

'n Narratief oor die stresbeleving en -hantering van 'n opvoeder in insluitende onderwys

I. Eloff* en E.J. Kriel

Departement Opvoedkundige Sielkunde, Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Pretoria, Pretoria, 0002 Suid-Afrika
ieloff@hakuna.up.ac.za

* Aan wie korrespondensie gerig moet word

A narrative on the stress and coping of an educator in inclusive education. Several studies explore the stress and coping skills of teachers in inclusive education, both nationally and internationally. Even though these studies often combine qualitative methods in their research design, the narratives of the educators who are involved in inclusive education often get compartmentalized during the data analysis process as the themes start to emerge. In this study we endeavored to explore a singular narrative of an educator in inclusive education, in order to serve the purpose of an individualized and nuanced interpretation of the data and the opportunity to give a voice and identity to an educator as she shared her narrative of stress and coping in an inclusive classroom. Data were collected by means of diary entries, an open-ended interview and electronic communication. The data were then considered in terms of the characters, context, conflicts, actions, plots and the solution to problems. They were then used to re-tell the narrative along three dimensions: interactions, continuity, and situations. In post-foundational times we search for formats in which knowledge can be presented differently, in order to contribute to different knowledge. This article forms part of this search.

Inleiding en rasionaal

Navorsing oor die stres en streshantering van opvoeders in insluitende onderwys maak gewoonlik gebruik van tradisionele strukturele raamwerke wat bepaalde riglyne ten opsigte van metodologie en die aanbieding van navorsingsresultate voorskryf. Dit gaan dikwels gepaard met statistiese data of tematiese analises van die kerntemas wat uit onderhoude of fokusgroepe na vore tree (Abel & Sewell, 1999:288; Aldwin, 2000:86; Aldwin & Brustrom, 1997:76-78; Bernier, 1988:50; Eichinger, 2000:410; Engelbrecht *et al.* 2000:5-8; Guppy & Weatherstone, 1997:59; Kyriacou, 1998:11; Long, 1995:1; May, 1996:20; McCormick, 1997:19; O'Hara, 1996:97; Marcus-Newhall & Heindl, 1998:816; Niehaus, Myburg & Kok, 1995:71; Park, 1998:268-269; Rigby *et al.* 1996:38; Smylie, 1999:59; Tyler, 1998:162).

In hierdie studie wou ons die stresbeleving en -hantering van 'n opvoeder in insluitende onderwys analiseer. Die proses van die navorsingsontwerp is egter deur 'n verskeidenheid vrae onderbreek. Eerstens was daar die kwessie van formaat. Ons was van mening dat die formaat waarin navorsing aangebied word, in direkte verhouding staan tot die kennis wat gekommunikeer word. 'n Bepaalde formaat van aanbieding lei tot bepaalde kennis. 'n Tweede faktor wat die besluite, wat tydens hierdie studie geneem is, beïnvloed het, was die feit dat stres en streshantering van opvoeders in insluitende onderwys 'n hoogs komplekse fenomeen is, waar subjektiewe perspektiewe 'n groot rol speel. Kwalitatiewe kennis rakende hierdie fenomeen is dus essensieel. Derdens, was die krisis van verteenwoordiging, oftewel die "Crisis of Representation", soos benoem deur Denzin & Lincoln (2000), 'n konstante uitdaging. Hoe gebruik navorsers die data wat ingesamel word oor stresbeleving en -hantering van opvoeders in insluitende onderwys? En op watter wyse word hierdie data aan die wêreld aangebied?

Ons is beïnvloed deur St Pierre (1997:176) wat stel dat:

... if data are the foundation on which knowledge rests, [then] it is important to trouble the common-sense understanding of that signifier, in postfoundational research that aims to produce different knowledge, and to produce knowledge differently.

Wat sou dit vir ons navorsingsontwerp beteken as ons anderse kennis wou produseer, en dit op 'n anderse wyse wou doen? Ons wou graag lig werp op die onderwerp wat bestudeer word, maar ons wou dit op 'n wyse doen wat die wyse waarop dit gedoen word sou transformeer.

'n Formaat wat in skerp kontras met empiriese aanbiedings van navorsing staan, is fiksie of die narratiewe formaat. Volgens Clough (2002: 8-9) bied die fiksionalisering van opvoedkundige/opvoeders-ervarings aan navorsers die geleentheid om fragmente van data uit 'n verskeidenheid werklike gebeure te neem en so tot die hart van sosiale bewustheid te spreek. Dit bied steeds anonimiteit aan die deelnemer, maar dit behou die kern, en wat hy noem die "rawness" (2002:8), van

werklike gebeure en ervarings. Hierdie narratiewe kan waar wees vir andere, maar dit bly net weergawes van die waarheid wat geweef word uit die rou data. Daar word van werklike details gebruik gemaak en sodoende word hierdie narratiewe simboliese ekwivalente van ander narratiewe. Primêr is die doel met die gebruik van hierdie formaat, die feit dat dit ruimtes laat waar ervarings gedeel kan word, wat moontlik in ander formate nie gerapporteer sou word nie. Dit bied die geleentheid vir ander waarhede om ontbloot te word.

In hierdie studie behoort die gebruik van die narratiewe formaat dus beskou te word as 'n alternatiewe middel vir die konstruksie van kennis. Die proses skep 'n redelik hibriediese teks wat tot selfbewustheid/selfbewussyn by beide die leser en die navorsers kan lei. Die narratief spreek op verskillende wyses tot verskillende lesers, maar in essensie, spreek die narratief vir homself, of in hierdie geval vir haarself.

Probleemstelling en die doel van navorsing

Die doel van hierdie studie was om 'n narratief te genereer oor die stresbeleving en -hantering van 'n opvoeder in insluitende onderwys. Die navorsingsvraag was: Wat is die narratief van stresbeleving en -hantering van 'n opvoeder in insluitende onderwys?

Konstruktivistiese en interpretivistiese paradigma

In hierdie studie is die konstruktivistiese en interpretivistiese paradigmas gekombineer. Schwandt (2000:197) is van mening dat '... constructivism means that human beings do not find or discover knowledge so much as we construct it'. In hierdie studie is realiteite gesien as relatief en begryp in die vorm van meervoudige konstruksies wat sosiaal en ervaringsgebaseerd is, waar die vorm en inhoud van konstruksies afhanklik is van individuele persone of groepe wat die konstruksie deel. Konstruksies word geensins as die 'waarheid' beskou nie, maar as die gesofistikeerde waarheid en meegedeelde waarheid. Verder word konstruksies as veranderlik gesien (Guba & Lincoln, 1998: 206-207).

Die interpretivistiese paradigma behels die interpretasie van menslike gedrag, uitinge en handelinge, beide verbaal en nie-verbaal. Hierdie paradigma is gevolg sodat die deelnemer se menslike aksies, teen die agtergrond van die betekenis wat sy daaraan gee, verstaan, interpreteer en verklaar kan word.

From an interpretivist point of view, ... human (social) action ... is inherently meaningful ... to understand a particular social interaction (e.g. friendship, voting, marrying, teaching) the inquirer must grasp the meanings that constitute that action (Schwandt, 2000:191).

Konseptualisering

Vir hierdie studie is die sentrale konsepte soos volg gedefinieer.

Stres

Abel & Sewell (1999:287), Male & May (1997:133) en Wisniewski & Gargiulo (1997:328) definieer stres as 'n spesifieke verhouding wat ontstaan tussen die persoon en die omgewing, waar die persoon beleef dat sy hulpbronne nie voldoende is om die eise van die omgewing te hanteer nie en 'n bedreiging inhou vir sy geestesgesondheid. Stres word ook gedefinieer as 'n staat van fisiese, emosionele en geestelike uitputting wat die gevolg is van emosionele betrokkenheid by, en verantwoordelikheid van mense (Greenglass, Burke & Konarski, 1997: 267). Hierdie studie het spesifiek gefokus op stres soos dit deur 'n opvoeder in haar situasie beleef is. Daar is volstaan met die volgende definisie van stres by opvoeders (Kyriacou, 1998:4):

(Teacher stress is) the experience by a teacher of unpleasant emotions such as tension, frustration, anxiety, anger and depression, resulting from aspects of his or her work as a teacher.

Die volgende konsepte is deur die definisie aangeraak:

- die opvoeder as persoon met unieke emosionele reaksies,
- die beïnvloedende omgewing waarin die opvoeder hom bevind, en
- die interaksie tussen die opvoeder en sy omgewing (Aldwin, 2000:22; Kyriacou, 1998:14).

Streshantering

Verskillende teoretiese benaderings tot stres beïnvloed die definiering van effektiewe streshantering. Streshanteringsbenaderings sluit in die persoongesentreerde-, sosiale omgewings-, kognitiewe- en transaksionele benaderings. Die definisie van streshantering vir hierdie studie het bestaan uit 'n multidimensionele stel van kennis en gedrag wat die persoon help om stres wat deur chroniese of akute stressors veroorsaak word, effektief te bestuur (Bernier, 1998:50). Aldwin (2000:8) voeg by dat streshantering 'n funksie tussen die persoon, die omgewingsvereistes en die tipe stressor is.

(Coping is) a multidimensional set of cognitions and behaviours called upon to help the person manage or tolerate the demands imposed by chronic or acute stressors. (Eckenrode in Bernier, 1998:50).

Opvoeders beleef dikwels dat hul nie oor voldoende opleiding en ondersteuning beskik om die uitdagings van die hedendaagse onderwys die hoof te bied nie en beleef stres dienoreenkomstig (Eloff, Swart & Engelbrecht, 2001). Hierdie is 'n belangrike fokus van navorsing aangesien daar verbande bestaan tussen die effektiwiteit waarmee opvoeders stres hanteer, die uitkomst van die leerders (Abel & Sewell, 1999:288; Engelbrecht *et al.*, 2000:5-8) en die effektiwiteit waarmee opvoeders hul werklading hanteer (Rigby, Bennett & Boshoff, 1996:43).

Opvoeder

In hierdie studie is 'n opvoeder beskou as 'n fasiliteerder van leer by alle leerders (ongegag die leerders se potensiaal, kulturele agtergrond, leeragterstand asook enige vorm van gestremdheid) binne 'n spesifieke klaskamersituasie in 'n insluitende leeromgewing.

Insluitende onderwys in Suid-Afrika

Daar is 'n legio definisies van Insluitende onderwys (Engelbrecht, Green, Naicker, & Engelbrecht, 1999). In hierdie studie is dit beskou as onderwys waar leeromgewings geskep word waarin alle leerders kan leer. Hierdie omgewings sluit die diversiteit van leerders met verskillende vermoëns (en gestremdheid), agtergronde, potensiaal en tale in.

Navorsingsontwerp: narratiewe navorsing

As 'n uitsonderlike vorm van kwalitatiewe navorsing, fokus narratiewe navorsing op 'n individu en sy ervarings (Creswell, 2002:521). In die veld van opvoedkunde is daar verskeie aspekte wat die ontwikkeling

van narratiewe navorsing beïnvloed het. Cortazzi (in Creswell, 2002: 522) onderskei drie faktore. Eerstens, is daar 'n toenemende beklemtoning van opvoeder-refleksies. Tweedens, word meer klem geplaas op opvoeders se kennis — '... what they know, how they think, how they developed professionally, and how they make decisions in the classrooms' (Creswell, 2002:522). Derdens, word daar gepoog om opvoeders die geleentheid te gee om hul stemme te laat hoor — '... to bring teachers' voices to the forefront by empowering teachers to talk about their experiences' (Creswell, 2002:522).

In hierdie studie was al drie komponente ter sprake. Daar is van opvoederrefleksies gebruik gemaak (dagboekinskrywings), klem is gelê op die opvoeder se kennis en vaardighede in die hantering van stres en die opvoeder het die geleentheid gehad om haar stem te laat hoor: direk (oop-onderhoud) en indirek (deelname aan die studie). Die navorsingsontwerp vir hierdie studie was kwalitatief van aard en teksdata is geanaliseer (dagboekinskrywings, elektroniese poskommunikasie en oop-onderhoud) (Mouton, 2001:172-173).

Persoonlike ervaringstorie

Die persoonlike ervaringstorie van 'n individu word gesien as 'n vorm van biografie. Die navorser het die persoonlike vertellings eerstehands van die deelnemer verkry. Hierdie navorsingsontwerp het die individu se persoonlike ervarings in eenmalige of meermalige episodes of situasies ingesluit. Die persoonlike ervaringstorie sluit beide persoonlike en sosiale aspekte van die individu in (Clough, 2002:90-95; Creswell, 2002:523-524).

Storievertelling help individue om sekere gebeure te verwerk en te verstaan. Verder is storievertelling 'n natuurlike deel van die lewe en in narratiewe navorsing gebruik navorsers hierdie alledaagse vertelling en gebeure vir data. Van der Merwe (1996:291) beklemtoon juis dat kwalitatiewe navorsingsdoelstellings verband hou met die ontwikkeling van teorieë en begrip — die ideaal, om mense te begelei tot beter begrip en insig (Suddaby & Landau, 1998:295). Vir kwalitatiewe navorsers lê die klem juis op 'n beter begrip van menslike gedrag en ervaring. Daar word gepoog om die prosesse waardeur mense betekenis gee, te verstaan en te beskryf wat daardie betekenis is.

Navorsers moet deurentyd daarop bedag wees of die vertellings outentiek is. Deelnemers mag vertellings verdraai. Verskeie skrywers (Clough, 2002:9; Creswell, 2002:527) stel voor dat navorsers van meer as een bron van data gebruik moet maak, om geloofwaardigheid aan die studie te verleen. Creswell (2002:527) meen dat lewensstories juis 'waarhede van ervarings' is en dat elke storie 'n element van waarheid bevat.

Narratiewe navorsers loop die risiko om stories te vertel waarvoor hulle nie die nodige toestemming het om dit oor te vertel nie. Die deelnemer in hierdie studie het vooraf 'n toestemmingsbrief onderteken waarin die etiese strategieë, ter sprake in kwalitatiewe navorsing, beskryf en aangeraak is.

Sterkpunte en beperkings van narratiewe navorsingsontwerp

For the educators actually being studied, sharing their stories makes them feel that their stories are important and that they are being heard. Narrators give "voice" and identity to educators in this form of research (Creswell, 2002:531).

Wanneer navorsers stories van opvoeders insamel oor hul persoonlike lewens en sosiale ervarings, sluit hulle 'n hegte band met die opvoeders. Hierdie belewenis van eenheid mag die algemene siening van opvoeders verander, waar hulle dikwels kan beleef dat navorsing verwyder is van die praktyk en dat dit min toepassingswaarde het. Die vertelling van stories help individue om sekere temas wat hul moet verwerk en prosesseer, te begryp (Creswell, 2002:531).

In-diepte ondersoek en insigte in die lewenswêreld van individue veronderstel hoë konstruktiviteit en 'n subjektiewe perspektief van die individu (Smith & Davies, 2001:294). Plummer (Mouton, 2001:173) meen die sterkpunt van hierdie navorsingsontwerp is die beklemtoning van die subjektiewe realiteit van die individu, spesifiek

die proses en verandering in die totaliteit van die persoon, en wel in sy betekenisvolle (natuurlike) omgewing (Poggenpoel, 1998:349; Schuurink, 1998:277). Op hierdie wyse samel narratiewe navorsers data in van die algemene dag-tot-dag-bestaan (Creswell, 2002:531).

Verteenwoordiging en veralgemening van hierdie studie word gesien as die hoof beperking, maar is juis 'n kenmerkende eienskap van narratiewe studies. Betroubaarheid, geldigheid en spesifiek die bron van bevoordeling van die navorser, deelnemer asook die konteksteffekte word as beïnvloedende beperkings gesien. Ten einde hierdie faktore gedeeltelik aan te spreek, is hierdie narratief teruggeneem na die deelnemer vir kommentaar, nadat dit geskryf is, ten einde haar insette rakende akkuraatheid en interpretasie te verkry.

Navorsingsmetodologie

Literatuurstudie

Literatuur rakende drie konsepte is primêr geraadpleeg:

- Stres (Abel & Sewell, 1999:288; Aldwin, 2000:87; Bliese & Jex, 1999:1; Brown & Ralph, 1998:37; Clandinin & Connely, 1996:24; Lepore, 1997:134; Walsh, 1998:14; Wheaton, 1997:57);
- Streshantering (Abel & Sewell, 1999:288; Aldwin, 2000:86; Aldwin & Brustrom, 1997:76-78; Bernier, 1988:50; Eichinger, 2000:410; Engelbrecht *et al.*, 2000:5-8; Guppy & Weatherstone, 1997:59; Kyriacou, 1998:11; Long, 1995:1; May, 1996:20; McCormick, 1997:19; O'Hara, 1996:97; Marcus-Newhall & Heindl, 1998:816; Niehaus, Myburg & Kok, 1995:71; Park, 1998:268-269; Rigby *et al.*, 1996:38; Smylie, 1999:59; Tyler, 1998:162);
- Insluitende onderwys (Eichinger, 2000:397; Eloff *et al.*, 2000; Eloff *et al.*, 2001; Engelbrecht *et al.*, 2000:124; Engelbrecht, Green, Naicker & Engelbrecht, 1999; Marcus-Newhall & Heindl, 1998:813; May, 1996:1).

Hierdie literatuurstudie het die teoretiese raamwerk gevorm waaruit die studie gedoen is.

Data-selektering

Hierdie studie se data is hoofsaaklik vanuit twee kategorieë saamgestel. Die kategorie persoonlike weergawe is gebruik — 'n persoonlike onderhoud, elektroniese poskommunikasie en -soektogte. Die kategorie dokumentêre bronne was ook ter sprake. Daar is 'n week se dagboekinskrywings van die deelnemende opvoeder by hierdie studie ingesluit en vir data-analise gebruik (Mouton, 2001:99).

In Februarie en Maart 2001 is elektroniese soektogte gedoen op die volgende databasisse van die Universiteit van Pretoria (UP) en die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (RGN) vir die jare 1995 tot 2001:

- UpexPlore,
- SABINET,
- PsycInfo,
- ERIC, en
- Academic Search Elite.

Die volgende terme is gebruik tydens die soektogte:

stress; teacher stress; coping; sources of stress; role of the educator, narrative.

Nadat hierdie elektroniese soektogte afgehandel is, is al die betrokke uittreksels en hoofstukke met noukeurigheid gelees om enige duplikasie te voorkom. Hierdie tekste is by die teoretiese raamwerk van die studie geïntegreer.

Selektering van deelnemer

In narratiewe navorsing word gewoonlik van individue gebruik gemaak waar hulle optree as deelnemers en hul lewensstories aan die navorser vertel sodat die vertelling later oorvertel en gerekonstrueer word. 'n Uitsonderlike kenmerk van narratiewe navorsing is die selektering van slegs een deelnemer aan 'n spesifieke studie (Creswell, 2002:521).

Die deelnemer aan hierdie studie het aan die volgende kriteria vir seleksie voldoen:

- betrokkeheid by insluitende onderwys,

- beleving van stres, en
- vrywillige deelname.

Verder het die deelnemer 'n toestemmingsbrief onderteken waarin die beskerming van menseregte onder meer uiteengesit is. In die toestemmingsbrief is die etiese riglyne waaraan die studie voldoen, duidelik omskryf. Dit het aspekte ingesluit soos: leed aan deelnemer, toestemming, misleiding van deelnemer, inbreek op privaatheid, aksies en toegewydheid van die navorser, publiserings en/of bekendmaking van bevindings, en die na-onderhoud as herstelproses van die deelnemer.

Data-insameling

Metodes van data-insameling in kwalitatiewe navorsing sluit in: direkte waarneming/observasie, deelnemende waarneming, onderhoudvoering, versameling van dokumente en artefakte, asook elektroniese poskommunikasie (Baarda, De Goede & Teunissen, 1998:15; Mann & Stewart, 2001:84; Pugach, 2001:440; Van der Merwe, 1996:293-294).

Hierdie studie is in die narratiewe formaat gedoen en data is op drie verskillende wyses ingesamel. Die eerste wyse waarop data ingesamel is, is die skriftelike weeklikse dagboek, waarin die deelnemer gevra is om haar storie as opvoeder in die beleving en hantering van stres te noteer. Tweedens is 'n ongestruktureerde oop-onderhoud met die deelnemer gevoer, waar daar op die wyses van streshantering gefokus is. Dertens is elektroniese poskommunikasie tussen die deelnemer en die navorser ingesluit. Hierdie wyse van data-insameling is ongestruktureerd en word deur Mann & Stewart (2001:85) beskryf as deel van observerende gedrag. Mann & Stewart (2001:60) stel ook voor dat elektroniese poskommunikasie as deel van navorsingsdata nie in kort sinne en afkortings geskryf moet word nie, maar in breedvoerige en verduidelikende taal.

Tema- of oop-onderhoud

Die tema- of ooponderhoud is meer as net 'n gesprek met 'n individu/persoon. Dit is nie 'n gestandaardiseerde vorm van vraagstelling nie. Die navorser moet egter in staat wees om goed te luister en goeie vrae te stel. Meestal maak die navorser vanweë die reeds gekose tema 'n lys met moontlike vrae of gespreksonderwerpe wat hy aan die deelnemer wil stel. Benewens die reeds vasgestelde temavrae mag die onderhoudvoerder spontane vrae vra tydens die onderhoud indien die onderwerpe mag bydra tot die sinvolheid en rykheid van data (Baarda, De Goede & Teunissen, 1998:132; Creswell, 1998:19). In hierdie studie is die tema bekendgestel as die opvoeder se storie van stres en streshantering in insluitende onderwys.

Dagboekinskrywings en elektroniese poskommunikasie

In hierdie studie is ook gebruik gemaak van persoonlike dokumente wat die deelnemer in die formaat van dagboekinskrywings neergeskryf het. Dagboekinskrywings gee inligting oor hoe die deelnemer sy wêreld begryp en beleef, persoonlike gevoelens oor sake en hoe die persoon homself sien in sy direkte omgewing en die wêreld in die algemeen (Baarda *et al.*, 1998:153). Die opdrag aan die opvoeder was: "hou dagboek oor jou storie van stres en streshantering". Die dagboekinskrywings en die klankmateriaal het aanvanklik as rou data gedien. Dit is beveilig deur die inligting in 'n navorsingslêer te dokumenteer en te bewaar.

'They (researchers) seek answers to questions that stress how social experience is created and given meaning' (Denzin & Lincoln, 1998:8). Die navorser in narratiewe navorsing fokus dikwels op ervarings van 'n individu, beide persoonlik en sosiaal. Hierdie fokus herinner sterk aan die filosofiese gedagtes van John Dewey 'who saw that an individual's experience was a central lens for understanding a person' (Creswell, 2002:527).

Creswell (2002:527-529) hou die volgende voor, waar die narratiewe navorser die deelnemer versoek om sy storie/s oor 'n ervaring, eerstehands te vertel. Dikwels het hierdie storie/s, soos novelle(s), 'n begin, middel en einde. Dit sluit aspekte in soos voorspellings, konflik, worstelings, karakters, 'n plot en oplossings tot probleme. Nadat die

storie/s van die deelnemer ingesamel is, hervertel die navorser die storie. In hierdie studie is gesteun op bogenoemde uitgangspunte van Creswell (2002:531).

Hervertelling is die proses waartydens die navorser stories versamel, dit analiseer vir sleutelemente en dan die storie oorskryf en in 'n chronologiese volgorde plaas. Daar is verskeie wyses waarop die navorser die stories kan hervertel. In hierdie studie is daar van die volgende data-analiseproses gebruik gemaak.

Eerstens het die navorser die onderhoud gevoer, getranskribeer en ander data ingesamel (dagboekinskrywings). Tweedens is die rou data geanaliseer en is sleutelemente geïdentifiseer (Leedy & Ormrod, 2001:157). Laastens organiseer die navorser sleutelemente in 'n spesifieke volgorde — die omgewing, karakters, aksies, probleme en oplossings.

Tydens die tweede stap is daar gebruik gemaak van die drie dimensies, naamlik, interaksie, kontinuïteit en die situasie. Die interaksie is gebaseer op die deelnemer se gevoelens, reaksies en sosiale interaksies en sluit ander persone met hul intensies, doelwitte en aannames in. Die kontinuïteit word voorgoed deur enige herinnering van die verlede wat 'n impak het op die hede, of wat aanleiding gee tot die ervaring van 'n gebeurtenis, die toekoms of die uitsien na volgende gebeure. Die situasie verleen inligting oor die konteks, tyd, fisiese ruimte en die deelnemer se perspektiewe. Daar word gefokus op die interpretasie en seleksie van data wat verband hou met stres en stres-hantering deur 'n opvoeder in insluitende onderwys.

Met die identifisering van temas in 'n storie, meen Creswell (2002:530-531) dat dit bydra tot die diepte en kompleksiteit rakende die insigte in die storie. Hy stel voor dat ongeveer vyf tot sewe temas geïdentifiseer word en dan ingesluit word by die teks waar die deelnemer se storie hervertel word. Die plek waar die storie fisies afspeel, word as die konteks gesien en word deurgaans tydens die hervertelling gebruik. In hierdie studie is 'n soortgelyke werkswyse gevolg.

(Teachers) tell stories to share their lives with others and to provide their personal accounts about classrooms, schools, educational issues, and the settings in which they work. When people tell stories to researchers, they feel listened to, and their information brings researchers closer to the actual practice of education. Thus, stories enrich the lives of both the researcher and the participant (Creswell, 2002:520).

Stories vertel en stories lees is deel van menswees. Dit is deur stories dat jy vir 'n oomblik in die wêreld van ander gegun word. Dan vergeet jy vir 'n oomblik van jouself en voel hoe dit is om in die skoene van iemand anders te staan. Hierdie storie is een van 'n opvoeder wat betrokke is by insluitende onderwys in Suid-Afrika, waar haar storie van stres en stres-hantering vertel word. Sy is 'n 32-jarige vrou wat al vir ses jaar in onderwys betrokke is. Haar skool is geleë in Gauteng, Suid Afrika, in 'n lae sosio-ekonomiese area waar daar 'n hoë voorkoms van werkloosheid en armoede is. Sy is 'n opvoeder vir leerders vanaf graad 8 tot graad 12, waar die klasgrootte wissel tussen 35 en 40 leerders. Sy vorm deel van 'n personeelspan van 30. Daar is 840 leerders in die skool. Sit gemaklik en lees haar storie ...

'n Opvoeder se narratief oor stresbeleving en -hantering in insluitende onderwys

Stresbeleving en stres-hantering het geen ure, geen mure en geen perke geken nie. Dit was soos 'n nimmereindigende skadu wat haar gevolg het, van vóór sonop, tot veral ná sononder. Of dit mooiweer, reënweer of onweer was, was irrelevant vir hierdie skadu se voortbestaan. Stres was alomteenwoordig en het dikwels 'n onaangename gevoel by haar gelaat. Hierdie gevoel kon nie geïgnoreer word nie, dit moes hanteer word en sy moes van verskeie wyses gebruik maak om dit effektief te hanteer. 'Dit help nie jy hardloop weg van probleme nie, of jy probeer die situasie vermy nie ... dan word stres net meer', vertel sy.

Vir haar was stres nie net 'n vinnige hartklop en benoude gevoel op die bors nie, nee, 'n ewigdurende moegheid, laatnag werksessies, frustrasie, beperkte tyd vir voorbereidings en beplanning, administra-

tiewe verpligtinge, merkwert, onvanpaste gedrag deur leerders, klas-kamerbestuurprobleme, katekwaad van leerders en ... bekommernis oor, simpatie en empatie met leerders, was ook deel daarvan. Afgesien van die skoolwerk en gepaardgaande verpligtings, was daar dikwels kenmerke van stresvolle oomblikke in haar huishouding en haar persoonlike gedagtes. Haar man wat skofte werk met die gepaardgaande verduideliking aan twee dogtertjies wat na hulle pappa vra, haar dikwels alleen hantering van en bekommernisse oor laatnag krisisse soos siek kinders, veiligheid, alleenwees in 'n groot huis ...

Haar hantering van stres was uniek, gekompliseerd, humoristies en deel van haar daaglikse oorlewingsstryd. Haar opvoeding, persoonlikheid, geloof, optrede en mededeling het dikwels bygedra tot die hantering en vermindering van haar stres. Sy was van mening dat elke persoon se hantering verskillend en uniek is. In 'n onderhoud het sy erken dat stres-hantering uit 'n hele aantal faktore bestaan. Hierdie faktore sluit jou persoonlikheid, die situasie waarin jy betrokke is, die verhouding met ander en die interaksie tussen jou as opvoeder en ander betrokkenes in.

By haar eiesoortige "multikulturele" skool het die skoolhoof seker veragtings aan die personeel gekommunikeer oor punte, rapporte en prestasies. Haar skoolwerk het dikwels meegebring dat sy persoonlike opofferings moes maak. Sy het tydens die leerders se eksamen toesig gehou en haar merkwert en voorbereidings vir die volgende kwartaal gedoen sodat sy die daaropvolgende vakansie 'n welverdiende ruskans kon neem. Saans, wanneer haar man en kinders geslaap het, het sy tot in die vroeë oggendure alleen op die rekenaar gewerk: "Ek probeer die voorbereidings nou doen en so 'n sorgelose vakansie verseker. Dit verg uithouvermoë en aanhou tot wie weet wanneer".

Tog het haar harde werk in die nagte wél vrugte afgewerp. Haar hoof het haar van tyd tot tyd ingeroep en sy tevredenheid met haar uitgespreek. Dit was opmerklik dat wanneer sy take en opdragte by die skool suksesvol afgehandel het, sy dikwels haar optrede en sukses as uitkomst van 'n hardwerkende, diepgelowe Christen ervaar het, eerder as erkenning aan 'n kwaliteit opvoeder:

"Voordat ek begin dink hoe oulik ek nou regtig is, het ek onthou dat daar in die Bybel staan dat 'n mens nie meer van jouself moet dink as wat jy moet nie en dat dié wat meen hulle staan, moet oppas, want hulle sal val. Gelukkig doen ek dit nie uit my eie krag nie!"

Haar geloof het haar nederig gehou en dikwels as motivering gedien vir 'n moeilike week of situasie wat sy moes hanteer: "Ek het nie geweet hoe ek weer elke dag sal kan aanpak met al sy probleme nie. Gelukkig het my gesonde verstand en my steeds gesonde hart my herinner om óp te kyk as dinge begin woes raak".

Deur die week het sy tot laatnag gewis en werk, maar sy het dikwels die behoefte uitgespreek om oor naweke van haar skoolwerk te vergeet en tyd saam met haar gesin en familie deur te bring. Sy is die oudste dogter van 'n hegte gesin, waar familietyd belangrik is en oor-en-weer-kuiertjies tussen kleinkinders en grootouers algemeen is. Tydens naweke se kuirgeleenthede het sy skuldig gevoel. "Die hele tyd wat ons kuir, bly my hope werk wat ek nog moet afhandel draai in my kop".

Haar dagboekinskrywings het nie net oor skolastiese sake gehandel nie. Sy het van die geleentheid gebruik gemaak om haar eie bekommernisse, hartseer en persoonlike gedagtes neer te pen, soos toe 'n skoolmaat van haar, se pa oorlede is. Hierdie inskrywings het haar gedwing om opnuut na haar eie verhoudings te kyk.

In haar skoolsituasie was die verwagtings wat sy aan die leerders gestel het gebaseer op toereikende menseverhoudings. Sy het aanvanklik Landbou studeer aan die Universiteit, maar na 'n Honneursgraad in Landbou haar HOD gedoen om die onderwys te betree. Haar ses jaar ervaring in die onderwys het vir haar duidelikheid en rigting gebied in terme van die onderwyser-leerder verhouding. Sy het van die leerders verwag om respek te betoon, om hulle werk te doen, om nie in die klaskamer te eet nie, die klaskamer en toerusting asook hulle klere, boeke en mekaar te respekteer.

Soms was dit duidelik dat sy haar moes distansieer van die pro-

bleme van leerders. Vir haar as Christenvrou, was dit moeilik, omdat sy verplig gevoel het om hulp te verleen waar sy kon. Sy is 'n toegevoegde Christen, woon gereeld eredienste by, poog om betrokke te wees by die vroueaksie en neem haar kinders se verbondsonderrig ter harte. Sy het verkies om dit op 'n konkrete wyse te doen, deur nuwe leerders met klaswerk by te staan, eerder as emosionele bystand. Haar Christenskap het dikwels bepaal hoe sy oneerlikheid en oneerlike optrede hanteer het. Die een keer het sy vertel hoe 'n dogter haar kleurpenne gesteel het. Dit het haar magteloos en gefrustreerd laat voel, maar sy het die situasie hanteer deur die dogter dadelik te soek en haar penne terug te vra. Alhoewel sy kwaad was toe die dogter dit terugbesorg het, het sy beleefd opgetree.

Volgens haar was diversiteit van die leerders een van die grootste bydraers tot stresbeleving in haar klaskamer. In haar klasse het insluitende onderwys die insluiting van 'n wye verskeidenheid leerders beteken: leerders met verskillende moedertale, verskillende ouderdomme in een groep, verskillende vermoëns en verskillende kulture en gelowe. Sy het dikwels bewus geword van haar eie verskraalde blootstelling rakende verskillende samelewingsgroepe en gelowe in haar kinderjare, asook verskillende opvoedingsituasies. Dit het onsekerheid in haar meegebring waar sy enersyds as opvoeder verantwoordelik gevoel het vir hulp en begeleiding aan leerders, en andersyds tog onseker was oor hoe situasies hanteer en vrae beantwoord moes word. Sy het toe besluit om oop te wees vir almal, om uit te vind oor sekere vrae, om vertrouwe in te boesem en as vertroueling vir leerders beskikbaar te wees, eerder as wat sy as opvoeder ontoereikend gevoel het.

Om die enkele leerders in haar skool met fisieke gebreke te akkommodeer het 'n ekstra inset van haar as opvoeder vereis, soos om leerders op die mees funksionele plek in die klaskamer te laat sit, om die leesbaarheid van werkstukke te vergroot vir leerders met swak sig ... Maar, haar frustrasie en hulpeloosheid met intellektueel geremde leerders was duidelik hoër op haar streslys. Duidelik meer uitdagend, tog frustrerend. Meer bekommernis en onsekerheid vir haar as opvoeder. Bekommernisse oor wat met hierdie leerders gaan gebeur indien hulle nie die warmte van sonskyn en omgee, deelwys en deelwoord beleef nie. Haar toegeneetheid en omgee vir hierdie leerders was duidelik hoorbaar toe sy geantwoord het: "Dis soos 'n bouse kringloop. Daardie kind kan begin steel, begin dalk met dwelms eksperimenteer om te kompenseer vir sy situasie wat hy nie kan hanteer nie".

As opvoeder was sy bewus van die eise wat die grootmenswêreld aan leerders stel. Sy het die skool 'n toevlugsoord genoem waar sommige leerders slegs skool toe kom omdat hulle situasie tuis onhanteerbaar is. Sy het gemeen dat sy dikwels dan as opvoeder vir die leerder by die skool deel uitgemaak het van 'n ondersteuningsnetwerk. Dit was vir haar stresvol. Dan sou sy op 'n grapperige wyse toenadering by die leerder soek om te hoor wat aan die gang was en so haar betrokkenheid uitleef.

Haar verhouding met ander opvoeders het gesprek van 'n positiewe ingesteldheid en humoristiese mededeling. Pouses, in die personeelkamer, het sy komiese gebeure met ander kollegas gedeel. Haar gevoel oor kollegas wat, as gevolg van gebeure in die klas, tydens pouses emosioneel was, het haar nie aangestaan nie. Sy was duidelik gefrustreerd oor die reaksie van dié kollegas tydens pouses: "Asseblief, moenie praat oor die negatiewe nie, want nie een van die personelede wat hier skoolhou, het dit nodig nie. Ons het almal ons eie probleme, ons is hier almal in dieselfde situasie en moet eerder ons geleenthede soos pouses gebruik om te lag oor 'n ding, of om mekaar te ondersteun. Ons kan nie almal negatief raak nie, want as een ou negatief raak, dan rem hy die hele groep".

Sy het dikwels genoem dat haar klaskamer redelik afgesonderd is en dat sy verkies om probleemgevallen met leerders self en alleen te hanteer. Dit is vir haar belangrik om gedurende klastyd aan die verwagtings van die leerders te voldoen, "jy moet die juffrou wees wat hulle wil hê, jy kan nie vir een oomblik vir daardie kinders wys jy het ook situasies wat jy moet hanteer, ook krisisse by die huis, almal het probleme ..." eerder as wat sy haar emosies met die leerders wou deel.

Alhoewel sy bewus was dat probleme en die hantering daarvan deel van almal is, het sy verkies om hare alleen te hanteer.

Sy het genoem dat sy in die dagboek 'n vertroueling gevind het eerder as in ander mense of haar eggenoot. "Mens is baie keer so gejaag, jou eggenoot het nie altyd tyd of begrip van dit wat in die klas gebeur nie. Daar is nie altyd mense wat begrip het nie. As jy nie self in die onderwysprofessie staan nie, dink ek nie jy het soveel insig en begrip vir die kinders nie, want dit is vir jou net name en nie persone nie". Dit was asof sy alleen was in die begrip en verstaan van eise wat haar beroep aan haar stel.

Dit was tydens haar persoonlike dagboekinskrywings dat sy haar probleme en bekommernisse aangespreek het. In haar dagboekinskrywings het sy 'n onderskeid gemaak tussen die hantering van komiese en minder aangename dinge. Die komiese insidente het dikwels by die skool gebly en is met ander opvoeders tydens pouses gedeel.

Die ander, minder aangename dinge, of tye waar sy op haar eie aangewese was vir hantering van situasies, het sy gemeen, het sy dikwels huis toe geneem. Dan het sy in haar dagboek ontvlugting gesoek... "dit was soos iemand wat ook 'n opvoeder was, wat saam met my in die klas was, wat saam met my die goed kan deel, presies verstaan wat gebeur en dit was soos 'n ontlasting".

Die dagboekinskrywings het haar teruggeneem na haar klaskamersituasie waar sy openlik kon skryf oor die dag se gebeure. Dan het sy keurig vertel van wat gebeur het, hoe sy dit beleef het en hoe sy die situasie hanteer het. Dit was asof die neerskryf daarvan deel was van haar persoonlike helingsproses na 'n stresvolle dag.

Volgens haar het haar siening en hantering van straf en dissipline direk bygedra tot haar verminderde stresbeleving by die skool. Sy sou 'n leerder wie se werk onvoltooid is, afsonder van die res van die klas. Dan sou sy die leerder herinner aan sy verwagte optrede, en dan die leerder toelaat om die werk in die klas af te handel, onder haar toesig. Daarna sou sy die leerder komplementeer oor sy vordering, maar hom bewus maak van haar gevoelens van teleurstelling rondom sy onvoltooides klaswerk. Sy het gemeen dat dit belangrik is om 'n leerder nie as persoon te straf nie, maar wel die wyse waarop hy nie gewerk het nie. Dit was ook vir haar belangrik om die leerders se name van vroeg af te ken sodat sy 'n verhouding met elkeen kon opbou.

Oor die rol van dagboekinskrywings op haar stres en streshantering het sy die volgende te sê gehad:

"Dit was wonderlik, maar al wat op die ou end daarteen getel het, was die tyd — 'n mens is moeg en baie keer het jy nie tyd om alles neer te skryf nie, want daar het soveel gebeur wat jy wil neerskryf, wil boekstaaf, wat jy wil onthou. Elke mens het sy eie manier van streshantering, 'n mens kan dit nie vermy nie, anders lei dit tot dinge soos depressie of jy soek ontvlugting in ander dinge. Op 'n manier het die dagboekinskrywings vir my 'n ander lig gewerp op stres en streshantering. Opvoeders ondervind baie stres, maak nie saak in watter skool jy is nie. Baie keer dink ek, as al die ander opvoeders hierdie geleentheid kan gee, sal dit dinge baie meer aanvaarbaar en meer verwerkbaar maak".

Haar behoefte was om haar streshantering meer aanvaarbaar en verwerkbaar te maak.

Wat vind ons in die storie/narratief?

In hierdie narratief vind ons stresbeleving en -hantering. Ons vind die wyse waarop stres vir haar op 'n persoonlike wyse beïnvloed — fisiek, emosioneel en geestelik. Ons vind ook die wyses waarop stres deur beide die persoon en die omgewing beïnvloed word, en die wyse waarop die persoon en die omgewing weer stres beïnvloed. Ons vind interaksie, mense en waardes. Die wyses waarop sy stres hanteer, blyk ook duidelik uit hierdie narratief. Sy gebruik humor en 'n persoonlike, transaksionele benadering tot streshantering. Sy eksternaliseer dikwels probleme, maar reflekteer oor die interne prosesse wat daarmee gepaard gaan. Sy vind dat mededeling en dokumentering van haar stres en streshantering bydra tot effektiewe streshantering. Haar verantwoordelikhede as opvoeder en die interaksie daarvan met haar stres en

streshantering spreek ook uit hierdie narratief. Haar verhoudings met leerders, kollegas, die skoolhoof haar gesin en familie vorm deel van die storie wat sy deel oor haar stres en streshantering.

Samevattende bespreking

Die nut van 'n narratiewe formaat in opvoedkundige navorsing is gesetel in die feit dat dit 'n dieper perspektief van bekende kontekste kan ontsluit, wat moontlik nie op ander wyses ontbloot sou kon word nie (Clough, 2002:8). Stronach and MacLure (1998:57) stel dat een doel van opvoedkundige navorsing moet wees om weergawes van die werklikheid te bied wat nie die leser noodwendig gemaklik laat nie, en ook nie die gemak van gedeelde landskappe tussen die leser en die skrywer bied nie. Dit plaas ambivalensie op die voorgrond en ondermyn die outoriteit van die leser se eie aannames.

In hierdie narratief is daar gepoog om 'n geïndividualiseerde en genuanseerde weergawe van stresbeleving en -hantering van 'n opvoeder in insluitende onderwys te weef. Estetiese aanbidding van "iets" is nie 'n spesiale of marginale formaat wat slegs deur kunstenaars gebruik kan word nie. Dit kan sistematies ontwikkel word as 'n metodologie om wetenskaplike kennis te konstrueer (Clough, 2002:85). Ons is altyd beperk deur die gebruik van taal om "realiteit" te verteenwoordig in navorsing. Taal sal egter nooit realiteit ten volle kan voorstel nie, maar die gebruik van verskillende formate kan wel bydra tot diverse voorstellings van wat daardie "realiteit" kan behels.

Denzin (1989:14) stel dit dat daar nie een helder venster is waardeer mens insig kan verkry in die innerlike prosesse van 'n individu nie, omdat dit altyd gekleur en gefilter word deur taal, simbole en die prosesse wat betekenis gee aan bepaalde aspekte wat beklemtoon word. Die gebruik van die narratiewe formaat vir die aanbidding van navorsingsresultate is 'n formaat waar daar 'n interne ritme in die komposisie is. Dit bied ruimtes vir skoonheid en vreugde, wat moontlik in ander formate verlore kan gaan.

Hierdie narratief is 'n unieke, maar beperkte voorstelling van die stres en streshantering van 'n opvoeder in insluitende onderwys. Die interaksies tussen die narratief en die lesers bly egter onbeperk. Hierdie narratief sal op verskillende wyses by verskillende lesers resonere. Dit sal ook op verskillende tye by dieselfde leser verskillende reaksies ontlok, aangesien lees 'n integrerende handeling is, waar nuwe interpretasies konstant vorendag kan kom. In 'n sekere sin word die "waarheid" dan dit wat geïnterpreteer word tydens die self-dialoog wat die narratief by die leser ontlok.

Ten slotte: die rasionalisering van die gebruik van 'n "alternatiewe" formaat, kan ons moontlik bring by dit wat Clough (2002:13-16) die "crisis of apology" noem, waar kwalitatiewe navorsers verskoning maak vir die die metodologiese keuses wat uitgeoefen word. In hierdie artikel het ons gepoog om die soeke na outentieke formate vir die aanbidding van navorsingsresultate te illustreer deur die demonstrasie van een wyse waarop dit gedoen kan word. En ons maak nie verskoning daarvoor nie.

Verwysings

- Abel M & Sewell J 1999. Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The Journal of educational research*, 92:287-293.
- Aldwin CM 2000. *Stress, coping and development — an integrating perspective*. New York: The Guilford Press.
- Aldwin CM & Brustrom J 1997. Theories of coping with chronic stress — illustrations from the health psychology and aging literatures. In: Gottlieb BH (ed.). *Coping with chronic stress*. New York: Plenum Press.
- Baarda DB, De Goede MPM & Teunissen J 1998. *Kwalitatief ondersoek: praktiese handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief ondersoek*. Nederland: Stenfert Kroese.
- Bernier D 1998. A Study of coping: successful recovery from severe burnout and other reactions to severe work-related stress. *Work & Stress*, 12:50-65.
- Bliese PD & Jex SM 1999. Incorporating multiple levels of analysis into occupational stress research. *Work & Stress*, 13:1-16.
- Brown M & Ralph S 1998. The Identification of stress in teachers. In: Dunham J & Varma V (eds). *Stress in teachers — past, present and future*. London: Whurr Publishers.
- Clandinin DJ & Connelly FM 1996. Teachers' professional knowledge landscapes: teacher stories — stories of teachers — school stories — stories of schools. *Educational researcher*, 25:24-30.
- Clough P 2002. *Narratives and fictions in educational research*. Philadelphia: Open University Press.
- Creswell JW 2002. *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Denzin N 1989. *Interpretive interactionism*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Denzin NK & Lincoln YS 2000. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: Denzin NK & Lincoln YS (eds). *The Handbook of qualitative research*, 2nd edn. California: SAGE Publications Inc.
- Denzin NK & Lincoln YS 1998. Introduction: entering the field of qualitative research. In: Denzin NK & Lincoln YS (eds). *The Landscape of qualitative research: theories and issues*. California: SAGE Publications Inc.
- Department of Education 2000. *Education White Paper 5: special needs education*. Pretoria: Government Printer.
- Eichinger J 2000. Job stress and satisfaction among special education teachers: effects of gender and social role orientation. *International journal of disability, development and education*, 47:397-412.
- Eloff I, Engelbrecht P & Swart E 2000. Stress areas and coping skills of South African teachers in the implementation of inclusive education. Paper presented at *ISEC Conference*. Manchester: England.
- Eloff I, Swart E & Engelbrecht P 2001. The Impact of inclusion: attitudes and stress in South African educators. Paper presented at *PsySSA Conference*. Johannesburg: Caesar's Palace.
- Engelbrecht P, Forlin C, Eloff I & Swart E 2000. Developing a support programme for teachers involved with inclusion in South Africa. *International journal of special education*, 2000:124.
- Engelbrecht P, Green L, Naicker S & Engelbrecht L 1999. *Inclusive education in action in South Africa*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Guppy A & Weatherstone L 1997. Coping strategies, dysfunctional attitudes and psychological well-being in white collar public sector employees. *Work & Stress*, 11:58-67.
- Greenglass ER Burke RJ & Konarski R 1997. The Impact of social support on the development of burnout in teachers: examination of a model. *Work & Stress*, 11:267-278.
- Guba EG & Lincoln YS 1998. Competing paradigms in qualitative research. In: Denzin NK & Lincoln YS (eds). *The Landscape of qualitative research: theories and issues*. California: SAGE Publications Inc.
- Hoyt MF 2002. How I embody a narrative constructive approach. *Journal of constructivist psychology*, 15:279-289.
- Kyriacou C 1998. Teacher stress: past and present. In: Dunham J & Varma V (eds). *Stress in teachers — past, present and future*. London: Whurr Publishers.
- Leedy PD & Ormrod JE 2001. *Practical research, 7th edition. Planning and design*. New Jersey: Merrill Prentice-Hall.
- Lepore SJ 1997. Social-environmental influences on the chronic stress process. In: Gottlieb BH (ed.). *Coping with chronic stress*. New York: Plenum Press.
- Long BC 1995. Stress in the workplace. *ERIC Digest ED 414521*.
- Male DB & May D 1997. Stress, burnout and workload in teachers of children with special educational needs. *British journal of special education*, 24:133-140.
- Mann C & Stewart F 2000. *Internet communication and qualitative research, a handbook for researching online*. Great Britain: SAGE Publications.
- Marcuss-Newhall A & Heindl TR 1998. Coping with interracial stress in ethnically diverse classrooms: how important are Allport's contact conditions? *Journal of social issues*, 54:813-830.
- May D 1996. Stress in teachers of children with special needs: past, present and future. In: Upton G & Varma V (eds). *Stresses in special educational needs teachers*. USA: Ashgate Publishing Company.
- McCormick J 1997. An attribution model of teachers' occupational stress and job satisfaction in a large educational system. *Work & Stress*, 11:17-32.
- Monk G 1997. How narrative therapy works. In: Monk G Winslade J Crockett K & Epston D (eds). *Narrative therapy in practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mouton J 2001. *How to succeed in your master's & doctoral studies — a South African guide and resource book*. Pretoria: JL van Schaik.

- Niehaus L, Myburg CPH & Kok JC 1995. Die selfhandhawing van hoërskoolonderwysers. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 15:71-78.
- O'Hara V 1996. *Five weeks to healing stress — the wellness option*. Oakland: New Harbinger Publication Inc.
- Park CL 1998. Stress-related growth and thriving through coping: the roles of personality and cognitive processes. *Journal of Social Issues*, 54:267-277.
- Poggenpoel M 1998. Data analysis in qualitative research. In: De Vos AS (ed.). *Research at grass roots. A Primer for the caring professions*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Pugach MC 2001. The Stories we choose to tell: fulfilling the promise of qualitative research for special education. *Exceptional children*, 67:439-453.
- Rigby CJ, Bennett HF & Boshoff AB 1996. Teacher stress Interventions: A comparative study. *South African Journal of Education*, 16:38-45.
- Schurink WJ 1998. Participant Observation. In: De Vos AS (ed.). *Research at grass roots. A Primer for the caring professions*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Schwandt TA 2000. Three epistemological stances for qualitative inquiry. In: Denzin NK & Lincoln YS (eds). *Handbook of qualitative research*, 2nd edn. California: SAGE Publications.
- Smith C 1997. Introduction: comparing traditional therapies with narrative approaches. In: Smith C & Nylund D (eds). *Narrative therapies with children and adolescents*. New York: The Guilford Press.
- Smith RA & Davis SF 2001. *The psychologist as detective — an introduction to conducting research in psychology*. New Jersey: Prentice Hall.
- Smylie MA 1999. Teacher stress in a time of reform. In: Vandenberghe & Huberman AM (eds). *Understanding and preventing teacher burnout*. Cambridge: Cambridge University Press.
- St Pierre EA 1997. Methodology in the fold and the irruption of transgressive data. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 10:175-189.
- Stronach I & MacLure M 1998. *Educational Research Undone*. London: Routledge.
- Suddaby K & Landau J 1998. Positive and negative timelines: a technique for restorying. *Family Process*, 37:287-297.
- Travers CJ & Cooper CL 1998. Increasing costs of occupational stress for teachers. In: Dunham J & Varma V (eds). *Stress in teachers — past, present and future*. London: Whurr Publishers.
- Travers CJ & Cooper CL 1996. *Teachers under pressure: stress in the teaching profession*. London: Routledge.
- Tyler M 1998. Stress-management training for teachers: a practical guide. In: Dunham J & Varma V (eds). *Stress in teachers — past, present and future*. London: Whurr Publishers.
- Van der Merwe H 1996. Die Navorsingsproses: probleemstelling en navorsingsontwerp. In: Garbers JG (red.). *Doeltreffende geesteswetenskaplike navorsing*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Walsh B 1998. Workplace stress: some findings and strategies. In: Dunham & Varma V (eds). *Stress in teachers — past, present and future*. London: Whurr Publishers.
- Wheaton B 1997. The Nature of chronic stress. In: Gottlieb BH (ed.). *Coping with chronic stress*. New York: Plenum Press.
- White M & Epston D 1990. *Narrative means to therapeutic ends*. New York: WW Norton & Company.
- Wisniewski L & Gargiulo RM 1997. Occupational stress and burnout among special educators: a review of the literature. *The Journal of special education*, 31:325-346.
- Zimmerman JF & Dickerson V 2001. Narrative Therapy. In: Corsini R (ed.). *Handbook of innovative therapy*, 2nd edn. New York: John Wiley & Sons Inc.