

Die bevordering van emosionele welstand van die LSOB-onderwyser: 'n deelnemende-aksienavorsing-benadering

Hester Hall en Carolina Botha

Hester Hall en Carolina Botha, Fakulteit Opvoedkunde, COMBER Navorsingseenheid,
Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus)

Opsomming

Suid-Afrika verloor elke jaar talle onderwysers as gevolg van emosionele uitbranding en die uitdagende omstandighede in die land se skole. Vele studies dui op die belangrikheid van emosionele welstand van onderwysers in hoofstroomskole. Nie net word onderwysers in skole vir leerders met spesiale onderrigbehoefte (LSOB-skole) aan dieselfde uitdagings as hul kollegas in hoofstroomonderwys blootgestel nie, maar hulle ervaar ook ander uitdagings wat uniek aan die LSOB-landskap en -skoolstelsel is. Hierdie deelnemende-aksienavorsing-studie fokus spesifiek op die bevordering van emosionele welstand van LSOB-onderwysers.

Die PERMA-model is as teoretiese raamwerk gebruik. Die navorser en deelnemers het verskeie dataversamelingstegnieke gebruik om hul emosionele welstand op kreatiewe en narratiewe maniere te konseptualiseer. Twaalf deelnemers uit drie LSOB-skole het in die eerste siklus van deelnemende aksienavorsing die fotostemtegniek ("photovoice") gebruik om hul sienings en ervarings van emosionele welstand te deel. Besinning is deurentyd deur joernaalinskrywings aangemoedig, en daaruit is verdere kwalitatiewe data verkry. Daar is ook gebruik gemaak van besinnende groeps gesprekke waar ervarings en sienings gedeel is. Hierdie groeps gesprekke, waardeur ryk data ingesamel is, het bygedra tot die deurlopende proses van besinning. Faktore wat hierdie kohort onderwysers se emosionele welstand bepaal, is gedefinieer en ondersoek. Daarna is strategieë geïdentifiseer waarmee onderwysers in LSOB-skole hulself sou kon bemagtig.

Vanuit die data van die studies is daar vier hoof temas geïdentifiseer. Die bevindinge van die studie word aan die hand van dié temas bespreek. Die bevindinge toon dat hoop en 'n positiewe ingesteldheid 'n beduidende invloed op onderwysers se moed en toekomsvooruitsigte het, terwyl 'n gebrek aan hulpbronne en ondersteuning tot gevoelens van hopeloosheid bydra.

Leerders se vordering motiveer onderwysers en verhoog hul werkstevredenheid, maar oormatige administratiewe werk en swak kommunikasie veroorsaak frustrasie. Effektiewe onderwys vir leerders met spesiale behoeftes vereis 'n fokus op die unieke omstandighede van beide die onderwyser en die leerder, eerder as slegs op wetgewing. Laastens is holistiese samewerking tussen alle rolspelers noodsaaklik vir suksesvolle ondersteuning in LSOB-skole, aangesien 'n gebrek aan ondersteuningstelsels, en verdeeldheid tussen rolspelers, grootliks tot onderwysers se uitdagings en isolasie bydra.

Trefwoorde: deelnemende aksienavorsing; emosionele welstand; leerders met spesiale onderrigbehoefte; LSOB-onderwysers; LSOB-skole; PERMA-model; welstand

Abstract

The improvement of emotional well-being of the LSEN teacher: a participatory action research approach

Every year, South Africa loses many teachers due to emotional burnout and challenging conditions in the country's schools. Factors include insufficient pre- and post-service training; unrealistic teacher to child ratios; maximum outcome expectations but lack of school management and parent support; low salaries; lack of teacher consultation with regard to curriculum input; low job motivation; and a generally stressed working environment which appears to be worsening. Coupled with this is the inability to successfully implement an inclusive education model. Although teachers' emotional well-being is a global issue, South Africa does appear to have many unique challenges. Numerous studies (e.g. Hansen, Buitendach and Kanengoni 2015; Hugo 2015; Isaacs and Waghid 2015; Kamper and Steyn 2012; Van Wyk and Le Grange 2017; Fourie and De Klerk 2024) have been conducted on the many problems facing the country's education system. These studies highlight issues such as inadequate training (pre-service and in-service), overcrowded classrooms, high outcome expectations without the necessary additional support from school management and parents, poor compensation, insufficient consultation with teachers for curriculum input, low professional motivation, and a generally stressful working environment, among others. However, this study specifically focuses on the emotional well-being of LSEN (learners with special educational needs) teachers working within this problematic system. The first objective of the study is to investigate and evaluate the factors that may contribute to low levels of emotional well-being among LSEN teachers. Secondly, the study aims to provide recommendations for improving the emotional well-being of LSEN teachers.

Many studies indicate the importance of teachers' emotional well-being in mainstream schools. Not only are teachers in schools for learners with special educational needs exposed to the same challenges as their colleagues in mainstream education, they also experience other challenges unique to the LSEN landscape and school system. Regarding education in general, and specifically LSEN education, certain studies come to the forefront. Bullough and Hall-Kenyon (2012) examine factors that motivate teachers and how these factors impact the learners taught by these educators. Schonert-Reichl (2017) and Spilt, Koomen and Thijs (2011) have conducted similar studies. Bullough and Robert (2008) also explored the relationship between personal matters and social factors in a teacher's life.

Day (2012) approached this theme from a different angle and investigated how certain educators manage to make a significant contribution to the school system despite its policy-driven and bureaucratic complexities. In a similar vein, Rots and Aelterman (2009) developed a model comparing the number of education students to the number of students who eventually become teachers, given the high dropout rate in this group. DeMik (2008) examined the same factors, but specifically focused on LSEN educators. Riddell, Brown, and Duffield (1994) take a different perspective on special education when they investigate parents' expectations regarding teachers in charge of their LSEN children. Furthermore, De Boer, Timmerman, Pijl and Minnaert (2012) conducted a psychometric study on the contemporary trend of including special education in mainstream education, a point that is also relevant in South Africa. This situation, after a decade of democracy, was also examined by Engelbrecht (2006). Rogers (2007) examines the experiences of parents with LSEN children and how these children are integrated into contemporary inclusive education. Louw (2014), in a master's thesis, conducted a theoretical investigation into the transition of children from mainstream classes to LSEN classes. French and Chopra (2006) focused their study on the additional administrative burdens placed on teachers in inclusive education.

This study aimed to determine how participatory action research strategies could be used to investigate factors that affect the emotional well-being of LSEN teachers. Following on from this, strategies were developed in a participatory manner for LSEN teachers to implement for the promotion of their emotional well-being. The PERMA model was used as a theoretical framework. The researcher and participants used various data collection techniques to conceptualise their emotional well-being in creative and narrative ways. Data was generated from 12 participants from three LSEN schools in one South African province. All three schools use English and Afrikaans as languages of instruction. The schools are situated in urban areas. Participants came from a wide cultural context representative of all South African race groups. Both male and female participants were included. Lastly, participants' professional experience varied from greatly experienced to experienced. The criteria for the former were at least two years' LSEN teaching experience. The 12 participants used the photovoice technique in the first cycle of participatory action research to share their perceptions and experiences of emotional well-being. Reflection was constantly encouraged by journal entries, and further qualitative data was obtained from these journals. Reflective group discussions were also used, where experiences and perceptions were shared. These discussions, from which rich data was collected, contributed to the ongoing reflective process. Data was coded and prevalent themes were identified. Factors that determine the emotional well-being of this cohort of teachers were defined and investigated. Subsequently, strategies were identified for teachers in LSEN schools to empower themselves. Based on the data from the studies, four main themes emerged. These findings are discussed through these themes. The results show that hope and a positive attitude significantly boost teachers' morale and outlook on the future, while a lack of resources and support leads to feelings of hopelessness. Seeing learners making progress motivates teachers and enhances their job satisfaction, but too much administrative work and poor communication cause frustration. For learners with special needs, effective education requires focusing on the unique circumstances of both the teacher and the learner, rather than just following legislation. Lastly, holistic collaboration among all stakeholders is crucial for successful support in special needs schools. Without strong support systems and unity among stakeholders, teachers face significant challenges and feelings of isolation.

Keywords: emotional well-being; learners with special educational needs; LSEN schools; LSEN teachers; participatory action research; PERMA model; well-being

1. Inleiding

Toegewyde onderwysers in Suid-Afrika word daagliks gekonfronteer met 'n legio uitdagings wat nie net baie uiteenlopend is nie, maar ook vanuit verskillende oorde spruit. Vele studies is al gedoen oor hierdie verskeidenheid probleme waarmee die land se onderwysstelsel te kampe het (Du Plessis en Letshwene 2020; Hansen, Buitendach, en Kanengoni 2015; Hugo 2015; Isaacs en Waghid 2015; Kamper en Steyn 2012; Van Wyk en Le Grange 2017; Van der Vyver, Kok, Conley en Conley 2020; Botha, De Jager en Evans 2023; Fourie en De Klerk 2024). Hierdie studies wys op probleme soos die volgende: gebrekkige opleiding (voor en tydens diens); oorvol klasse; hoë uitkomsverwagtinge, hoewel die nodige addisionele steun van skoolbestuur en ouers ontbreek; swak vergoeding; gebrekkige konsultasie met onderwysers vir kurrikuluminsette; lae beroepsmotivering; en 'n algemeen stresvolle werksomgewing wat skynbaar verder versleg. Die gevolg is dikwels onderwysers met 'n gebrek aan emosionele welstand, hoë voorkoms van uitbranding en groot getalle onderwysers wat die beroep verlaat.

Hierdie scenario speel nie net af in sogenaamde hoofstroomskole nie, maar beslis ook in die leefwêreld van onderwysers in skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte (LSOB). Daar blyk 'n merkbare gebrek aan literatuur te wees aangaande die unieke uitdagings wat LSOB-onderwysers elke dag ondervind. In hierdie studie is die aandag dus uitsluitlik gefokus op die geleefde ervaring van die LSOB-onderwyser wat sy of haar werk binne hierdie uitdagende stelsel moet verrig. Die doelstellings van die studie was eerstens om die emosionele welstand van 'n groep LSOB-onderwysers te ondersoek en gevolglik faktore te identifiseer wat hul emosionele welstand beïnvloed. Tweedens het die studie gepoog om aanbevelings te verskaf aangaande die bevordering van onderwysers se emosionele welstand in hierdie gespesialiseerde milieu.

2. Algemene en emosionele welstand

Gesondheid word gedefinieer as 'n staat van algehele fisieke, geestelike en sosiale welstand. Op sy beurt beskryf Kumar (2021) welstand as die gevolg van die uitleef van 'n lewe gevul met vriendelikheid, dankbaarheid en 'n algemene sosiaal bevorderende houding teenoor ander mense. Verder noem Higgins en Goodall (2021) dat welstand multidimensioneel, kompleks en op die “goeie” gegrond is. Vir Prilleltensky (2005) is die welstand van die individu onlosmaaklik verbind aan sy of haar verhoudings, asook die gemeenskap waarin hy of sy lewe. Hierby is gesondheid ingesluit, hoewel dit nie beperk is daartoe nie. Welstand is dus optimaal wanneer die persoonlike, verhoudings- en kollektiewe vlakke van 'n individu of gemeenskap gesond en selfs vervuld is (Prilleltensky 2013). Juis omdat konteks integraal deel is van 'n individu se belewing van sy eie welstand, is dit nodig om die konseptualisering van welstand vir hierdie spesifieke studie te omskryf.

Onderwysers se leefwêreld is nie beperk tot die tyd wat hulle by die skool deurbring of die ervaringe wat hulle in die klas het nie, maar sluit ook al die ander gebiede van hul lewe in. Verder is hul beroepservaring nie net 'n individuele reis nie, maar is dit aan die kollektief gekoppel waarin hulle behoort, naamlik die personeelkorps van 'n spesifieke skool of onderwysers in die algemeen. Die emosionele welstand van 'n onderwyser word dus direk en indirek beïnvloed deur sy of haar geleefde ervaring in al bogenoemde lewensfere (Hascher en Waber 2021; De Klerk, Du Toit, McLeary en Malan 2023).

'n Literatuurstudie oor *emosionele welstand* toon 'n verskeidenheid definisies wat die multi-dimensionaliteit van hierdie konsep vasvang. Die Amerikaanse Centers for Disease Control and Prevention beskou emosionele welstand as die teenwoordigheid van positiewe emosies soos tevredenheid en geluk en die afwesigheid van negatiewe emosies wat tot depressie en angs kan lei (CDC 2018). Diener, Lucas en Oishi (2018) beskou dit in 'n meer praktiese lig deur na 'n tevredenheid met aksies en besluite en 'n algemene positiewe ervaring van gebeure in 'n persoon se lewe te verwys. Feller, Castillo, Greenberg, Abascal, Van Horn, Wells en University of California (2018) benadruk die belang van balans in 'n individu se emosies, gedagtes, sosiale verhoudings en werksomgewing. Greenberg e.a. belig die realiteit dat nie alle ervarings positief kan wees nie, maar dat 'n individu met 'n gesonde welstand oor die vermoë beskik om die moeiliker situasies suksesvol te kan hanteer.

Die teenwoordigheid van ervarings en emosies blyk dus 'n sambreelkriterium vir emosionele welstand te wees. Die beduidende afwesigheid van positiewe ervarings in besonder is dus 'n aanduiding van gebrekkige welstand. Wanneer Jeon, Diamond, McCartney en Kwon (2022), Pavlidou, Alevriadou en Antoniou (2020) en Squillaci (2020) na sielkundige stres en uitbranding verwys, belig hulle faktore soos deurlopende blootstelling aan stresvolle situasies. Dit kan tot emosionele uitputting, ontkenning van die werklikheid en gevoelens van ondoeltreffendheid en negatiwiteit lei. Dit is dikwels direk verwant aan 'n gebrek aan bevrediging en prestasie in persoonlike en werkskontekste. Hierdie faktore het 'n direkte impak op emosionele welstand en kan verder ook beteken dat individue kan voel dat hulle in bepaalde situasies 'n gebrek aan beheer het as gevolg van die onvoorspelbaarheid van hul omstandighede. Dit is veral 'n weerspieëling van die onderwysstelsel in Suid-Afrika, waar onderwysers gereeld gekonfronteer word met uitdagende situasies en omstandighede buite hulle beheer. Dieselfde geld vir LSOB-onderwysers wat ook poog om emosionele welstand te handhaaf terwyl hulle die balans tussen positiewe en negatiewe ervarings en emosies moet bestuur.

3. Die LSOB-onderwyser

Sora en Rusănescu (2020) wys daarop dat die meerderheid LSOB-onderwysers ervaring in die hoofstroomonderwysstelsel het voordat hulle by 'n LSOB-skool aangestel word. Whitaker (2001) en Stark en Koslouski (2020) is beide van mening dat so 'n nuwe LSOB-onderwyser se aanvanklike aanpassingstyd in sy of haar nuwe pos baie ooreenstem met dié van 'n pas afgestudeerde student wat vir die eerste keer as volwaardige onderwyser in 'n hoofstroomskool moet funksioneer.

Soos hul kollegas in hoofstroomskole, word LSOB-onderwysers ook daaglik gekonfronteer met vele uitdagings op verskeie terreine. Klaskamers is dikwels nie voldoende vir die skep van 'n suksesvolle en gespesialiseerde onderrigmilieu nie, en hulpbronne wat in die klas gebruik moet word, is óf nie beskikbaar nie, óf onvoldoende (Jeon e.a. 2022). Daar kan geargumenteer word dat regsverantwoordelikhede wat deur hierdie tipe onderwysers aanvaar word, swaarder kan weeg, omdat hulle leerders met ernstige emosionele en gedragsprobleme in hul sorg het. Hierdie probleme kan wissel van minder intensief tot baie ernstig van aard (Lujan 2020). Gepaardgaande hiermee, moet hulle in sekere gevalle ook verantwoordelikheid neem vir die toediening van medikasie vir die leerders in hul klas. In spesifieke gevalle moet hulle selfs die leerders se liggaamlike funksies, soos urinering en ontlasting, monitor (Wu, Wang, Gao en Wei 2020).

LSOB-onderwysers se pedagogiese vaardighede word beproef, omdat lesse in so 'n inklusiewe leeromgewing spesifiek beplan moet word om by die verskillende vaardighede en uitdagings van elke unieke leerder in die klas aan te pas. Daar is ook nie 'n vooropgestelde standaard vir alle leerders in so 'n klas nie, en elke leerder se doelwitte en leeruitkomst word individueel bepaal. Die onderwyser het dus 'n groter rol in kurrikulumontwerp en assessering te speel. So ook kan die onderwyser dus nie bloot een les met generiese lesdoelwitte beplan nie. Dit verg differensiasie vir elke leerder, wat afhanklik is van gedetailleerde kennis van elke individu se onderwysbehoefte, leeruitdagings en vaardighede.

In hierdie verband is die LSOB-onderwyser dan ook deel van 'n multidisiplinêre span, wat addisionele tyd en energie eis. COVID-19 het 'n bykomende faktor geword waarvan die impak selfs lank na die pandemie verby is, gesien kan word (Jansen van Rensburg, Thobane, Kader e.a. 2024). Lujan (2020) sowel as Wu e.a. (2020) het bevind dat die verskeidenheid take van LSOB-onderwysers deur die jare net meer intensief en uitdagend geraak het en dat die gestelde verwagtinge aan hulle al hoe meer veeleisend word.

3.1 Die emosionele welstand van die LSOB-onderwyser

Stark en Koslouski (2021), Jeon e.a. (2022) en Botha, De Jager en Evans (2023) ondersoek die invloed van die volgende faktore op die werkstevredenheid van LSOB-onderwysers: aangepaste kurrikulums, administratiewe lading en leerders wat elkeen oor hul eie vlak van 'n kliniese toestand beskik. Hulle bevind dat werkstevredenheid direk verwant is aan die vlak van uitbranding wat deelnemende onderwysers ervaar. Die onderwysstelsel waarin hierdie professionele individue hul taak verrig, is dikwels ook 'n bydraende faktor tot gebrekkige emosionele welstand en uitbranding. Mpu en Adu (2021), Engelbrecht, Nel, Smit en Van Deventer (2015) en De Jager (2013) is van die navorsers wat tot die volgende gevolgtrekking kom: Van die hoofredes agter die deels onsuksesvolle implementering van inklusiewe onderwys is dat onderwysers dikwels nie die nodige opleiding vir hierdie pedagogiese benadering in hul aanvanklike opleiding ontvang het nie. Hierdie verskynsel word nie net op nasionale vlak ondersoek nie, maar word ook in vele buitelandse studies onder die loep geneem. Savolainen, Engelbrecht, Nel en Malinen (2011) onderneem 'n vergelykende studie tussen Suid-Afrika en Finland en redeneer gevolglik ook dat inklusiewe onderwys problematies is. 'n Rede wat hiervoor aangevoer word, is dat metodes en modelle van hierdie leerstrategie gebruik maak sonder om kontekstuele en kulturele faktore in ag te neem. Hierdie faktore sluit ook die opleiding en ingesteldheid van onderwysers in.

In twee afsonderlike interkontinentale studies wys Cooc (2019) en later Stark en Koslouski (2020) hoe LSOB-onderwysers met basiese, minimum kwalifikasies probeer om hulself professioneel te handhaaf ten spyte van groot emosionele uitdagings wat met hul beroep gepaardgaan.

In 'n studie in Pole het Skura en Świdarska (2022) die volgende bevind: Probleme wat LSOB-onderwysers ondervind om leerders met spesiale onderwysbehoefte te onderrig, kan aan die onderwysers se emosionele intelligensie en sosiale bevoegdheid gekoppel word. Die navorsers stel die verdere ontwikkeling van interpersoonlike, kommunikasie-, luister- en emosionele vaardighede as prioriteit. In 'n Amerikaanse studie onder LSOB-onderwysers in die Grondslagfase het Jeon e.a. (2022) bevind dat veral werksverwagtinge en die gebruik van die sosiaal-emosionele onderrigtegnieke tot emosionele uitbranding onder hierdie onderwysers mag bydra. In 'n studie in Serwië het Jovanović, Karić, Mihajlović e.a. (2019) bevind dat LSOB-onderwysers wat met leerders met motoriese hindernisse werk, veral vatbaar is vir uitbranding en gevoelens van ondoeltreffendheid. Voorts kan hierdie onderwysers ook negatiwiteit ervaar,

en hulle kan ook 'n gebrek aan persoonlike prestasie in hul persoonlike sowel as die werkskonteks toon. Hulle bevestig egter dat LSOB-onderwysers met sterk selfgeldings- en kommunikasievaardighede minder geneig is tot uitbranding.

Uit Griekeland wys Pavlidou e.a. (2020) daarop dat die onderwyser, en by uitstek die LSOB-onderwyser, daaglik interpersoonlike dilemmas en konflik aanskou en dikwels daarmee gemoeid is om dit op te los. Onderwysers met goeie interpersoonlike bevoegdhede hanteer dikwels hierdie situasies baie makliker. Die bevindinge deur Tanasugarn (2019) is egter teenstrydig hiermee. Tanasugarn (2019) toon dat selfs LSOB-onderwysers wat meer ondersteuning van die skoolbestuur in terme van konflikhantering en probleemoplossing ontvang, nie noodwendig minder simptome van uitbranding en meer emosionele welstand toon nie.

Koenen, Vervoort, Kelchtermans e.a. (2018) wys ook daarop dat aan LSOB-onderwysers voorgeskryf word om na die emosionele welstand van leerders om te sien, maar dat onderwysers se eie emosionele welstand dikwels nagelaat word.

Montoya en Summers (2021) ondersoek verdere redes waarom daar nie aandag gegee word aan die algehele ondersteuning vir onderwysers soos wat die norm vir leerders is nie. Hulle beantwoord hierdie vraag deur agt dimensies vir onderwyserswelstand voor te stel, naamlik die emosionele, omgewings-, intellektuele, fisieke, sosiale, spirituele, werks- en finansiële dimensies. Hierdie dimensies het ook betrekking op die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel en spesifiek op die geleefde ervaring van LSOB-onderwysers.

4. Teoretiese raamwerk

Seligman en Csikszentmihalyi (2000) verduidelik positiewe sielkunde as die beklemtoning van gekoesterde subjektiewe ervarings. Dit sluit die volgende in: welstand, tevredenheid met en genot van ervarings in die verlede, hoop en optimisme vir die toekoms, asook vooruitgang en geluk in die huidige tyd. Op individuele vlak behels positiewe sielkunde die individuele eienskappe van liefde en geliefd wees, roeping, moed, interpersoonlike vaardighede, estetiese sensitiwiteit, uithouvermoë, vergewensgesindheid, oorspronklikheid, 'n oog op die toekoms, talent en wysheid. In groepsverband behels positiewe sielkunde die uitleef van burgerlike deugde, asook die uitleef van die strewe na eienskappe van uitnemende burgerskap. Hierby is verantwoordelikheid, versorging, onselfsugtigheid, beskaafdheid, matigheid, verdraagsaamheid en goeie werksetiek ingesluit (Seligman en Csikszentmihalyi 2000). Positiewe sielkundiges stel dit volgens Seligman en Pawelski (2003) dat die verligting van swaarkry dikwels van die opbou van geluk en deursettingsvermoë afhang.

Die beginsels van die positiewe sielkunde van Seligman en Csikszentmihalyi (2000) word in hierdie studie as 'n platform vir Seligman se PERMA-welstandsmodel (2011) gebruik as teoretiese raamwerk wat vir hierdie studie geïmplementeer is. Seligman (2010) voer aan dat die uitleef van een of meer van die elemente van die PERMA-model die grondslag vorm vir 'n lewe wat gedy, selfs onder moeilike omstandighede. Die komponente van die PERMA-model sluit volgens Seligman (2010) en Botha, De Jager en Evans (2023) die volgende in:

- positiewe emosies (“positive emotions”) soos geluk, genot, optimisme en euforie
- betrokkenheid (“engagement”) soos konsentrasie, tevredenheid en fokus
- verhoudings (“relationships”) met familie, vriende, kollegas en ondersteuning
- betekenis (“meaning”) soos roeping, doelwitte en om ’n verskil te maak
- prestasie (“accomplishment”) soos selftevredeheid, erkenning en bereiking van doelwitte.

4.1 Doel van die studie

Die hoofdoel van hierdie studie was om vas te stel hoe deelnemendonavorsingstrategieë benut sou kon word om faktore te ondersoek wat die emosionele welstand van LSOB-onderwysers beïnvloed. Strategieë is daarna op ’n samewerkende manier ontwikkel wat LSOB-onderwysers sou kon implementeer om hul emosionele welstand te bevorder. Die volgende navorsingsvraag is vir die doel van hierdie studie geformuleer: Om die emosionele welstand van ’n groep LSOB-onderwysers te ondersoek en gevolglik faktore te identifiseer wat hul emosionele welstand beïnvloed.

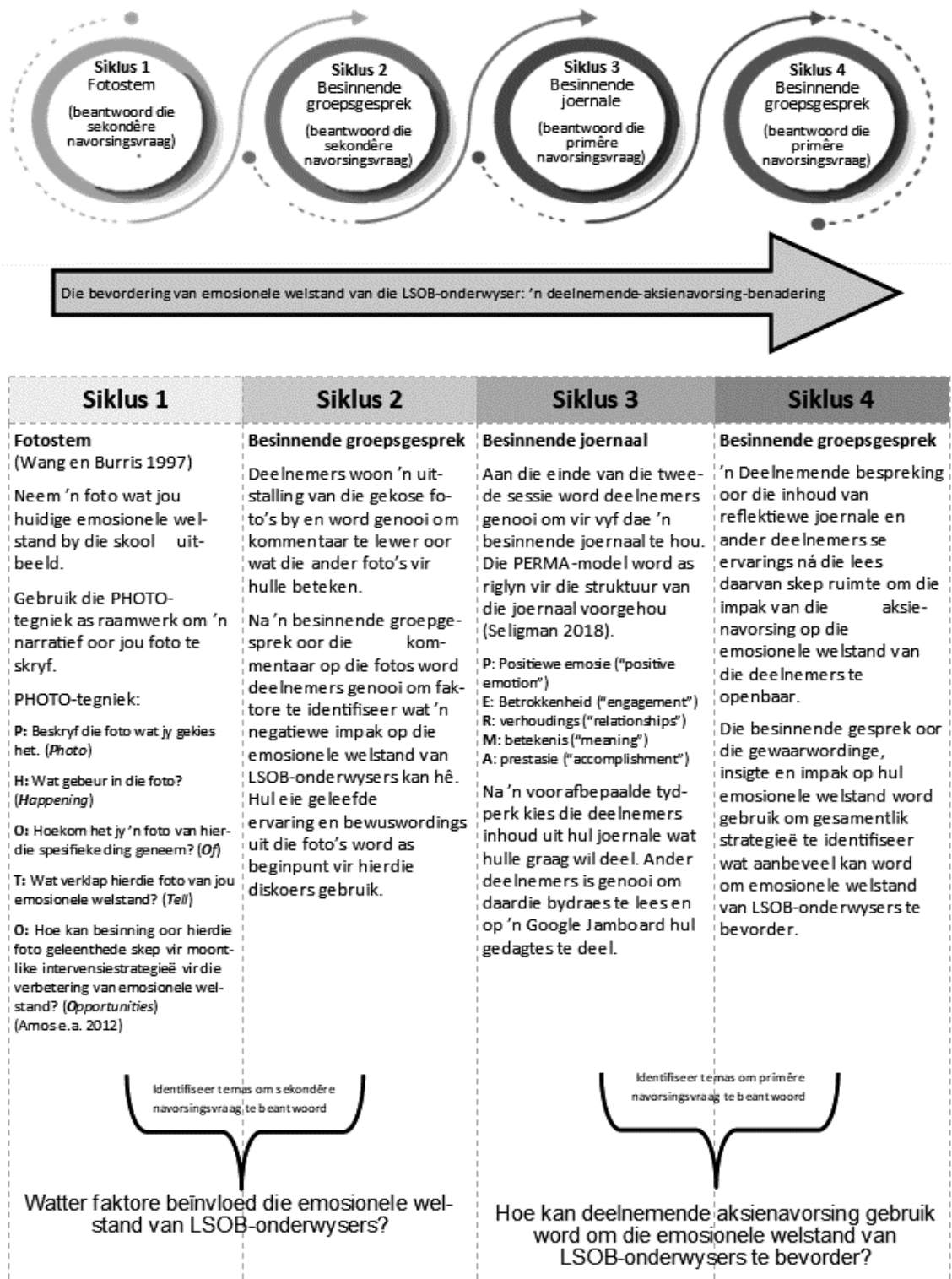
4.2 Metodologie

Deelnemende aksienavorsing is as die oorkoepelende navorsingsmetodologie vir die studie gebruik. McNiff (2017) verduidelik dat die doel van deelnemende aksienavorsing nie net is om ’n praktiese situasie in die klaskamer te verbeter nie, maar ook om die persoonlike leerpad van elke deelnemer te verbeter. McNiff (2017) wys verder daarop dat die onderwysers reeds baie praktiese kennis van en antwoorde op hul spesifieke probleem in hul professionele verwysings-raamwerk het. Al wat hulle nodig het, is ’n ondersteuner (die navorser) wat na hulle sal luister, hul idees krities sal ontleed en as fasiliteerder sal optree. Op hierdie manier is vars epistemologie op verskeie maniere deur hierdie studie geskep.

Deelnemers aan die studie is op ’n doelgerigte wyse gewerf. Twaalf deelnemers uit drie LSOB-skole in een provinsie in Suid-Afrika is as deelnemers vir die studie gewerf. Al drie die skole is dubbelmediumskole in stedelike gebiede en het onderwysers vanuit ’n groot spektrum ten opsigte van ras, geslag en professionele ervaring (sien onderstaande tabel). Insluitingskriteria vir hierdie studie was onderwysers met ’n professionele onderwyskwalifikasie wat meer as twee jaar ervaring in LSOB-skole het. Nadat inligting oor die doel van die studie en die voorgename datagenereringsmetodes aan hulle gegee is, het deelnemers vrywillig gekies om deel van hierdie studie te word. Die deelnemers is verseker van privaatheid en vertroulikheid om hul identiteit te beskerm en om hulle teen ongewenste blootstelling te beskerm, veral omdat die navorsing persoonlike sienings uitbeeld (sien Stake 2010). Persoonlike data van die deelnemers is deur anonimiteit beveilig, buiten vir deelnemende LSOB-onderwysers binne die groep (sien Leedy, Ormrod en Johnson 2021; McMillan en Schumacher 2014). Daar word in die studie op geen manier na enige deelnemers verwys wat hul identiteit bekend kan maak nie. Dit was ook belangrik om aksienavorsing as konsep deeglik te verduidelik, omdat volle aanvaarding deur, en samewerking van, deelnemers kritiek vir die sukses van so ’n studie is. Die uitkoms is altyd direk verwant aan ’n verbetering op ’n spesifieke gebied van die deelnemers se lewe. ’n Rede hiervoor is dat hulle aktief data versamel. Hier verskil dit van kwalitatiewe navorsing, waar deelnemers dikwels slegs passiewe en eenmalige verskaffers van bestaande data is. Deelname aan ’n aksienavorsingsproses verg dus fotostem besinnende joernale en besinnende groeps gesprekke as dataversamelingsmetodes gebruik.

Tabel 1. Diverse deelnemers aan die studie

Deelnemer	Geslag	Ouderdom	Huistaal	Jare ondervinding
A	Manlik	34	Engels	9
B	Manlik	36	Tsonga	6
C	Manlik	28	Sepedi	6
D	Vroulik	36	Afrikaans	13
E	Vroulik	64	Afrikaans	39
F	Vroulik	55	Afrikaans	16
G	Vroulik	37	Afrikaans	15
H	Vroulik	28	Afrikaans	5
I	Vroulik	57	Afrikaans	30
J	Vroulik	31	Engels	7
K	Vroulik	51	Zoeloe	26
L	Vroulik	40	Afrikaans	18



Figuur 1. Opsomming van navorsingsiklusse, dataversamelingstegnieke en navorsingsvrae
[Klik hier vir 'n groter weergawe van die figuur.](#)

Die ontwikkelaars van die fotostem-tegniek, Wang en Burris (1997), beskryf dit as 'n proses waarmee deelnemers hul gemeenskappe kan eien, verteenwoordig en verbeter. Dit word bewerkstellig deur van 'n spesifieke fotografiese tegniek gebruik te maak. Wang en Burris (1997), Sutton-Brown (2014) en Liebenberg (2018) vind dus die oorsprong van fotostem in drie hoofteorieë, naamlik Freire se teorie oor opvoeding vir kritiese bewustheid, feministiese teorieë, en dokumentêre fotografie. Die ontwikkeling van die fotostem-tegniek is 'n etnografiese avontuur. Hier word kultureel gebonde en kontekstueel geleefde ervaring uitgebeeld in 'n poging om aannames oor verteenwoordiging en intellektuele eiendom uit te daag (Sutton-Brown 2014). Fotostem bied ook aan deelnemers die geleentheid om 'n getroue verteenwoordiging van hul gemeenskappe deur te gee, eerder as wat dit deur buitelanders gedoen word (Molloy 2007; Sutton-Brown 2014; Wang en Burris 1997). Verder bied 'n foto ook 'n platform vir verskillende menings met betrekking tot dit wat in die foto gesien kan word, wat vir deeglike besinning uit (moontlik) verskillende paradigmas en eie perspektiewe sorg.

Soos in Figuur 1 uiteengesit, is deelnemende onderwysers in die eerste siklus uitgedaag om vier foto's te neem wat 'n metaforiese uitbeelding van hul huidige emosionele-welstandsvlak is. Deelnemers is gevra om dan die foto te kies wat hul persepsie van emosionele welstand die beste uitbeeld en 'n meegaande narratief oor die betekenis van hul foto te skryf. In die daaropvolgende siklusse is die deelnemende onderwysers versoek om nie net kommentaar op mekaar se foto's te lewer nie, maar ook vyf dae lank 'n besinnende joernaal by te hou. Om die fokus van die geïdentifiseerde faktore (wat dikwels negatief was) te verskuif, is deelnemers gevra om die PERMA-model (Seligman 2018) as riglyn vir die besinnende joernale te gebruik. Hulle moes dus elke dag 'n letter van die akroniem PERMA gebruik en op hul besinning oor die dag toepas (sien Figuur 1).

Die derde metode wat gebruik is om data te versamel, was besinnende groeps gesprekke wat tydens siklus twee en vier plaasgevind het. Nadat die deelnemers die foto-uitstalling bygewoon het, is hulle gedurende 'n besinnende groeps gesprek gevra om hul ervaring van die fotostem-aktiwiteit sowel as die belewing van ander deelnemers se foto's en narratiewe te deel. Die tweede besinnende gesprek het plaasgevind nadat die deelnemende onderwysers hul reflektiewe joernale (siklus 3) voltooi het. Die primêre doel van hierdie metodes van dataversameling was dat daar wisselwerking tussen die deelnemende onderwysers was om hulle sodoende die geleentheid te bied om interaktief met mekaar mee te leef, ervarings te deel en mekaar emosioneel te ondersteun. Deur hierdie interaksie is 'n veilige ruimte geskep waar hulle saam praktiese oplossings en strategieë kon bedink om hulself en hul leerders in 'n uitdagende stelsel te ondersteun.

Die betroubaarheid van die data is verseker deur verifikasie en triangulasie (Leedy, Ormrod en Johnson 2021) van woordelike aanhalings van die deelnemers uit die fotostem-narratiewe, die reflektiewe joernale en transkripsies van die besinnende gesprekke. Die bevindinge is met tersaaklike literatuur vergelyk (Cohen, Manion en Morrison 2011) en volgens betroubaarheid of verdienste van kwalitatiewe ondersoek beoordeel. Tematiese kodering is gebruik om data te ontleed. Die nakom van etiese maatreëls is verseker deur ingeligte toestemming te verkry van al die deelnemende partye, insluitend deelnemers, die tersaaklike Departement van Onderwys en die tersiêre instelling waar hierdie studie voltooi is.

5. Bevindinge

Vier hoofteemas is uit die data geïdentifiseer, naamlik hoop teenoor hopeloosheid, gemotiveerdheid teenoor gefrustreerdheid, konformasie teenoor uniekheid en ondersteuning teenoor isolasie. Daar is ook subtemas (sien Tabel 2) onder elke tema geïdentifiseer wat die kontras en teenstellings in elke tema verder belig.

Tabel 2. Voorstelling van die temas en subtemas

Temas		Subtemas
5.1	Hoop teenoor hopeloosheid	• Hoop wat moet vir die toekoms skep • Die gebrek aan hulpbronne en ondersteuning
5.2	Gemotiveerdheid teenoor gefrustreerdheid	• Klein oorwinnings • Frustrasie wat motivering kan demp
5.3	Konformasie teenoor uniekheid	• Rigiede grense • Uniekheid wat ontgin word
5.4	Ondersteuning teenoor isolasie	• Die waarde van goeie ondersteuning • Alleen in die donker

5.1 Tema 1: Hoop teenoor hopeloosheid

Daar is 'n sterk teenstelling in die ervarings van hoop en hopeloosheid in die data wat deur die deelnemende LSOB-onderwysers versamel is. Hoop is sigbaar in bydraes oor aanpasbaarheid, veerkragtigheid, optimisme en selfdoeltreffendheid, terwyl moedeloosheid uitdrukking vind in die volgende: onbevoegdheid, onmoontlike vereistes wat aan LSOB-onderwysers gestel word, onvoldoende hulpbronne en te min tyd. Ses deelnemers het aangedui dat hulle glo dat hoop 'n beduidende faktor is wat LSOB-onderwysers bemoedig en 'n positiewe uitkyk op die toekoms bied.

Na aanleiding van verdere ontleding van die data kom twee subtemas telkens na vore. Die subtemas vir hierdie afdeling is “hoop wat moet vir die toekoms skep” en “die gebrek aan hulpbronne en ondersteuning”. Verskeie deelnemers het aangedui dat hulle glo dat hoop 'n beduidende faktor is wat LSOB-onderwysers bemoedig en 'n positiewe uitkyk op die toekoms bied. Hulle erken dit ten spyte van die struikelblokke wat hulle elke dag in hul daaglikse beroep ervaar. Deelnemer F beeld die waarde wat sy aan hoop heg, baie goed in haar foto uit (sien Figuur 2). Sy beskryf haar foto as 'n onversorgde pot met 'n kraak in sy struktuur. Die plant is dor en smee vir voeding en water. Tog lyk die rissie blink en gesond. Die rissie verteenwoordig dus haar hoop.



Figuur 2. Fotostembydrae van deelnemer F

Daar is egter 'n beduidende kontras tussen die verwaarlooste plant en die bloedrooi rissie wat aan die takkies hang. Sy skryf dat haar emosionele welstand dikwels ook in so 'n diep stryd verkeer. Wanneer sy met die leerders werk, is haar welstand soos dié van die rissie: blink, positief, gelukkig en vol hoop. Om hoop te hê beteken egter nie dat sy nie ook baie ander behoeftes ten opsigte van haar welstand het nie. Dit is duidelik uit die volgende aanhaling uit die besinnende gesprek: “Ek kort 'n nuwe bak, potgrond, water, elke plant in sy eie pot, orde, sonskyn en nuwe moed om te kan aangaan!” (deelnemer F: besinnende gesprek: reëls 9–10).

Deelnemer J beaam tydens 'n besinnende groeps gesprek dat die werkslading en interne politiek net tydelik is, al is dit hoe groot, en dat dit wel weer beter sal gaan (deelnemer J: besinnende gesprek). Die hopeloosheid wat sy nou ervaar, is net tydelik, en dit gee haar hoop. Deelnemer A beaam hierdie tema van hoop deur die volgende bemoedigende woorde: “Hou aan, selfs deur uitdagende tye! Hou aan om die plant water te gee!” (deelnemer A: besinnende gesprek: reëls 1–2).

Deelnemer B beklemtoon ook die belangrikheid van hoop in sy kragtige foto waar 'n enkele ligstraal wat deur die donker breek, gebruik word om hoop uit te beeld (sien Figuur 3).



Figuur 3. Fotostembydrae van deelnemer B

Ten spyte van al die uitdagings wat hy ervaar, wat dikwels tot hopeloosheid lei, sien deelnemer B steeds die lig raak en kies hy om daarop te fokus (deelnemer B: fotonarratief).

Deelnemer J kon ook met die simboliek van hierdie foto assosieer: “Hierdie foto gee my eintlik hoop! Ek interpreteer dit dat daar altyd lig is aan die einde van die tunnel” (deelnemer J: besinnende gesprek: reëls 1–3).

Die tweede subtema wat hoop teenoor hopeloosheid verder uitbrei, verwys na die deelnemers se ervaring van ’n gebrek aan hulpbronne. Die doringdraad in deelnemer E se foto is ’n metafoor van die mate waarin sy in haar omstandighede van ’n gebrek van hulpbronne vasgevang voel. Dit het weer ’n negatiewe uitwerking op haar emosionele welstand.



Figuur 4. Fotostembydrae van deelnemer E

Hopeloosheid is egter nie tot fisiese hulpbronne beperk nie. Deelnemers A en F se gevoel van hopeloosheid en moedeloosheid word byvoorbeeld veroorsaak deur die feit dat hulle nie voldoende toegerus voel om die leerders genoegsaam te onderrig en ondersteun nie (deelnemer A: besinnende gesprek). Hulle skryf dit toe aan die groot verskeidenheid in die leerders se behoeftes, wat nou almal saam in een klas hanteer moet word, wat in die literatuur ook deur Botha, De Jager en Evans (2023) uitgewys word.

Hierdie tema vind aansluiting by Seligman en Csikszentmihalyi (2000) se verduideliking van positiewe sielkunde. Hulle beklemtoon die koestering van subjektiewe ervarings, waarvan hoop en optimisme vir die toekoms deel is, wat die individu energiek en herlaai laat voel (Barnard 2018; Pienaar 2017). Dit kan ook direk verbind word aan Seligman (2010) se PERMA-model, waar positiewe emosie uit die ervaring van emosies soos hoop beskryf word. Hoop is deel van mense se diskoers, deel van hul oriëntasie vir die toekoms en deel van hoe hulle in hul daaglikse werk volhou. Indien die individu voortdurend met probleme en negatiewe faktore te kampe het, kan dit 'n klimaat van wanhoop en hopeloosheid skep, eerder as om die individu in staat te stel om 'n middeweg te vind om die probleme te oorkom (King en Madsen 2007). Gallagher en Lopez (2009) toon dat hoop, optimisme en positiewe verwagtinge oor die toekoms 'n gunstige uitwerking op geestesgesondheid en gemotiveerdheid het.

5.2 Tema 2: *Gemotiveerdheid teenoor gefrustreerdheid*

Motivering word beskou as die dryfkrag agter alle aksies wat uitgevoer word. Dit is ook verantwoordelik vir waarom mense besluit om iets te doen, hoe lank hulle bereid is om daarmee vol te hou en hoe hard hulle gaan probeer om die doelwit te bereik (Dörnyei 2001). Motivering kan ook direk aan Seligman (2010) se PERMA-model, spesifiek deur betekenis (“meaning”), verbind word. Dit skryf die gebruik van sterk punte en deugde in diens van iets groter as die individu voor (Barnard 2018). Onderwys is vir die meeste onderwysers nie net ’n werk nie, maar ’n roeping (Botha 2014). Frustrasie kan in teenstelling hiermee gedefinieer word as ’n negatiewe emosie wat veroorsaak word deur ’n struikelblok wat die bereiking van ’n taak, doel, verwagting of die voorsiening in behoeftes verhoed (Mandler 1975). Voorts word frustrasie beskou as ’n konsep wat verband hou met die stryd om doelwitte te bereik (Lazar, Jones, Bessiere e.a. 2005). Tydens die dataversamelingsproses het ons twee subtemas geïdentifiseer, naamlik “frustrasie kan jou motivering demp” en “klein oorwinnings”. Die twee subtemas is, soos in die geval van tema 1, tekenend van ’n konstante wisselwerking tussen motivering en frustrasie.

Nege deelnemers het tydens die verskillende siklusse na verskeie faktore verwys wat hulle frustreer en wat gevolglik tot negatiewe emosies lei wat hul motivering demp. Deelnemer F (besinnende gesprek) erken dat sy gefrustreerd voel omdat sy ervaar dat alles net vinniger en beter gedoen moet word en sy nie by alles uitkom nie. Haar frustrasie is so hoog dat dit nie net haar motivering demp nie, maar ook haar vooruitsig vir die toekoms, wat dus haar emosionele welstand beïnvloed. Deelnemer C ervaar soortgelyke druk en frustrasie. Sy verwys na haar administratiewe werkslading, klagtes van ouers, versoeke van die Departement van Basiese Onderwys en selfs haar eie skuldgevoelens omdat sy nie by alles uitkom nie as faktore wat tot haar frustrasie bydra. Deelnemer K het die konsensus van die deelnemers baie goed in haar foto vasgevang (Figuur 5). Die ou baksteen wat in verslete koerantpapier toegedraai is, was vir haar simbolies van haar ervaringe en frustrasies.



Figuur 5. Fotostembydrae van deelnemer K

Deelnemer B verwoord in sy kommentaar op deelnemer K se foto (Figuur 5) sy frustrasie soos volg:

[E]k het my werk gekies omdat ek geroepe voel om leerders wat sukkel, te help. Ek voel vandag soos die koerantpapier op die foto. Verniel, geskeur en verwaarloos. (Deelnemer B: besinnende gesprek: reëls 1–2)

Deelnemer L verduidelik dat die eerste ding waaraan sy gedink het toe sy die foto sien, was dat dit 'n tuisgemaakte bom is wat net wag om te ontplof.

[E]k het al 'n paar keer gewonder wanneer gaan die dag wees wat dinge by die skool en die werksdruk van bestuur net te veel vir my gaan word en ek gaan ontplof van al die frustrasie! (Deelnemer L: besinnende gesprek: reëls 3–5)

Dit is dus duidelik uit die data dat die deelnemende onderwysers hul frustrasie aan 'n wye verskeidenheid faktore toeskryf en dat daardie frustrasie 'n negatiewe uitwerking op hul motivering het.

Die bevindinge van hierdie studie strook met die literatuur. Ghenghesh (2013) en Kim, Oxley, en Asbury (2021), asook Botha, De Jager en Evans (2023), noem werkslading, werksomstandighede, die kurrikulum, administrasie, leierskap en bestuur, verhoudings met en houdings van kollegas, ontwrigtende gedrag van leerders en die gebrek aan belangstelling in leer as maar slegs 'n paar van die faktore wat 'n negatiewe impak op 'n onderwyser se motivering het. Strydom, Nortjé e.a. (2012) koppel verder die gebrek aan werkstevredenheid van LSOB-onderwysers aan 'n gevoel van oormatige en oorweldigende administratiewe lading. Die onderwysers in hul studie meld ook dat baie van die administratiewe take vir hulle onnodig voel. Sewe van die deelnemers het egter beaam dat hulle, ten spyte van die daaglikse uitdagings waarmee hulle te doen kry, steeds kies om op iets te fokus wat hulle gelukkig maak en moed vir die toekoms gee.

Deelnemer B sê in sy narratief dat daar steeds goed is wat hom herinner waarom dit vir hom lekker is om 'n LSOB-onderwyser te wees ten spyte van al die uitdagings wat hy ervaar. Hy verduidelik dat die verhoudings wat hy met die leerders en sy kollegas het, hom na aan die hart lê (deelnemer B: fotonarratief). Deelnemers A, L, G en K stem saam met deelnemer B en verduidelik dat dit vir hulle die moeite werd is om LSOB-onderwysers te wees, omdat hulle in die leerders se geluk en opgewondenheid kan deel. Deelnemer G verklaar verder dat dit vir haar 'n voorreg is om met leerders met spesiale behoeftes te werk. Dit maak haar dankbaar dat sy deel is van hul groei- en ontwikkelingsproses. Haar beroep as LSOB-onderwyser gee betekenis aan haar lewe (deelnemer G: besinnende gesprek).

Die bevindinge hier bo kan direk gekoppel word aan die konsep van positiewe sielkunde van Seligman en Csikszentmihalyi (2000). Die kern van positiewe sielkunde is om te kyk na wat die mens gelukkig maak, selfs onder moeilike omstandighede (Seligman en Csikszentmihalyi 2000). Positiewe sielkunde behels dat die verligting van swaarkry baie keer van die opbou van geluk en deurstellingsvermoë afhang (Seligman en Pawelski 2003).

Klein oorwinnings vind ook aansluiting by Seligman (2010) se PERMA-model, waar positiewe emosie beskryf word uit die ervaring van emosies soos geluk, hoop, vrede, liefde, plesier, ekstase, warmte, geborgenheid, trots, belangstelling, dankbaarheid en verbintenis wat die individu energiek en herlaai laat voel (Barnard 2018; Pienaar 2017). Terselfdertyd is betrokkenheid ("engagement") ook hier van toepassing, omdat die LSOB-onderwysers kies om op positiewe ervarings te fokus waarby hulle betrokke is. Dit help om hoop en optimisme vir die toekoms en vooruitgang en geluk in die huidige omstandighede te kweek (Seligman en Csikszentmihalyi 2000).

5.3 Tema 3: Konformasie teenoor uniekheid

In die konteks van hierdie studie verwys *uniekheid* na die unieke aard van elke LSOB-onderwyser se manier van onderrig, klaskamerbestuur en hoe hulle ondersteuning bied aan leerders wat verskillende leerhindernisse ervaar. In teenstelling hiermee word *konformasie* gekonseptualiseer as die modelle, beleide, strukture en selfs wetgewing wat vir LSOB-onderwysers in die uitvoering van hul take voorgeskryf word.

Engelbrecht e.a. (2015) ondersoek die wisselwerking tussen beleidsontwikkeling en riglyne vir inklusiewe onderwys en die kompleksiteite wat binne Suid-Afrikaanse skole, waaronder ook spesiale-behoefte-skole, voorkom. Hulle gevolgtrekking is dat probleme met betrekking tot inklusiwiteit dikwels die gevolg is daarvan dat onderwysers eenvoudig nie opgelei is om 'n klas inklusief te laat funksioneer nie (soos ook onder tema 1 uitgewys is). Savolainen e.a. (2011) redeneer dat inklusiewe onderwys suksel om op dreef te kom juis omdat die metodes en modelle wat gebruik word, ontwikkel word sonder om kontekstuele en kulturele faktore in ag te neem. Hierdie faktor is veral 'n uitdaging in Suid-Afrikaanse skole met hulle verskeidenheid kulture en wisselende ekonomiese faktore regdeur die land.

Elke leerder se hindernisse en omstandighede is boonop uniek. Daar word van onderwysers verwag om op 'n sekere wyse te onderrig. Verder is daar dikwels ook nie ruimte vir aanpassing om leerders te akkommodeer wat nie baat vind by die struktuur wat die onderwysers moet volg nie. Nie net word die uniekheid van elke LSOB-onderwyser hierdeur onderdruk nie, maar indirek het dit ook 'n invloed op die leerders en word die leerders ook gedwing om te konformeer. Die subtemas vir hierdie afdeling is “rigiede grense” en “ontginning van uniekheid”.

Gedurende die dataversamelingsproses het ses deelnemers op verskeie maniere aangedui dat hul uniekheid in 'n mate onderdruk word en dat konformasie op verskeie vlakke afgedwing word. Vir hierdie deelnemers beteken dit in wese dat hulle almal oor dieselfde kam geskeer word. Deelnemer D beeld die groot invloed wat al die verskillende faktore van konformasie op LSOB-onderwysers het, in haar foto (Figuur 6) uit. Sy verduidelik dat elke verskillende plantspesie in die pot na sy eie plekkie in die son streef. Die plante stel die onderwysers, leerders en ander rolspelers voor. Sy beklemtoon die uniekheid van elkeen en dat elkeen 'n behoefte het aan versorging en ondersteuning, wat sy deur die son en water voorstel. Net soos elke plant in die pot van die ander verskil, is elke leerder se behoeftes, hindernisse en situasie anders. Elke onderwyser het ook 'n unieke werkswyse.



Figuur 6. Fotostembydrae van deelnemer D

Deelnemer E vind op 'n ander vlak aanklank by deelnemer D se foto. Sy verduidelik dat daar geen ruimte vir groei by haar werkplek is nie. Sy ervaar haar werksomgewing as onpersoonlik, koud en dor (deelnemer E: fotonarratief). Deelnemer L ondersteun deelnemers D en E se standpunt. Sy voel ingehok en ingeperk in haar werkplek. Al beskik sy oor waardevolle ervaring, word haar voorstelle en idees afgeskiet omdat dit nie binne die verlangde raamwerk pas nie. Dit laat 'n gevoel van absolute magteloosheid by haar omdat sy daarvan oortuig is dat haar idees die lewe van haar leerders sou kon verryk (deelnemer L: besinnende gesprek).

Die tussenspel van uniekheid en konformasie kry verder beslag teen die agtergrond van inklusiewe onderrig. Die plasing van leerders met spesiale onderrigbehoefte by skole wat nie in die leerders se spesifieke onderrigbehoefte kan voorsien nie, het hierop betrekking. Deelnemer A verwys na die belangrikheid van die plasing van leerders in die regte skole. Die probleem wat uit verkeerde plasing voortspuit, is dat van die LSOB-skole nie oor die nodige hulpbronne beskik om leerders se behoeftes doeltreffend te akkommodeer nie. Die personeel is soms nie vertrouwd met die leerders se diagnose nie en ook nie opgelei om die leerders na die beste van hul vermoë te onderrig nie.

5.4 Tema 4: Ondersteuning teenoor isolasie

Die belangrikheid van ondersteuning word telkens in die data waargeneem. Ondersteuning kan vereenselwig word met Seligman (2010) se PERMA-model waar verhoudings (“relationships”) beskryf word. Volgens Barnard (2018) word verhoudings ook gekenmerk deur wedersydse ondersteuning, omgee en positiewe verbintenisse tussen mense. Individuele sowel as groepsverhoudings bevorder sielkundige vooruitgang, die ontwikkeling van selfbeeld, gevoelens van nut, innerlike krag, kreatiwiteit en veerkragtigheid. Vir hierdie faktore om geïmplementeer te word, moet mense toegelaat word om na mekaar te luister en mekaar aan te moedig (Pienaar 2017). Die subtemas vir hierdie afdeling is dus “die waarde van goeie ondersteuning” en “alleen in die donker”.

Deelnemer A se bydrae stem ooreen met Pienaar (2017) se stelling hier bo. Hy is van mening dat as LSOB-onderwysers en al die betrokke rolspelers na mekaar uitreik, hulle die uitdagings saam kan oorkom en mekaar kan ondersteun (deelnemer A: besinnende gesprek). Deelnemer E deel deelnemer A se mening en verduidelik dit soos volg:

[M]y kollegas was baie ondersteunend tydens pouse en het my gehelp om als weer in perspektief te plaas. Dit help rêrig om kollegas se ondersteuning te hê. As ons mekaar help en ondersteun, raak die werkslas ligter en kan beter verdra word, want jy is nie alleen nie. (Deelnemer E: besinnende joernaal: reëls 3–6)

Vir deelnemer K is spanwerk ook noodsaaklik om die situasies en uitdagings wat LSOB-onderwysers mag teëkom, te hanteer. Deelnemers A, B, E, G, H, I, J, K en L het op die belangrikheid van ondersteuning gewys. Hierdie ondersteuning het nie net betrekking op die ondersteuning van kollegas en vriende nie, maar ook van die verskillende rolspelers wat by die leerders betrokke is. Deelnemer A verwys na die ondersteuning wat LSOB-onderwysers aan die leerders se ouers verleen. Hy brei uit en verduidelik dit soos volg: Soms is daar ouers wat nie oor die nodige kennis oor hul kinders se hindernisse en behoeftes beskik nie. Ander ouers is weer raadop of het leiding nodig. Deelnemer B en deelnemer H sluit aan by deelnemer A en is van mening dat die vordering en suksesvolle implementering van ingrypings van die samewerking van al die betrokke rolspelers (onderwyser, ouers, dokters, terapeute, en ander) afhang. Die rolspelers moet met mekaar kommunikeer en saam ’n poging aanwend om leerders met spesiale onderrigbehoefte te ondersteun.

Die keersy van die idee agter spanverband, naamlik isolasie, is egter ook moontlik. Deelnemer J verduidelik dat daar dae is wat sy baie alleen voel as gevolg van al die uitdagings wat sy ervaar en dat sy nie weet waarheen om haar te wend nie. Deelnemer H en I ondersteun ook deelnemers J en L se menings en sê dat verhoudings met kollegas en vriende baie belangrik is omdat dit ’n groot impak op ’n mens se welstand en produktiwiteit by die werk kan hê. Sy dink onderwysers moet ook aandag aan hul kollegas se persoonlike lewens gee om mekaar ten volle te ondersteun (deelnemer I: besinnende gesprek). Deelnemer J wys ook daarop dat samewerking en ondersteuning tot almal se voordeel kan wees. Dit kan selfs ook daartoe bydra dat almal beter onderwysers kan wees (deelnemer J: besinnende gesprek).

Uit bogenoemde data wil dit voorkom of die deelnemers heelwat meer sekuriteit in hul mikro-ondersteuningstelsels vind as in die makro-ondersteuningstelsels, wat die skoolbestuur en die Departement van Basiese Onderwys insluit.

Welstand in die werksplek speel dus 'n bepalende rol in produktiwiteit op individuele, ondernemings- en samelewingsvlak (Schulte en Vainio 2010). Sosiale ondersteuning en die versekering dat ander mense vir jou omgee, jou waardeer en jou hoog ag, lewer 'n belangrike bydrae tot persone se welstand (Barnard 2018; Segalo 2021). Die ontwikkeling van sterk verhoudings is noodsaaklik vir aanpassing en word bewerkstellig deur die mens se vermoë vir liefde, medelye, goedhartigheid, empatie, spanwerk, samewerking en opoffering (Positive Psychology Center 2021).

Die tweede subtema uit die data is deur die deelnemers as “alleen in die donker” verwoord. Deelnemer E vat die kern van hierdie subtema saam:

Dis 'n stryd om die regte oplossings te vind vir die uitdagings wat jy mee te doen het as jy so min ondersteuning het. Party dae is baie alleen en donker. (Deelnemer E: besinnende gesprek: reëls 1–2)

Soos voorheen reeds genoem, ervaar deelnemer H ook 'n gebrek aan ondersteuning van die rolspelers wat by die onderrigproses betrokke is. Dit sluit in die skoolbestuur, kollegas en ouers. Deelnemer F verduidelik dat daar groot verdeeldheid onder die LSOB-onderwysers en skoolbestuur heers by die skool waar sy werksaam is (deelnemer F: besinnende gesprek). Deelnemer D vestig die aandag op die tekort aan ondersteuning van haar skoolgebaseerde ondersteuningspan:

[W]anneer jy vir ondersteuning vanaf die SBST [skoolgebaseerde ondersteuningspan] vra, lyk dit uit hul reaksie of jy hulle meer irriteer as iets anders en net meer werk skep. Die terapeute is byvoorbeeld nie bereid om hul metodes te deel nie en waardeer geen insette van die onderwysers nie. (Deelnemer D: besinnende gesprek: reëls 2–5)

Soos ook uit die vorige subafdeling geblyk het, en volgens Nel, Tlale, Engelbrecht en Nel (2016), is onvoldoende ondersteuningstelsels een van die merkbare hindernisse en uitdagings wat leerders, ouers en onderwysers ervaar. Sulke gevalle kan heel moontlik tot ontmoediging onder LSOB-onderwysers lei. Dit dui ook op gebrekkige samehorigheid onder die personeel in die geheel. Dit mag dalk selfs daarop dui dat die personeel in verskillende, opponerende kampe is of dat individue alleen teen die res van die personeel staan. Al hierdie faktore het 'n negatiewe impak op die emosionele welstand van die betrokke individue.

Die teenstrydighede in elke tema skep 'n duidelike beeld van die opponerende emosies en ervarings van al die deelnemers in hierdie studie. Alhoewel hulle duidelik die behoefte uitspreek om hul beste te doen in die werk waarin hulle glo hulle geplaas is, neig die werklikhede waarmee hulle daagliks gekonfronteer word om hul emosionele welstand eerder negatief te beïnvloed.

5.5 *Bespreking*

Deelnemende aksienavorsing skep nie net geleentheid vir groei vir individuele deelnemers nie, maar die bevindinge kan ook as aanbevelings vir 'n breër populasie onderwysers gebruik word. 'n Beperking op hierdie studie was die betreklik klein groep deelnemers wat net drie skole in een provinsie verteenwoordig het. Die doel van aksienavorsing is egter nie veralgemening nie. Die aanbevelings wat hier gemaak word, dien daarom nie as riglyne vir LSOB-onderwysers in totaliteit nie, maar weerspieël die individuele ervarings en persepsies van een groep. Daar is

egter waarde in hul bevindinge, en aanbevelings word daaruit gemaak sodat ander LSOB-onderwysers dit as wegspringpunt vir 'n kritiese besinning oor hul eie persoonlike welstand kan benut.

Bestaande literatuur fokus baie meer op die emosionele welstand van leerders eerder as op die emosionele welstand van die betrokke onderwysers. Die studies wat wel op onderwysers-welstand fokus, plaas dikwels klem op onderwysers in die hoofstroom, en min studies fokus spesifiek op die lot van LSOB-onderwysers, 'n baie spesifieke nisgroep in die diverse Suid-Afrikaanse konteks. Hierdie studie het daardie leemte in die literatuur uitgewys.

Daar is twee belangrike gevolgtrekkings waarop lig gewerp moet word. Eerstens kan die meeste van die uitdagings wat deur die deelnemende LSOB-onderwysers in hierdie studie uitgewys is, nie op kort termyn opgelos word nie. Tweedens raak die faktore wat 'n negatiewe invloed op die emosionele welstand van LSOB-onderwysers het, die verweefde sferes van 'n verskeidenheid rolspelers in die professionele domein waarin hierdie onderwysers beweeg, aan. Die strategieë wat deur die deelnemers aan hierdie studie voorgestel is, is dus langtermyn-voorstelle wat die oortuigde ondersteuning, samewerking en aktiewe bydraes van verskeie partye vereis.

Dit is ook belangrik om daarop te let dat baie van die uitdagings nie bloot pragmaties van aard is nie, maar aan sistemiese uitdagings, soos die implementering van inklusiewe onderwys, gekoppel kan word. Dit is dus nie moontlik vir die deelnemers, of selfs al die rolspelers by hulle skole, om die uitdagings almal suksesvol te hanteer nie; dus is 'n kritiese oordeel nodig om daardie aspekte waar positiewe verandering wel bewerkstellig kan word, te belig. In die lig van bogenoemde word die volgende strategieë as beginpunte vir 'n positiewe benadering tot die emosionele welstand van LSOB-onderwysers aanbeveel:

5.5.1 Inklusiewe onderwys

Die behoefte aan verdere navorsing oor die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys blyk duidelik te wees. Die unieke Suid-Afrikaanse konteks bied vele uitdagings aan al die rolspelers in hierdie stelsel wat van kritieke belang is. Die toegewyde LSOB-onderwysers bevind hulle in die midde van hierdie sisteem waar hulle geen beheer het of nie oor die vermoë beskik om aanpassings te maak nie. Hulle voel dus dikwels ook dat hulle nie 'n stem het om hul ervarings en menings te deel nie. Navorsing sou ruimte kon skep waar hierdie onderwysers se menings, kennis en voorstelle gehoor kon word.

5.5.2 Evalueer huidige ondersteuningsstrukture

In 'n doeltreffende inklusiewe leeromgewing is daar 'n verskeidenheid ondersteuningsdienste vir leerders met spesiale behoeftes beskikbaar. Die multidisiplinêre spanbenadering fokus op alle behoeftes en gebiede van die leerder se lewe. Uit die data blyk dit egter dat onderwysers in die inklusiewe omgewing nie voel dat hulle toegang tot die nodige ondersteuningsdienste het om hul algemene en spesifiek emosionele welstand te bevorder nie.

Skoolbestuurspanne word aangemoedig om onderwysers se welstand as 'n prioriteit te beskou. Dit sluit in om ondersteuningsdienste te evalueer en uit te brei, asook om in die begroting van die skool voorsiening vir personeelondersteuning te maak. Die term *professionele ontwikkeling van personeel* kan uitgebrei word om emosionele welstand in te sluit. Dit is van kritieke belang

om individuele personeel in hierdie proses in te sluit. 'n Aannee oor die behoeftes van personeel kan juis die gebrek aan ondersteuning versterk. Deur 'n veilige ruimte te skep waar LSOB-onderwysers werklik hul behoeftes kan deel, dra die skoolbestuurspan dus by tot die emosionele welstand van personeel.

Sielkundige of beradingsdienste moet ook aan onderwysers beskikbaar gestel word. Sodoende kan hulle vrylik met sielkundiges of beraders praat, omdat dit vertroulik gehou word. Sielkundiges of beraders het ook die nodige kennis om hulp en raad te verleen waar dit nodig is. Professionele lede van die gemeenskap kan genader word om hierdie diens gratis of teen 'n verlaagde tarief aan skole te verskaf. Deur in vennootskap met skole te tree, kan die gemeenskap tot die welstand van die personeel bydra, wat uiteindelik ook tot voordeel van leerders sal wees.

5.5.3 Gefokuste professionele ontwikkeling

Ondersteuning moet nie net uitsluitlik op die emosionele gesondheid van personeel gefokus wees nie. Professionele ontwikkeling moet nie net beperk wees tot akademiese sake nie, maar moet ook op 'n verskeidenheid van ander temas fokus wat tot die algemene welstand van onderwysers kan bydra. Finansiële beplanning, beplanning vir aftrede, wyse beleggings, ens. is kwessies waarmee baie onderwysers worstel. Streshantering, konflikthantering, probleemoplossing en tydsbestuur is ook relevante temas. Veral opleiding in beter tydsbestuursvaardighede kan baie waardevol wees om onderwysers te ondersteun om hul werkswinkel beter te bestuur en prioriteite te kan identifiseer. Deur tersaaklike en waardevolle werkswinkels te ontwikkel en beskikbaar te stel, kan LSOB-onderwysers bemagtig word. Op hierdie wyse sal hulle ook ondersteuning ontvang omdat hulle ingelig is en weet wat hulle kan doen in sekere situasies waarin hulle hulle mag bevind.

Daar moet ook daadwerklik op die oorweldigende werkswinkel gefokus word waarvan baie LSOB-onderwysers getuig. Die hoeveelheid administratiewe werk, asook ander take, het sterk na vore gekom in die data as een van die faktore waarvan dringend werk gemaak moet word. Stelsels en beleide moet ontwikkel word in samewerking met skole en die Departement van Basiese Onderwys om LSOB-onderwysers se werkswinkel ligter en meer belyn te maak. Die interne werksverdeling by skole verdien ook meer aandag. Sodoende sal LSOB-onderwysers minder druk ervaar en meer tyd hê om aan beplanning, kontaktyd en ander belangrike take te bestee.

5.5.4 'n Deelnemende benadering

Die las wat LSOB-onderwysers dra, is 'n gedeelde las wat slegs ander in dieselfde situasies deels kan verstaan. Die ondersteuning wat hulle aan mekaar kan gee, is dikwels die waardevolste en eerlikste vorm van hulp. Hier word nie na 'n mentorstelsel verwys nie, omdat daar 'n hiërargie in mentorstelsels bestaan. Daarmee word nie bedoel dat mentorstelsels nie waarde het nie, maar hier word meer na 'n persoonlike konneksie en veilige ruimte verwys waar LSOB-onderwysers hul ervarings en behoeftes kan deel. Hulle kan hier ook hulpmiddels uitruil, saam beplanning doen en saam oplossings vir probleme en uitdagings oor die onderwyspektrum vind. In hierdie tipe verhoudings kan individue ook tot selfrefleksie en kritiese evaluasie van hul werksomstandighede aangemoedig word. Hulle kan deur gesprekke met een of meer kollegas hul eie behoeftes identifiseer, uitdagings ontleed en saam aksieplanne instel om hierdie probleme doeltreffend te hanteer.

So word 'n veilige ruimte geskep waar die LSOB-onderwysers net hulself kan wees en in 'n niekritiese omgewing hul ervaringe en persepsies kan deel. Om te hoor dat ander dieselfde uitdagings beleef, verwyder die gevoel van isolasie. Dan voel 'n gedeelde smart ook dikwels meer hanteerbaar. Personeel kan mekaar ook sodoende tot persoonlike en professionele ontwikkeling aanmoedig, en selfs professionele hulp waar nodig. So 'n deelnemende benadering tot hul professionele omgewing kan dus as 'n aksienavorsingsprojek beskou word.

5.5.5 Fokus op 'n positiewe kultuur

Wanneer die rolspelers in die LSOB-omgewing die welstand van onderwysers as prioriteit stel, sal daar geleenthede geskep word om op die positiewe te fokus en om klein oorwinnings en vordering te vier. Om die impak van onderwysers op leerders se lewe uit te lig en opregte dank vir al hul harde werk en toewyding te betuig, laat onderwysers gewaardeerd voel. Erkenning op openbare platforms verhoog moraal en bevorder algemene welstand.

Die hoop waarmee hierdie onderwysers hul dae vul en die roeping wat hulle elke dag uitleef, is dikwels die dryfveer wat hulle aan die gang hou. 'n Bewuste fokus op hierdie aspekte skep 'n gesonder werksomgewing en meer positiewe skoolkultuur. Hier sal onderwysers gewaardeer voel, en dit sal selfs makliker wees om te voel dat hulle werklik nog 'n bydrae lewer.

In 'n skool met 'n positiewe kultuur sal daar outomaties ook meer fokus op werk-lewe-balans wees. Personeel sal makliker die balans tussen hul professionele en persoonlike lewe kan handhaaf. Onderwysers word aangemoedig om hul welstand ook buite die werksplek te bevorder deur selfsorg, wat aktiwiteite insluit soos om gereeld te oefen, gesond te eet, stokperdjies te beoefen en tyd met geliefdes te spandeer.

6. Samevatting

Die deelnemende LSOB-onderwysers in hierdie studie het die waarde van verhoudings, besinning en ondersteuning besef. Soos aangedui, is die doel nie 'n veralgemening na alle LSOB-onderwysers in alle kontekste nie, maar eerder 'n uitnodiging tot selfrefleksie en verbeterde ondersteuning. Die waarde van 'n deelnemende benadering tot hierdie proses word ook deur die bevindinge beklemtoon. Wanneer die geleefde ervaring van LSOB-onderwysers soos hierdie onder die loep geneem word, is daar twee eienskappe wat duidelik uitstaan: hul veerkragtigheid en aanpasbaarheid. Ten spyte van al die uitdagings waarmee hulle daaglik te kampe het, kies hulle steeds 'n lewe wat gedy, selfs onder moeilike omstandighede. Die strategieë wat deur 'n deelnemende-aksienavorsing-benadering in hierdie studie geïdentifiseer is, bewys die volgende: Alhoewel daar nie korttermynoplossings vir die uitdagings van hierdie groep onderwysers is nie, kan 'n holistiese benadering en aktiewe betrokkenheid van alle rolspelers 'n daadwerklike bydrae tot hul emosionele welstand lewer.

7. Erkenning

Met dank teenoor Akademie Reformatoriese Opleiding en Studies (Aros) en die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns vir die finansiële bydrae om die studie te kon onderneem waaruit die artikel spruit.

Bibliografie

- Barnard, H. 2018. The well-being of families in a South African resource-constrained community. MEd-verhandelings, Universiteit van Pretoria.
- Botha, C.S. 2014. Teaching as an act of stewardship: Theology in practice. *HTS Teologiese Studies / Theological Studies*, 70(1):1–5.
- Botha, M., S. de Jager en R. Evans. 2023. 21st-century South African teachers in turbulent educational waters. *Journal of Education (University of KwaZulu-Natal)*, 92:6–22.
- Bullough, J. en V. Robert. 2008. The writing of teachers' lives – Where personal troubles and social issues meet. *Teacher Education Quarterly*, 35(4):7–26.
- Bullough, R.V.J. en K.M. Hall-Kenyon. 2012. On teacher hope, sense of calling, and commitment to teaching. *Teacher Education Quarterly*, 39(2):7–27.
- CDC (Centers for Disease Control and Prevention). 2018. Well-being concepts. https://archive.cdc.gov/www_cdc_gov/hrqol/wellbeing.htm (12 Februarie 2021 geraadpleeg).
- Cohen, L., L. Manion en K. Morrison. 2011. *Research methods in education*. Londen: Routledge.
- Cooc, N. 2019. Teaching students with special needs: International trends in school capacity and the need for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 83:27–41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.021>.
- Day, C. 2012. New lives of teachers. *Teacher Education Quarterly*, 39(1):7–26.
- De Boer, A., M. Timmerman, S.J. Pijl en A. Minnaert. 2012. The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 27(4):573–89. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0096-z>.
- De Jager, T. 2013. Guidelines to assist the implementation of differentiated learning activities in South African secondary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1):80–94.
- De Klerk, W., R.E. du Toit, J. McLeary en L. Malan. 2023. Psychological interventions implemented to improve job satisfaction of schoolteachers in South Africa: A scoping review. *Creative Education*, 14:1199–216. <https://doi.org/10.4236/ce.2023.146076>.
- DeMik, S.A. 2008. Experiencing attrition of special education teachers through narrative inquiry. *The High School Journal*, 92(1):22–32. <https://doi.org/10.1353/hsj.0.0009>.
- Diener, E., R.E. Lucas en S. Oishi. 2018. Advances and open questions in the science of subjective well-being. *Collabra: Psychology*, 4(1):15. <https://doi.org/10.1525/collabra.115>.
- Dörnyei, Z. 2001. *Teaching and researching motivation: Applied linguistics in action*. Londen: Pearson.

- Du Plessis, E. en M.J. Letshwene. 2020. A reflection on identified challenges facing South African teachers. *The Independent Journal of Teaching and Learning*, 15(2):69–91.
- Engelbrecht, P. 2006. The implementation of inclusive education in South Africa after ten years of democracy. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3):253–64.
- Engelbrecht, P., M. Nel, S. Smit en M. van Deventer. 2015. The idealism of education policies and the realities in schools: The implementation of inclusive education in South Africa. *International Journal of Inclusive Education*, 20(5):520–35.
- Feller, S.C., E.G. Castillo, J.M. Greenberg, P. Abascal, R. van Horn, K.B. Wells en University of California, Los Angeles Community Translational Science Team. 2018. Emotional well-being and public health: Proposal for a model national initiative. *Public Health Reports*, 133(2):136–41.
- French, N.K. en R.V. Chopra. 2006. Teachers as executives. *Theory into Practice*, 45(3):230–38. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_5.
- Gallagher, M.W. en S.J. Lopez. 2009. Positive expectancies and mental health: Identifying the unique contributions of hope and optimism. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6):548–56.
- Ghenghesh, P. 2013. Job satisfaction and motivation – What makes teachers tick? *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 3(4):456–66.
- Hansen, A., J.H. Buitendach en H. Kanengoni. 2015. Psychological capital, subjective well-being, burnout and job satisfaction amongst educators in the Umlazi region in South Africa. *SA Journal of Human Resource Management*, 13(1):a621. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v13i1.621>.
- Hascher, T. en J. Waber. 2021. Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34:100411.
- Higgins, J. en S. Goodall. 2021. Transforming the well-being focus in education: A document analysis of policy in Aotearoa New Zealand. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 16(1):1–14.
- Hugo, J.P. 2015. Support strategies by principals to enhance job satisfaction amongst male teachers in Ehlanzeni School District, Mpumalanga. MED-verhandelings, Universiteit van Suid-Afrika.
- Isaacs, T. en Y.M. Waghid 2015. The blame game: Mechanistic conceptions of teacher education and its impact on schooling. *South African Journal of Higher Education*, 29(6):106–23.
- Jansen van Rensburg, S.K., M. Thobane, S. Kader, M.P. Aphane, L. Mpuru, M. Mokotong, T.D. Ngoveni, M.M. Ratiba en L. Tredoux. 2024. Navigating learning for learners with special educational needs (LSEN) in South Africa: Barriers and recommendation. *E-Journal of Humanities, Arts and Social Sciences*, 5(3):328–42.

Jeon, H.J., L. Diamond, C. McCartney en K.A. Kwon. 2022. Early childhood special education teachers' job burnout and psychological stress. *Early Education and Development*, 33(8):1364–82.

Jovanović, V., J. Karić, G. Mihajlović, T. Džamonja-Ignjatović en D. Hinić. 2019. Work-related burnout syndrome in special education teachers working with children with developmental disorders. Possible correlations with some socio-demographic aspects and assertiveness. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5):692–701.

Kamper, G.D. en M.G. Steyn. 2012. Die beroepsingesteldheid van vierdejaaronderwys-studente. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 52(2):252–71.

King, N.J. en E. Madsen. 2007. Contextual influences on the career development of low-income African American youth considering an ecological approach. *Journal of Career Development*, 33(4):395–411.

Koenen, A.K., E. Vervoort, G. Kelchtermans, K. Verschueren en J.L. Spilt. 2018. Teacher sensitivity in interaction with individual students: The role of teachers' daily negative emotions. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4):514–29.

Kumar, A. 2021. Some things aren't better left unsaid: Interpersonal barriers to gratitude expression and prosocial engagement. *Current Opinion in Psychology*, 43:156–60.

Lazar, J., A. Jones, K. Bessiere, I. Ceaparu en B. Shneiderman. 2005. User frustration with technology in the workplace. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=c5d30ee5d4eccc45a1d494aa06148f5ef137ab1a> (18 Augustus 2023 geraadpleeg).

Leedy, P.D., J.E. Omrod en L.R. Johnson. 2021. *Practical research: Planning and design*. Harlow, Essex: Pearson Education.

Liebenberg, L. 2018. Thinking critically about photovoice. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1):1–9.

Louw, J.G. 2014. Die verskuiwing van leerders na klasse vir leerders met spesiale onderwys-behoeftes: 'n Oorgangsteoretiese ondersoek. MEd-verhandeling, Noordwes-Universiteit.

Lujan, E.L. 2020. *The importance of administrative support for special education teachers*. Stockton, CA: University of the Pacific.

Mandler, G. 1975. *Mind and emotion*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

McMillan, J.H. en S. Schumacher. 2014. *Research in education: Evidence-based inquiry*. Hoboken, NJ: Pearson.

McNiff, J. 2017. *Action research: All you need to know*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Molloy, J.K. 2007. Photovoice as a tool for social justice workers. *Journal of Progressive Human Services*, 18(2):39–55.

- Montoya, A.L. en L.L. Summers. 2021. 8 dimensions of wellness for educators. *The Learning Professional*, 42(1):50–62.
- Mpu, Y. en E.O. Adu. 2021. The challenges of inclusive education and its implementation in schools: The South African perspective. *Perspectives in Education*, 39(2):225–38.
- Nel, N., L. Tlale, P. Engelbrecht en M. Nel. 2016. Teachers' perceptions of education support structures in the implementation of inclusive education in South Africa. *Koers. Bulletin for Christian Scholarship*, 81(3):17–30.
- Pavlidou, K., A. Alevriadou en A.-S. Antoniou. 2020. Professional burnout in general and special education teachers: The role of interpersonal coping strategies. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1):1–15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1857931>.
- Pienaar, M. 2017. Enhancing the sense of self of peer supporters using life design counselling. PhD-proefskrif, Universiteit van Pretoria.
- Positive Psychology Center. 2021. PERMA theory of well-being and PERMA workshops. <https://ppc.sas.upenn.edu/learn-more/perma-theory-well-being-and-perma-workshops> (30 Augustus 2021 geraadpleeg).
- Prilleltensky, I. 2005. Promoting well-being. Time for a paradigm shift in health and human services. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 66:53–60.
- . 2013. Wellness without fairness: The missing link in psychology. *South African Journal of Psychology*, 43(2):147–55.
- Riddell, S., S. Brown en J. Duffield. 1994. Parental power and special educational needs: The case of specific learning difficulties. *British Educational Research Journal*, 20(3):327–44. <https://doi.org/10.1080/0141192940200307>.
- Rogers, C. 2007. Experiencing an 'inclusive' education: Parents and their children with 'special educational needs'. *British Journal of Sociology of Education*, 28(1):55–68. <https://doi.org/10.1080/01425690600996659>.
- Rots, I. en A. Aelterman. 2009. Teacher education graduates' entrance into the teaching profession: Development and test of a model. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4):453–71. <https://doi.org/10.1007/bf03178761>.
- Savolainen, H., P. Engelbrecht, M. Nel en O.P. Malinen. 2011. Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1):51–68.
- Schonert-Reichl, K.A. 2017. Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1):137–55.
- Schulte, P. en H. Vainio. 2010. Well-being at work – Overview and perspective. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 36(5):422–9.

- Seligman, M. 2010. The Tanner lectures on human values. Flourish: positive psychology and positive interventions. Referaat gelewer by die Universiteit van Michigan. https://tannerlectures.org/wp-content/uploads/sites/105/2024/07/Seligman_10.pdf (18 November 2024 geraadpleeg).
- . 2018. PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4):333–5.
- Seligman, M.E.P. en M. Csikszentmihalyi. 2000. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1):5–14.
- Seligman, M.E.P. en J.O. Pawelski. 2003. Positive psychology: FAQs. *Psychological Inquiry*, 14(2):159–63.
- Skura, M. en J. Świdarska. 2022. The role of teachers' emotional intelligence and social competences with special educational needs students. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3):401–16.
- Sora, A. en A. Rusănescu. 2020. Opinions of teachers about students with special educational needs. *Physical Education, Sport and Kinetotherapy Journal*, 59(4):435–46.
- Spilt, J.L., H.M. Koomen en J.T. Thijs. 2011. Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23:457–77.
- Squillaci, M. 2020. Analysis of the burnout levels of special education teachers in Switzerland in link with a reform implementation. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5):1–10.
- Stake, R.E. 2010. *Qualitative research: Studying how things work*. New York: The Guilford Press.
- Stark, K. en J. Koslouski. 2020. The emotional job demands of special education: A qualitative study of alternatively certified novices' emotional induction. *Teacher Education and Special Education*, 44(1):60–77.
- Strydom, L., N. Nortjé, R. Beukes, K. Esterhuyse en J. van der Westhuizen. 2012. Job satisfaction amongst teachers at special needs schools. *South African Journal of Education*, 32(3):255–66.
- Sutton-Brown, C.A. 2014. Photovoice: A methodological guide. *Photography and Culture*, 7(2):169–85.
- Tanasugarn, A. 2019. Predictors of burnout among Southern California special education teachers. PhD-proefskrif, Walden-universiteit.
- Van der Vyver, C.P., T. Kok, T. Conley en L.N. Conley. 2020. The relationship between teachers' professional wellbeing and principals' leadership behaviour to improve teacher retention. *Perspectives in Education*, 38(2):86–102.

Van Wyk, M. en L. le Grange. 2017. Performatiwiteit as verskynsel in die onderwys. *LitNet Akademies*, 14(2):540–65. https://www.litnet.co.za/wp-content/uploads/2017/10/LitNet_Akademies_14-2_vWyk-leGrange_540-564.pdf.

Wang, C. en M.A. Burris. 1997. Photovoice: Concept, methodology and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3):369–87.

Whitaker, S.D. 2001. Supporting beginning special education teachers. *Focus on Exceptional Children*, 34(4):1–18.

Wu, T.J., L.Y. Wang, J.Y. Gao en A.P. Wei. 2020. Social support and well-being of Chinese special education teachers: An emotional labor perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18):1–16.