie. Ek het vanoggend vir hulle, wat hulle baie geniet het, 'n brain teaser gegee, wat hulle die hele dag aan gedink het en toe het ons hom vanmiddag saam opgelos. Dit het nogal uitgestaan vandag	positiewe emosies
N: Hoekom dink jy?	
D3: Ek dink jy raak verskillende kinders op daardie manier, die wat gewoonlik net passief sit en wag vir antwoorde om in hulle skote te val het bietjie gedink.	verskillende kinders
N: Vertel my bietjie van jou collage	
D3: Daar is nie iets spesifiek nie, maar alles werk uit om te kom by die woordjies soos sukses en die juweel, dit is 'n proses, die onderwyser kind verhouding en jy wil op die ou einde net die beste uit elke kind kry. Die hoofdoel is learning en education by die skool, jy moet die kinders leer dat almal moet deelneem en moet luister, Luister anders en praat anders, want almal is verskillend, almal het verskillende maniere om goed te doen, om te leer en oor te kom. Spesifiek van die onderwyser se kant af, om die kind te help om sy full potential te bereik wat pas by die juweel, die onderwyser moet 'n ondersteunende rol he, die kinders moet leer, of mens moet mekaar vertrou, en die kinders leer ook om 'n onderwyser te vertrou as jy help, as jy sag is en positiewe lewensuitkyke koester, so dit is waarvoor die reënboog daar is. Ek dink ook liefde is nodig, hier is 'n handjie wat 'n duim vashou, wat dui op ondersteuning en kom weer uit by die vertroue en dat mens hand aan hand moet werk. Ko-operatief te wees om daarby uit te kom (saam werk). Dan het ek hier 'n	verhouding bou is 'n proses Uniekheid Positiewe emosies

<p>nessie, want die kinders, soos 'n voëltjie oor haar nessie is, so moet die klas ook vir hulle wees. Hier is 'n spelerige prentjie, en ook fun daarby gesit, want dit behoort volgens my fun te wees, dit moet vir kinders lekker wees om skool toe te kom en as dit lekker is skep jy ook 'n mooi verhouding met die kinders. Die onderwyser se doel is ook 'n versorgende doel, daar het ek geskryf, 'open' dit moet 'n oop deur wees, daar moet 'n oop verhouding wees tussen die kinders en die onderwyser, wedersyds, altwee kante toe. Daar is springmielies, want kinders 'pop' op verskillende tye, dit is lekker om te sien dat wat ook-al gebeur in die klas, dit is nie altyd net die juffrou se toedoen nie, hoe hulle nuwe goed ontdek en nuwe vaardighede leer</p>	<p>Veiligheid</p> <p>Positiewe emosies</p> <p>Verhoudingsvaardighede</p> <p>Uniekheid</p> <p>Werksbevrediging</p>
<p>N: Maar tog as hulle nie die veiligheid voel en die juffrou se vertrouwe nie, sal dit nie gebeur nie...</p> <p>D3: Ja, maar dan sal hulle ook nie belangstel om daar te kom nie. Dan is dit ook belangrik om die kinders se selfbeeld te boost, en hulle leergierig te maak, en hier ook 'n huisie, maar 'n spelerige huisie, dat dit vir hulle voel soos 'n huis en hulle die sekuriteit in die klaskamer het en dan is boundaries daar, want ek voel tog daar moet grense gestel word van hoe dinge moet gebeur in die klas. Daar is 'n pleister en 'n seer knie en daar pas dit maar net by versorgend, en dan is daar 'n roomys, dit dui dat dit moet lekker wees by die skool en dan is daar die plantjie wat groei, is maar soos die klein kinders wat groei en ek dink ook verhoudings groei tussen mekaar. Daar moet altyd hoop wees, en dit moet lei tot sulke glimlaggies in die klas, hulle almal is net haasbekke nou...</p>	<p>Veiligheid en Wysheid en ervaring</p> <p>Doelgerigte bou van verhoudings</p>
<p>N:Dankie dit vat nogal alles saam, dit is baie deeglik.</p> <p>Ek wil he jy moet dink aan die verhouding in jou klas en beskryf hoe dink jy is die verhoudings in jou klas?</p> <p>D3: Ek het nogal 'n uitdagende klas, so ek sal se, ek dink ons het goeie verhoudings, ek dink daar is so hier en daar 'n enetjie wat jy voel jy kry nie 'n lekker houvas nie, maar ek dink ook mens het verskillende verhoudings met al die kinders, daar is die een met wie jy 'n grappie kan maak en hy vat dit goed en meer 'n informele verhouding, dan is daar die wat meer 'n ernstige verhouding verkies en nie noodwendig aan kan raak nie, wat maar hulle bubbletjie het. So ek dink ek het maar verskillende verhoudings in die klas</p> <p>N: en so ken jy elke kind...</p>	<p>Verhoudingsvaardighede en Uniekheid</p>

<p>D3: ja ja ja, ja jy leer elkeen ken</p> <p>N: Maar dit is vir my mooi om te hoor, want as jy hulle nie geken het nie, sou jy nie gewees het hoe om en watter verhouding om mee te bou nie.</p> <p>D3: Ja dit is waarom ek hier oop gesit het, dink ons het 'n oop verhouding en dit groei ook, dink aan die begin van die jaar is jy een iets en so groei elke verhouding met elke kind soos wat die jaar verloop.</p> <p>N: Watter optredes of gedrag van die leerders se kant af dink jy bevorder die verhoudings.</p> <p>D3: Dit is vir my moeilik om te antwoord, want ek dink dit hang ook maar af van hulle persoonlikhede, daar is kinders wat ekstroverte is en wat vanself, 'n verhouding met hulle kom half natuurlik en dan is daar kindertjies wat nooit 'n woord se nie, so mens moet ook nie vasgeval word en se dit is 'n positiewe ding of 'n ding wat 'n verhouding bevorder nie is 'n kind wat maklik praat nie, ek dink as dit spontaan kan gebeur.</p> <p>N: Die stil kinders, hoe dink jy, hoe kry jy hulle om 'n verhouding mee te bou</p> <p>D3: Ek weet nie, ek dink op 'n een tot een, individuele basis, ek dink nie mens moet hulle uitsonder nie, of forseer nie, maar as hulle weet van jou kant af is die bande oop, die arms en die hande is oop dan sal dit mettertyd van hulle kant af kom. Ek dink iets soos selfvertroue, mens moet maar van die huis en die skool se kant af help bou daaraan en bevorder dit uit die aard van die saak goeie verhoudings.</p> <p>N: Ja, want as jy sien hulle blom in jou klas, dan weet jy dit is verseker ook van jou toedoen en insae</p> <p>En dan die teenoorgestelde, watter optredes dink jy belemmer verhoudings.</p> <p>D3: Ek dink as 'n kind moedswillig is, as hulle aspris is, seker is daar maar sommige geaardhede wat nooit so verhouding gaan kry nie. Dissipline kan ook verhoudings belemmer, as dit nie ordentlik vasgele word nie en as daar nie daardie basis of grondslag van die huis af is nie, opvoeding, of praat jy van geaardhede?</p> <p>N: Of as daar dalk 'n spesifieke kind is wat jy weet, wat iets doen wat 'n verhouding belemmer.</p> <p>D3: Ek dink leerprobleme, of leergeremdhede is meer uitdagend, dit belemmer, en ek dink mens is geneig om te fokus op die negatiewe en die kind wat nie altyd luister nie en dan internaliseer mens dit dalk altwee verkeerd.</p> <p>N: Dit voel vir my of dit steel van die verhouding met ander kinders ook</p>	<p>Verhoudings doelgerig bou</p> <p>Uniekheid Wysheid en ervaring</p> <p>Verhoudings bou op verskillende maniere Positiewe emosies help met die bou van verhoudings</p> <p>Negatiewe emosies Uitdagings – huis</p> <p>Uitdagings – skool</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>D3: Ja want dit vat baie tyd en baie aandag, dan voel jy nie dit is altyd 'n vriendelike, gemaklike en positiewe verhouding wat daar gebou word nie, maar meer 'n afhanklikheid.</p> <p>N: Dan is die uitdaging seker om aan die einde van die jaar te kan sien hoe dit gegroei het al is dit dan net 'n bietjie minder afhanklik en meer verhouding.</p> <p>D3: Daar is dit dan belangrik om te fokus op klein goedjies wat goed gedoen word in die klas. Ek dink daardie kinders het dan veral baie ondersteuning en positiewe motivering nodig, want hulle kan dan maklik negatief raak oor die hele skool situasie en dan selfbeeld en so.</p>	<p>Negatiewe emosies</p> <p>Emosies en die hantering daarvan</p>
<p>N: Hoe help jy of bestuur jy verhoudings om dit te beskerm</p> <p>D3: Met individue? Ja, ek dink jy probeer maar elke kind se persoonlikheid ken en die sensitiewe kind om die verhouding te koester om hom dan op 'n ander manier aan te spreek as hy iets verkeerd gedoen het, ek dink as jy elke kind se spesifieke verhouding mee het en dus hanteer jy elke kind op sy spesifieke manier wat vir hom werk en dan nie noodwendig te fokus op die negatiewe nie, maar ook om te fokus op die positiewe.</p>	<p>Uniekheid en bou van verhoudings</p>
<p>N: Voel jy dat dit redelik doenbaar is?</p> <p>D3: ja ek dink dit is, want jou klas is klein genoeg om, dink daar is altyd die stil een wat deur die cracks gly, wat mens nie altyd weet wat gaan binne hulle hartjie aan nie, maar ek dink dit is meer doenbaar as in 'n klas met 30, 40 kinders.</p> <p>N: Hier is nou 'n vraag, wat vrae, hoe jy dink verhoudings op 'n volhoubare manier bevorder kan word, maar dit voel vir my of jy dit al reeds geantwoord het, maar as jy iets kan bylas...</p>	<p>Skoolkonteks – klein klasse</p>
<p>D3: Nou vir die jaar wat die kinders in jou klas is...</p> <p>N: Dit kom ook elke keer op dat verhoudings moet groei, dit vat werk, dit is 'n proses, soos jy in die begin gesê het.</p> <p>D3: Ek dink ook mens moet kyk na huislike omstandighede en omstandighede wat verander deur die jaar, so selfs jou verhouding met die ouer speel ook 'n rol in die verhouding wat jy met die kind gaan he, omdat wat gebeur by die ouerhuis, soveel invloed het van wat by die skool gebeur en dit eintlik op alles, vat 'n kind wat se huiswerk nooit gedoen is nie en wat sukkel om te lees, en nie ondersteuning by die huis kry nie. So ja, ek dink dit is 'n aanhoudende, deurlopende, herhalende proses.</p> <p>N: Jy is ook al 'n rukkie in die onderwys, watter les dink jy is al die belangrikste wat</p>	<p>Verhoudings moet groei, dit is 'n proses</p> <p>Huiskonteks</p>

<p>jy geleer het?</p> <p>D3: Een keer het ‘n skoolhoof vir my gesê, “a noisy teacher, creates a noisy classroom”. Dit was nogal ‘n ding wat vasgesteek het, <b>ek dink regtig hoe sagter jy met die kinders gaan wees, hoe sagter, nie net jou stem nie, maar ek dink ook hoe jy is, kalm en rustigheid, as jy kalm en rustig is, is jou klaskameratmosfeer ook rustig.</b></p> <p>N: Wat dink jy is nog ‘n uitdaging van verhoudings in die klas, dink jy?</p> <p>D3: Uit die aard van die saak, <b>hoe jy ook die dag voel, die onderwyser, wat in hulle lewe aan gaan, gemoedstoestand, ook die hele skoolopset, die bestuur van die skool, die infrastruktuur van die skool, goed soos roetine wat verander. Ook sekerlik die verhoudings met die kinders in die klas met mekaar. Miskien ander personeellede. In ons skool maak dit makliker, omdat dit finansiële nie moeilik gaan met ouers nie, daar is maar ander wat gepaard gaan met ons skool, soos kinders wat nie leer om goedjies vir hulself te doen nie, so die kinders word in ‘n ander kultuur groot as wat ‘n groot word wat daardie obstacle gehad het.</b></p> <p>N: Alles beïnvloed en dan is dit daardie kollektiewe welstand wat beïnvloed word, maar tog dink ek dit begin by/ tussen jou en die kind, of dit voel vir my of dit een van die belangrikstes is. Baie navorsing wat wys dat die verhouding tussen die opvoeder en die kind soveel vir die kind beteken, hulle hou van skool, hulle wil skool toe kom, hulle doen goed. Ek dink die heelyd daaraan, wat Dr C, die sielkundige, wie se kind in jou klas is, gesê het toe ek die eerste keer my onderwerp noem, toe se sy, ja, want haar kind wat in jou klas is, wil ewe skielik baie mooier skryf, want haar juffrou gee om daaroor, want as jy nie belang gestel het nie, sou sy ook nie belang gestel het nie.</p> <p>D3: My niggie het een keer vertel, sy het by ‘n skool geproef en haar juffrou het ‘n groot oor in haar klas gesit en as die kind nou ‘n storie wil aandra dan kan hulle dit in die oor gaan se. Dit kan ook enige storie wees, al is dit iets wat by die huis gebeur het, sy se naderhand ken jy die kinders so goed, jy tel op wat by die huis aangaan en pouse buite gebeur en dan aan die einde van die dag maak sy die oor leeg, en as sy agterkom daar is een maatjie wat iets spesifiek gaan fluister het, maak jy ‘n punt daarvan om hom te help of op te los, so jy filter die goed so deur en dit is nie net nuus aandra nie, maar ander goedjies ook. So daardie oop oor is ‘n goeie metafoor vir die verhouding tussen onderwyser en kind behoort te wees.</p> <p>N: en tog as mens deel bou jy verhouding en as hulle voel, hulle kan met jou deel,</p>	<p>Wysheid en ervaring</p> <p>Modelleer gedrag</p> <p>Uitdagings skool</p> <p>Huiskonteks</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------



## AANHANGSEL E

## TEMATIESE ANALISE MET VERBATIM:

	HOOFTEMAS		SUBTEMAS
1	Die rol van emosies en verhoudingswelstand	1.1	Positiewe emosies
		1.2	Die rol van veiligheid
		1.3	Negatiewe emosies
		1.4	Emosioneel intelligente gedrag van opvoeders en leerders
2	Opvoeders se verhoudingsvaardighede	2.1	Opvoeders se kommunikasie vaardighede a) Persoonlike leefstories b) Nie-verbale kommunikasie
		2.2	Wysheid en die opvoeder se ervaringskennis
		2.3	Koestering van elke leerder se uniekheid
		2.4	Opvoeders se verstaan van die grondslagfase as leefase
		2.5	Die doelgerigte bou van verhoudings
3	Werksbevreëdiging	3.1	Intra- en interpersoonlike faktore
		3.2	Die rol van spirituele en eksistensiële faktore (meaning)
4	Uitdagings en verhoudingswelstand	4.1	Persoonlike uitdagings
		4.2	Uitdagings binne die skoolkonteks
		4.3	Die ouers van leerders, of die huiskonteks van die leerders



	<p>1.3 Negatiewe emosies</p>	<p>hoef te wees nie, dat dit oukei is om foute te maak, juffrou maak ook foute, ek is ‘n mens, ek maak ook foute, maar hoe maak ons die foute reg, ons kan dit reg maak.”</p> <p>D3(2) “dat die klaskamer vir hulle voel soos ‘n huis en hulle die sekuriteit in die klaskamer het en dan is boundaries daar, want ek voel tog daar moet grense gestel word van hoe dinge moet gebeur in die klas.”</p> <p>D4(1) “Jy moet veilig voel in jou klas en jy moet gelukkig wees”</p> <p>D5(3) “hulle moet veilig voel, hulle moet voel hulle kan praat en jy hou ‘n geheim, of jy luister vir hulle, jy gee aandag aan hulle”</p> <p>D6(4) “as jy jou roetine in die klas gevestig het, voel hulle veilig en in ‘n veilige omgewing sal goeie verhoudings altyd floreer.”</p> <p>F.D8+9(9) “Kind soek sekuriteit, en hulle vind sekuriteit in roetine en dissipline. As ‘n kind weet wat met hom gaan gebeur en hoe gaan sy dag verloop, dan voel hy oukei, hy voel veilig.</p> <p>F.D9(17) “Die kinders moet kan ontspan en waag... Dus, kinders moet gemaklik voel, veilig voel sodat hulle makliker kan leer.”</p> <p>1.3</p> <p>D2(2) “al is daar ‘n hartjie wat seer is of iemand wat seer gekry het, moet mens maar ‘n pleister wees vir hulle, want jy weet nie altyd of hulle andersins daai pleister het nie.”</p> <p>D2(4) “gedrag wat nie ooreenstem met wat van hom verwag word in die klas nie, kan ‘n negatiewe invloed he op die verhouding, want outomaties is jy dan meer ferm en kwaai met die kind, en dan word daar nie verhouding gebou nie.”</p>
--	------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>1.4 Emosioneel intelligente gedrag van opvoeders en leerders</p>	<p>D6(5) “as jy nie ‘n goeie verhouding met jou klas he nie, gaan die kinders hulle rug op jou draai en jy gaan glad nie effektief in die klas kan wees nie.”</p> <p>D9(2) “dit benadeel ook die verhouding met die ander kinders. Daardie enkele kind wat die ander kinders benadeel</p> <p>D9(4) “een slegte verhouding kan ander verhoudings ook beïnvloed.”</p> <p>FD1-9(6) “kenmerke van ongesonde verhoudings: sarkasme, onttrek, passief, disrespekvol, opstandig, aggressie, gebrek aan sekuriteit, geen vertrouwe, irritasie.</p> <p>F.D9(7) “aggressie skiet aggressie terug, nie noodwendig luid of hard nie, maar op daardie aggressiewe manier. Jy baklei nooit iemand nader aan jou nie, jy baklei hulle verder weg.”</p> <p>1.4</p> <p>D2(4): So partykeer kan mens iemand verkeerd opsom, voordat jy hulle regtig leer ken het, a.g.v. optredes en dit is nie noodwendig omdat hulle uittartend of uitdagend wil wees nie, maar dit is dalk ‘n persoonlikheidstipe en jy as juffrou sien dit as ontwrigtend, en dit word dalk nie bedoel as ontwrigtend nie, maar dit is deel van sy menswees, sy persoonlikheid.</p> <p>D3: “ek dink jy probeer maar elke kind se persoonlikheid ken, met die sensitiewe kind gaan jy die verhouding beskerm deur hom dan op ‘n ander manier aan te spreek as hy iets verkeerd gedoen het. Ek dink as jy met elke kind ‘n spesifieke verhouding het, gaan jy elke kind op sy spesifieke manier hanteer soos dit vir hom werk.”</p> <p>D9: “as ek besef ek hou nie van ‘n kind nie, dan weet ek, ek moet, ek is die volwassene, ek het</p>
--	---------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		gekies om dit te doen en om hier te wees, let op jou taal en jou lyftaal en sorg dat die kind dit nie agter kom nie. Partykeer is jy dan nog gawer met daardie kinders omdat jy so aan jouself werk om hulle konsekwent te behandel.”
2. Opvoeder se verhoudingsvaardighede	<p>2.1 Opvoeders se kommunikasie-vaardighede</p> <p>2.1.1 Persoonlike leefstories</p> <p>2.1.2 Nie-verbale kommunikasie</p> <p>2.2 Wysheid en die opvoeders se ervaringskennis</p>	<p>2.1</p> <p>2.1.1</p> <p>D1(1) “Ek deel baie van my lewenservaringe met my kinders, soos toe ek groot geword het, ek vertel hulle as ek stout was en hulle lag, dis hoe ek verhoudings bou met my kinders,”</p> <p>D1(1) “As jy met jou kinders praat, praat hulle met jou.”</p> <p>D6(2) “vir kommunikasie tussen my en die kinders, hulle moet voel, hulle kan met my kom praat, ek kan met hulle praat.”</p> <p>D7(3) “Ons is baie oop met mekaar, ons deel ons gevoelens,”</p> <p>FD6(17) “Duidelike kommunikasie, As jy iets verduidelik en hulle verstaan nie mooi nie, dan raak jy geïrriteerd met hulle, of hulle raak geïrriteerd met jou, want hulle verstaan nie die opdrag wat hulle moet doen nie. As jy dit mooi en rustig verduidelik en hulle verstaan sal hulle tevrede en rustig voel, sodat hulle kan vorder en groei.”</p> <p>2.1.2</p> <p>D3(5) “as jy kalm en rustig is, is jou klaskameratmosfeer ook rustig”</p> <p>FD1-9 oogknip, oog kontak, vat aan die skouer, is positiewe interaksie, negatiewe interaksie is as jy jou stem verhef, kwaai oe maak, negatiewe lyftaal,</p> <p>2.2</p> <p>D1(2) “‘n Gelukkige kind is vir my nommer een. En EK is verantwoordelik daarvoor, as ‘n</p>

	<p>2.3 Die koestering van elke leerder se uniekheid</p>	<p>kind nie gelukkig is by my nie, is dit my skuld, dis hoe ek dit sien.”</p> <p>D1(7) “as jy ‘n voorwaarde of belofte maak, moet jy daarby hou al is dit nie vir jou lekker nie, as jy ‘n belofte maak, moet dit nooit breek nie, hulle neem jou kwalik vir altyd, dus bly konsekwent.”</p> <p>D4(4) “Ek dink mens moet maar baie diep, delf om dit reg te kry, want as ‘n kind van nature toe is en nie oop is vir ‘n verhouding nie en moeilik vertrou, het jy tyd nodig om deur te breek.”</p> <p>D6(4) “Ek dink jy moet konsekwent bly in die manier hoe jy hulle hanteer van die begin van die jaar af. Jy moet reg deur die jaar konsekwent bly met elke optrede wat jy doen en dit is maar moeilik, want party dae het jy ‘n opdrag en ander dae ‘n afdag, maar konsekwentheid moet daar wees.”</p> <p>FD9(16) “Aanvaar dat jy nie ewe goed met almal ‘n verhouding kan bou nie, daar is kinders wat maklik in jou hart klim en ander wat onder jou vel inklim. Jy hanteer hulle sodat hulle dit nie agter kom nie, maar jy moet aanvaar dat dit nie ewe maklik met almal gaan wees nie.”</p> <p>2.3</p> <p>D1(3) “elke kind is uniek. Jy moet elke kind hanteer volgens hoe hy is, dan gaan jy iets uit hulle uitkry,”</p> <p>D1(6) “Baie kinders kom uit stukkende huise en hulle soek maar net liefde, en aanvaarding, jy moet ‘n kind aanvaar soos wat hy is. “</p> <p>D2: “Groot les, om nie te dink omdat hulle persoonlikhede verskil en hulle reageer op verskillende maniere in situasies, dat jy dadelik ‘n opsomming kan maak nie, mens weet nie eintlik wat die kind se situasie is nie, dit is</p>
--	---------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>2.4 Opvoeders se verstaan van die grondslagfase as leeffase</p> <p>2.5 Die doelgerigte bou van verhoudings</p>	<p>belangrik om dieper te kyk as net dit wat jy sien en jy sien ook net dieper as jy ‘n verhouding het.”</p> <p>D3(1) “Luister anders en praat anders, want almal is verskillend, almal het verskillende maniere om goed te doen, om te leer en oor te kom”</p> <p>D4(2) “elke kind is anders, jy moet sy persoonlikheid raaksien en elkeen gun om te wees wie hy is en nie almal onder dieselfde kam skeur nie”</p> <p>D4(3&amp;4) “As jy elke kind hanteer op ‘n unieke wyse gaan jy jou verhouding met hulle bevorder.”</p> <p>D5(2) “, mens moet elke kind as ‘n individu hanteer... Ek het ‘n verhouding met elke kind in my klas op ‘n ander vlak.</p> <p>2.4</p> <p>D3(7) “Mens vergeet partykeer dat jy vir van die kinders die hoof figuur is en rolmodel in hulle lewe, want hulle het nie noodwendig dit by die huis nie, afwesige ouers, dit is eintlik so ‘n sensitiewe, delikate verhouding, mens moet oppas.”</p> <p>D4(6) “, veral met die klein kinders, werk hulle vir jou, i.p.v. om vir hulself te werk, so as hulle in elk geval dink, ag juffrou dink nie ek kan dit doen nie, hoekom moet ek probeer.”</p> <p>D8(3) “As daar respek is, respek vir die kinders, vir haarself en vir dit wat sy doen, sy beskerm ons, sy beskerm dit wat ons het, sy dra ons na aan die hart, want die kinders gebruik ons as ‘n spieël, hulle naboots dit wat ons doen”</p> <p>2.5</p> <p>D1(1) “om ‘n verhouding met ‘n kind te he, is om in sy welstand belang te stel, om belang te</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>stel in hulle persoonlike lewens, vra uit, persoonlike belangstelling, maak tyd vir die kinders. Ons maak nie meer tyd vir die kinders nie, ons is so gedruk met die akademie, om punte in te kry, moet assessering doen, moet hierdie punt op 'n rapport kry en dan mis mens 'n verhouding met 'n kind. Ek glo as mens 'n verhouding met 'n kind het, maak mens 'n verandering in 'n kind se lewe.”</p> <p>D2(2) “Dan dink ek regtigwaar verhoudings is belangrik, met die kinders ook, as jy nie 'n verhouding met hulle gaan he nie, gaan hulle nie hulle beste vir jou wil gee nie, hulle gaan hulle nie daaraan steur nie, dit gaan nie vir hulle belangrik wees nie”</p> <p>D3(1) “dit is 'n proses, die onderwyser kind verhouding en jy wil op die ou einde net die beste uit elke kind kry”</p> <p>D3(5) “verhoudings moet groei, dit vat werk, dit is 'n proses”</p> <p>D7(5) “jy is die onderwyser, wat gaan ek van my kant af doen om dit(die verhouding) vir die kind gemaklik te maak. Dit gaan alles oor die kinders.”</p> <p>FD3(17) “Ek dink enige verhouding moet jy aan werk, so dit gaan nie net dadelik gebeur nie, 'n positiewe en gesonde verhouding moet mens aan werk. Dit gaan makliker wees met party en moeiliker met ander, maar dit is iets wat moet ontwikkel word.”</p>
3. Werksbevrediging	3.1 Intrapersoonlike faktore (Opvoeders se persoonlike welstand) en Interpersoonlike faktore	<p>3.1</p> <p>D1(2) “jy moet 'n passie he vir die onderwys en liefde ook.”(6) jy moet lief wees vir kinders en 'n passie he vir wat jy doen.”</p> <p>D1(6) “die feit dat ek 'n verskil in 'n kind se lewe kan maak, dat ek deel het aan sy</p>

		<p>menswees, ek was deel van ‘n jaar in sy lewe, wat hom dalk gehelp groei het”</p> <p>D4(1) “Dit is vir my wonderlik om te sien wat in kinders se lewens gebeur, van dat jy hulle het en elke dingetjie wat elke dag, net hoe hulle groei en dan in die middag as mens genoeg gehad het en jy dink terug aan jou dag, dan is daar altyd iets wat jy kan vat wat die dag die moeite werd maak, wat ek nie dink mens sommer iewers anders kry nie, dit is net so fulfilling, weet nie of mens dit by ‘n ander plek sal kry nie, hoe jy net elke dag die groei kan sien, dit is wat vir my goed is van die onderwys.”</p> <p>D5(2) “as jy nie passie het om skool te hou nie, dan moet jy nie hier wees nie, dit is ‘n passie wat gebore is”</p> <p>D3(1) “Spesifiek van die onderwyser se kant af, om die kind te help om sy full potential te bereik”</p> <p>D4(7) “Maar dit is amazing om die groei te sien en waar hulle begin met jou en waar hulle eindig met jou. Dit is lekker dat die kinders wat in jou klas is, jou onthou en jou groet. Die kinders gaan vir die res van hulle of goed dink van jou of sleg dink van jou.”</p> <p>D7(6) “Jy wil die kind se peotensiaal kry, die beste wat jy kan.”</p> <p>D9(1) “dit is wat ons doel is om hulle die vaardighede te gee om die wêreld te omarm, om hulle te help bou aan ‘n toekoms. Die woorde soos lewe, verantwoordelikheid, begelei”</p> <p>FD5(14) “As die kinders hulle beste doen. As hulle werk en hulle doen hulle beste, dan is dit regtig ‘n positiewe invloed, die kinders wil hulle beste gee en moeite doen. “</p>
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>3.2 Die rol van spirituele of eksistensiële faktore (“meaning”)</p>	<p>FN(15) “Deur gesonde verhoudings maak ons ‘n wedersydse belegging in mekaar se welstand”.</p> <p>3.2</p> <p>D1(1) “ek gebruik die Bybel baie as voorbeeld, hoe jou hartjie moet wees, hoe jou hartjie nie moet wees nie,”</p> <p>D6(1) “die Christelike aspek is vir my baie belangrik, jy kan nie op enige ander basis as ‘n Christelike basis ‘n kind opvoed nie.”</p> <p>D8(3) “Ek dink die geloof agtergrond help dat hulle beter kinders in die klas is, dat hulle beter voorbeelde vir hulle maatjies is, ek voel mens moet altyd terug gaan na jou geloof toe en as jy die regte Christelike fondasie het help die ander.</p> <p>“</p>
<p>4. Uitdagings en die welvarende leerder se huiskonteks</p>	<p>4.1 Persoonlike uitdagings</p>	<p>4.1</p> <p>D2(3) “mens voel nie altyd dieselfde nie, mens se eie gevoelens beïnvloed die klas en baie keer moet ek, een punt wat ek kan uitlig, wat vir my moeilik is, as ek die dag moeg is, om van myself te gee en geduldig te bly, so op daardie dae moet ek myself die heelyd herinner dat die probleem is nie vandag by hulle nie, dit is by my. So ek moet konstant met myself werk. “</p> <p>D3(5) “n uitdaging van verhoudings in die klas, dink jy? Uit die aard van die saak, hoe jy ook die dag voel, die onderwyser, wat in hulle lewe aan gaan, gemoedstoestand,”</p> <p>D4(6) “ek het spesifiek verlede week begin en gedink ek gaan niks negatief se nie, Dit het klaar ‘n groot verskil gemaak om net positief te wees, al vat dit emosioneel baie van my”</p> <p>D4(7) “Die ding wat vir my moeilik is, ek het ook ‘n tipe persoonlikheid, nou moet ek my persoonlikheid verander om die res van die kinders te akkommodeer, en ek dink die</p>

	<p>4.2 Uitdagings binne die skoolkonteks</p>	<p>moeilikste verandering is in jousef.”</p> <p>FD9(11) “As jy nie na jousef kyk nie, fisies na jousef kyk nie, jy moet gesond wees, jy moet emosioneel gesond wees. Jy moet na jousef kyk. Jy moet in jousef glo ook, jy moet na jousef kyk en in jousef glo, want jy sal dit wraggies nie maak as jy nie glo dat jy iewers iets reg doen nie, ‘n goeie juffrou is nie.” Jy moet na jousef kyk, as jy nie na jousef kyk nie gaan jy nie goeie verhoudings kan bou nie.</p> <p>FD9(15) “, jy sal nie kan skoolhou en verhoudings bou as jy nie oukei is nie.</p> <p>4.2</p> <p>D2(6) “jy het soveel werk ‘n week en jy moet daarby uitkom...</p> <p>D3(5) uitdagings van verhouding: “ook die hele skoolopset, die bestuur van die skool, die infrastruktuur van die skool, goed soos roetine wat verander. Ook sekerlik die verhoudings met die kinders in die klas met mekaar. Miskien ander personeellede.”</p> <p>D7(2) “Ek dink so, die feit dat mens so min in jou klas het, kan jy soveel doen vir elkeen, en elkeen voel jy kom by hulle uit. Dit is nie dat jy die heelyd net by die outjie is wat agter is nie, maar hulle voel sy gee oor ons ook om...”</p> <p>FD9(9) “die skoolomgewing het ‘n invloed, soos bv. kinders wat laat kom, daar word niks gedoen aan kinders wat laat kom nie. Jou hande as onderwyser is afgekap, want die reël word nie as skool toegepas nie. Dan moet die opvoeder elke keer raas oor laatkom, dit beïnvloed verhouding</p> <p>FD7: Die skool het reëls maar hulle volg dit nie deur nie. So die ouers weet dit, Die ouers weet ook hulle kan dit manipuleer so hulle wil eintlik</p>
--	----------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>4.3 Die ouers van die leerders, of die huiskonteks van leerders</p>	<p>beïnvloed wat hier besluit word.</p> <p>FDN(10) “verhoudings, as jy meer tyd het, dit is hier ook dalk makliker omdat ons minder kinders in ons klas het om tyd te maak om verhouding te bou, om uit te vra,</p> <p>FD9(17) “Ek dink ons is bevoorreg, ons het nie honger kinders nie, ons het nie siek kinders nie, ons het min kinders in ons klasse, die kinders wat hier afwesig is, gaan met vakansies. wat ook ‘n nadeel is en nog ‘n nadeel, jy sit nie met kinders wat deursettings vermoed het nie, dit mis mens hier...</p> <p>4.3</p> <p>D1(2) “dissipline is nie meer wat dit was nie, dan party dae voel dit vir my ek verloor dit, maar dit is die kinders van vandag wat nie meer by die huis gedissiplineer word nie, dan sukkel onderwysers daarmee. So mens moet harder werk aan dissipline.”</p> <p>D2(2) “moet mens maar ‘n pleister wees vir hulle, want jy weet nie altyd of hulle andersins daai pleister het nie.”</p> <p>D3(3) “Ek dink iets soos selfvertroue, mens moet maar van die huis en die skool se kant af help bou daaraan en bevorder dit uit die aard van die saak goeie verhoudings. Dissipline kan ook verhoudings belemmer, as dit nie ordentlik vasgele word nie en as daar nie daardie basis of grondslag van die huis af is nie,”</p> <p>D3(5) “Ek dink ook mens moet kyk na huislike omstandighede en omstandighede wat verander deur die jaar, so selfs jou verhouding met die ouer speel ook ‘n rol in die verhouding wat jy met die kind gaan he, omdat wat gebeur by die ouerhuis, soveel invloed het van wat by die</p>
--	------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>skool gebeur en dit eintlik op alles, vat 'n kind wat se huiswerk nooit gedoen is nie en wat sukkel om te lees, en nie ondersteuning by die huis kry nie. So ja, ek dink dit is 'n aanhoudende, deurlopende, herhalende proses.”</p> <p>D3(5) “In ons skool maak dit makliker, omdat dit finansiële nie moeilik gaan met ouers nie, daar is maar ander wat gepaard gaan met ons skool, soos kinders wat nie leer om goedjies vir hulself te doen nie, so die kinders word in 'n ander kultuur groot as wat 'n groot word wat daardie obstacle gehad het.” (7) “Mens vergeet partykeer dat jy vir van die kinders die hoof figuur is en rolmodel in hulle lewe, want hulle het nie noodwendig dit by die huis nie, afwesige ouers, dit is eintlik so 'n sensitiewe, delikate verhouding, mens moet oppas.”</p> <p>D5(3) “as die ouers saam met jou werk dan is dit net makliker,</p> <p>D6(5) “daar word baie hoe verwagtinge van die huis se kant af gestel, en dan glo hulle, as hul nie volpunte vir my toets kry nie, dan gaan mamma kwaad wees vir my en ek stel my ma teleur.”</p> <p>D8(3) “Dit maak dit makliker, ouers dink nie altyd hulle het so 'n groot invloed nie, maar daar is 'n groot invloed, op die verhouding tussen jou en die kind.</p> <p>D9(4) “Die verhoudings met die kinders word ook beïnvloed deur ander faktore, soos die ouers wat 'n sterker invloed het op die skool, as jy weet 'n ouer ondersteun my, kan jy baie reg kry, teenoor wanneer jy glad nie samewerking kry met ouers nie. Dit beïnvloed verseker verhouding, dit gaan maak dat jy slegs die kind meer formeel behandel, maar nie 'n noue</p>
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>verhouding he nie.”</p> <p>FD3(8) “Ek dink by ons gaan dit albei kante toe, daar is ouers wat baie hard werk, die ma en die pa, dan oorkompenseer hulle deur te koop vir die kind en te gee wat hy wil he en aan die ander kant is daar ma’s wat glad nie hoef te werk nie en dan oorkompenseer hulle deur oorbeskermend te wees of te veel emosioneel te gee. so dat hulle nie self leer om selfstandig te word nie. “</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## AANHANGSEL F

### Ingeligte toestemming - voorbeeld van brief aan deelnemers



NORTH-WEST UNIVERSITY  
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA  
NOORDWES-UNIVERSITEIT  
POTCHEFSTROOMKAMPUS

Centre for Child, Youth and Family Studies  
Corner of East and College Street  
Wellington

7655  
Tel: 021 8643593  
Fax: 021 8642654

5 Augustus 2013

Beste deelnemer

**INGELIGTE TOESTEMMING VIR DEELNEMERS AAN DIE NAVORSINGSPROJEK**  
**'n Navorsingsprojek aan die Noord-Wes Universiteit**

**Titel: BELEWINGS VAN GRONDSLAGFASE OPVOEDERS IN DIE OPVOEDER-LEERDER VERHOUDING**

Hiermee word jy gevra om deel te neem aan 'n navorsingsprojek rakende die belewings van grondslagfase opvoeders en die opvoeder-leerder verhouding. Hierdie studie sal poog om 'n bydrae te lewer deur riglyne te bied sodat positiewe welstand in die skoolkonteks bevorder kan word. Deelnemers sal deelneem aan die navorsing vir ongeveer twee ure. Etiese goedkeuring vir die projek is verkry by die Noord-wes Universiteit.

In die ondertekening van hierdie vorm, verklaar ek:

Ek is ingelig oor die doel van hierdie studie. Ek sal deelneem aan die kwalitatiewe data-insameling sessies waar ek versoek word om 'n visuele voorstelling van my persepsie van die opvoeder-leerder verhouding te maak as 'n collage. Ek onderneem om deel te neem aan 'n persoonlike onderhoud en 'n fokusgroep bespreking. Hierdie sessies sal ongeveer twee ure duur.

Ek verstaan dat daar geen beduidende ongemaklikheid of risiko's sal wees as ek instem om aan die studie deel te neem nie. Ek verstaan dat die resultate van die studie gepubliseer kan word, maar dat anonimiteit te alle gehandhaaf sal word.. Die Noord-Wes Universiteit sal vertroulikheid van alle rekords, materiaal en opnames besit. Ek is ingelig dat ek nie vir my deelname vergoed sal word nie.

Ek is ingelig dat enige vrae met betrekking tot hierdie navorsing of rakende my deelname - voor of na my toestemming tot deelname aan die navorsing - beantwoord sal word deur die betrokke navorser. Ek verstaan dat ek mag onttrek te enige tyd aan die navorsing sonder enige verlies van voordeel. In die ondertekening van hierdie ingeligte toestemming, doen ek afstand van enige wetlike eise en regte.

\_\_\_\_\_

Naam en Van  
(Deelnemer)

\_\_\_\_\_

Handtekening

08-08-2013

Datum

## AANHANGSEL G

### KOERS – VOORSKRIFTE AAN SKRYWERS

*Koers 73(1) 2008:171-183 175 Voorskrifte aan skrywers / Style sheet*

#### Aard van artikels wat aan *Koers* voorgelê word.

By die aanbieding van artikels wat aan *Koers* voorgelê word, moet die aard van *Koers*-artikels beslis in ag geneem word wat die invalshoek, vertrekpunte, aanbiedingswyse, gevolgtrekkings, ensovoorts betref.

- Tipiese *Koers*-artikels het 'n geïntegreerde prinsipiële/ lewensbeskoulike begroning en is hoofsaaklik besin-nend van aard. Die artikels behoort dus nie net die aanbieding van feitlike of empiriese navorsing te wees nie, maar moet in 'n wyer (filosofies-) besinnende raamwerk ingebed wees.
- Prinsipiële/lewensbeskoulike besinning impliseer 'n kritiese beoordeling van gestelde standpunte. Die outeur se eie vertrekpunte en uiteindelijke standpuntinname behoort duidelik uit onder andere sy gevolgtrekkings of invalshoek te blyk.
- Relevante en onderliggende (vak)filosofiese, etiese of morele kwessies wat verband hou met die onderwerp van die artikel kan dus in die argumentasielyn geïntegreer en aangesny word.
- Die subtitel van *Koers* is “Bulletin vir Christelike Wetenskap”. *Koers* se grondslag is Christelik, maar ruimte word gelaat vir gemotiveerde meningsverskil en diskussie.
- *Koers* is 'n geakkrediteerde interdisiplinêre tydskrif wat navorsingsartikels uit alle vakgebiede publiseer. Artikels moet dus vakgerig wees, maar ook toeganklik vir 'n wyer teikengroep, dit wil sê 'n leserpubliek wat nie noodwendig op hoogte is met die spesifieke vakjargon en tendense binne 'n spesifieke vakdisipline nie. Artikels moet egter steeds voldoen aan wetenskaplike gehalte en die standaard vir navorsingsartikels wat in 'n geakkrediteerde tydskrif gepubliseer word.

**1. Ooreenkoms met skrywers: Alleenreg op publikasie:** Die voorlegging van 'n artikel aan *Koers* impliseer dat *Koers* alleenreg op die publikasie van die artikel het – sowel in gedrukte media as in elektroniese en ander media. *Voorskrifte aan skrywers / Style sheet*

**2. Aard van bydraes:** *Koers* is 'n interdisiplinêre blad; daarom word artikels uit alle vakgebiede verwelkom. **Artikels moet egter 'n prinsipiële begroning of standpuntinname bevat** (wat nie noodwendig dié van die Redaksie hoef te wees nie).

**3. Keuring:** Alle voorleggings sal deur minstens twee keurders beoordeel word. Keuring word in algehele vertroulikheid gedoen, en die identiteit van die skrywer en keurders word nie bekend gemaak nie. Outeurs moet hulself **nie in artikels identifiseer** deur

onder andere hulle voorletters, van of universiteit in voetnote of gedeeltes tussen hakies te gebruik nie.

#### 4. Formele vereistes:

- **Taalmedium:** Manuskripte kan in Afrikaans, Engels of Nederlands voorgelê word.
- **Die manuskrip** moet in A4-formaat wees, in dubbelspasiëring, met ruim kantlynspasies en slegs op een kant van die bladsy gedruk. Die manuskripte moet taalversorg en finaal geredigeer wees.
- **'n Rekenaarweergawe** van die artikel word by voorlegging verlang. Stuur die elektroniese weergawe van die artikel aan Susan.Lourens@nwu.ac.za (verkieslik as 'n *Word*-dokument). Die kantoorpersoneel onderneem om, indien nodig, vier papierkopieë namens die outeur te maak. R0,25 per bladsy sal gehef word vir betaling deur die outeur.
- **Op die titelblad** moet die outeur se voorletters en van, departement, universiteit en persoonlike e-posadres verskyn. Verstrek ook 'n privaat posadres, 'n telefoon- (sel-) en faksnommer.
- **Nadat die keuringsproses afgehandel is** en die outeur die kommentaar verwerk het, stuur asseblief 'n rekenaarkopie van die hersiene artikel **en die outeur se begeleidende brief**.
- **Lengte:** Vyftien (15) gedrukte bladsye ( $\pm 6$  100 woorde) word as algemene riglyn gestel.
- **Stylfasette:**

– Die **titel** moet so kort en bondig as moontlik wees. **Ge-nommerde opskrifte en subopskrifte** moet met Arabiese syfers met punte genommer word, byvoorbeeld 3. word gevolg deur 3.1, 3.1.1 en 3.1.1.1 (tot hoogstens die vierde vlak).

– Artikels moet verkieslik verdeel word in **subparagrafe** met **gepaste genommerde opskrifte**.

– Afkortings en akronieme in die normale teks is nie aanvaarbaar nie. Akronieme wat algemeen gebruik word, byvoorbeeld VSA, is egter aanvaarbaar.

– Kursivering word as aanduiding van beklemtoning of van 'n woord of uitdrukking uit 'n ander taal gebruik.

– **Grafiese voorstellings, sketse, diagramme, tabelle moet reeds rekenaarmatig voorberei en deel vorm van die finale dokument.**

Hierdie grafika kan in enige rekenaarpakket voorberei wees, maar moet in 'n **jpeg**-formaat gestoor wees.

Die grafiese lêers moet ook apart elektronies gestuur word. Die lêernaam moet duidelik aangetoon word.

Die lettertipe wat in die grafika gebruik word, moet aanpas by die lettertipe wat *Koers* gebruik (Arial) – verkieslik 12-pt grootte.

- 5. Abstract:** Alle artikels moet van 'n taalversorgde *abstract* ('n opsomming in Engels) van ongeveer 200 woorde voorsien word. Direk daarna moet die **Afrikaanse vertaling** ingevoeg word – **ook die vertaalde artikeltitel**.
- 6. Kernbegrippe:** Aan die einde van die artikel: voeg 3-4 kernbegrippe/baie kort frases in waaronder die artikel geïndekseer kan word. Gee ook onder *key concepts* die Engelse vertalings hiervan.
- 7. Bladgeld:** By die voorlegging van 'n navorsingsartikel onderneem outeurs verbonde aan tersiêre inrigtings om, indien die artikel vir publikasie aanvaar word, die voorgeskrewe bladgeldfooi (R100 per bladsy) te betaal. Outeurs kan gewoonlik die bladgeld van hulle inrigtings of navorsingsinstansies verhaal.
- 8. Mede-outeurskap:** Artikels wat voorspruit uit verhandelings of proefskrifte: voor die voorlegging van die artikel moet die skrywer oorleg pleeg met die studeleier/promotor.
- 9. Proefdruk:** 'n Proefdruk word vooraf aan die artikelskrywer gestuur om te proeflees. Neem kennis dat die wagtyd tussen voorlegging en plasing normaalweg 3-9 maande is. Die proefdruk word normaalweg elektronies gestuur. Veranderinge moet op die elektroniese kopie aangebring word in **vetdruk en rooi** (of in naspeurmodus), met 'n addisionele lys van bladsy-, paragraaf- en reëlnommers waarop aangedui word watter veranderinge waar aangebring is.
- 10. Verwysingsmetode:** Die **verkorte Harvard-verwysingsmetode** moet gebruik word. Verwysings in die teks word soos volg aangebring: Anderson (1982:305), of (Anderson, 1982:305). By verwysing na werke van Klassieke en Middel-eeuse outeurs word die naam van die outeur, die Latynse/ Griekse titel van die werk (kursief), en die boek, hoofstuk, paragraaf of reëlverwysing (in Arabiese syfers met punte tussenin) vermeld, byvoorbeeld: Vergilius (*Aeneis* 12.601); of Cicero (*De Officiis* 1.13.2).
- 11. Voetnote: Die gebruik van voetnote moet so ver moontlik beperk word.** As dit egter noodsaaklik is om van voetnote gebruik te maak, dui die voetnootnommer op die tersaaklike bladsy in die teks aan en verstrek ook die volledige teks van die voetnote onder aan die betrokke bladsye. Verwysings na bronne wat in 'n voetnoot gegee moet word, word net soos in die hoofteks gedoen. **Geen voetnoot moet egter uitsluitlik vir bibliografiese besonderhede gebruik word nie.**

## 12. Geraadpleegde bronne

**Bibliografiese besonderhede word in die lys van geraad-pleegde bronne verskaf en nie by wyse van voetnote nie. Slegs werke waarna in die artikel self verwys word, moet in die lys van geraadpleegde bronne opgeneem en alfabeties gerangskik word.**

Gebruik asseblief die outeur se van en **voorletters/name (skrywersnaam)** in die vorm soos dit op die titelbladsy van die boek of in die tydskrifartikel aangedui is.

**Titels:** Selfstandige naamwoorde word nie met hoofletters geskryf nie, behalwe in die geval van eiename of in spesiale gevalle.

**Boeke:**

FOURIE, H.W. 1982. *Stylfigure*. Pretoria: Van Schaik.

ALFAU, F. 1988. *Locos: a comedy of gestures*. London: Viking.

In alle bibliografiese inskrywings moet die plek van uitgawe en die uitgewer van 'n publikasie vermeld word. **Titels is nie kursief nie.**

**Tydskrif:**

DU PLESSIS, W. 1982. Die regsetiese implikasies van buite-egtelikheid. *Koers*, 50(3):218-223.

**Titels van tydskrifte word kursief geskryf.** Geen aanhalingstekens word gebruik by titels van tydskrifartikels nie. **Tersaak-like bladsynommers** moet verstrekkend word.

**Verhandeling/Proefskrif:**

DE WET, M. 2002. Die voedingswaarde van geprosesseerde kos. Potchefstroom: PU vir CHO. (M.Sc.-verhandeling.)

**Hoofstuk in 'n versamelwerk:**

MASSIMO, J.L. 1970. Psychology and the gymnast. (*In* George, G., *ed.* The magic of gymnastics. Santa Monica: Sundby Publications. p. 31-33.)

By bydraes in versamelbundels moet die **tersaaklike bladsynommers** vermeld word.

**Internetgebruik:**

NUNES, J. 1997. Hypermedia as a learning tool.

<http://www.shuf.ac.uk/~is/lecturer/ircont.html> Date of access: 14 Oct. 1998.

KANNEMEYER, J.C. 2005. Bestekopname van die Afrikaanse poësie.

<http://www.litnet.co.za/seminaar/konrij.asp> Datum van gebruik: 7 Okt. 2005.

**Koerantberigte**

- In aanhalings uit *koerantberigte* waar die outeur onbekend is, is die inskrywing onder Anon.

**Voorbeeld** van skryfwyse **in die teks** van die artikel:

Onlangs is met verontwaardiging gestel dat “net die opspraakwekkendste gegewens in 'n roman die koerant haal” (Anon., 2005:11).

**In die bronnelys:**

ANON. 2005. Kritici peper die media. *Beeld*: 11, 17 Feb.

- Koerantberigte waar die skrywer wel genoem word:

**Voorbeeld** van skryfwyse **in die teks** van die artikel:

'n Briefskrywer het byvoorbeeld genoem dat ouers toenemend betrokke behoort te raak by hulle kinders se onderrig (De Klerk, 2005:9).

**In die bronnelys:**

DE KLERK, S. 2005. Ouers – dis julle taak! *Beeld*: 9, 23 Feb.

**13. Bladuitleg:** Titel van artikel en paragraafopskrifte – (nie hoof-letters nie, behalwe waar hoofletters noodsaaklik is.

**14. Menings en kopiereg:** Menings wat in die artikels uitgespreek word, is telkens dié van die betrokke outeur en word nie noodwendig deur die Redaksie of die *Koersvereniging van Suid-Afrika* onderskryf nie. Kopiereg berus by die tydskrif.

**15. Bydraes en korrespondensie en intekengeld:** Intekengeld beloop R120/\$60 per jaar. Los eksemplare word verkoop teen R50 stuk. Alle bydraes en korrespondensie kan gerig word aan:

Koers Buro vir Wetenskaplike Tydskrifte Bussie 251 Privaatsak X6001 POTCHEFSTROOM  
2520

Tel: (018) 299 4081 Faksno: 086 564 7983 E-posadres: Susan.Lourens@nwu.ac.za