

Nadenke oor plattelandse leerders se belewenis van 'n positiewe onderwysbenadering

Emma Groenewald, Emma Barnett en Edwin de Klerk

Emma Groenewald, Emma Barnett en Edwin de Klerk,
Skool vir Opvoedkunde, Sol Plaatje Universiteit

Opsomming

In hierdie artikel fokus ons op die onderwysbenadering wat ons as voormalige onderwysers by plattelandse skole in die Noord-Kaap gevolg het. Ten spyte van verskeie beleidsintervensies gaan die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel steeds gebuk onder verskeie uitdagings, soos die hoë skoolverlatingsyfer, dissiplinêre probleme en alkohol- en dwelmmisbruik onder leerders. Onderwys in plattelandse gebiede word verder bemoeilik deur armoede, 'n tekort aan hulpbronne en swak infrastruktuur. Positiewe onderwys lê klem op die ontwikkeling van welstandsvaardighede. Die studie word gerig deur die volgende navorsingsvraag: Hoe dra 'n positiewe onderwysbenadering by tot leerders se ontwikkeling van welstandsvaardighede? Welstandsvaardighede help leerders om uitdagings te hanteer, aangesien daar 'n gerigtheid op die hede en 'n bewustheid van die toekoms is (Ratnatunga en Pagliano 2017). As drie oud-onderwysers tree ons self as deelnemers op deur na te dink oor ons eie onderwyspraktyke in landelike skole in die Noord-Kaap. Data vir die selfstudie is ingesamel met behulp van besinnende skryfoefeninge. Die kwalitatiewe selfstudie is gerig op 'n sosiaal-konstruktivistiese paradigma en 'n narratiewe benadering. Die data is ontleed deur Seligman (2018) se *positiewe sielkunde* as teoretiese lens te gebruik. Die data word aangebied onder die volgende temas: affektiewe domein van leer; leerderuitdagings; leerderbetrokkenheid en 'n samehorigheidsgevoel; en kreatiwiteit in die klaskamer om positiewe emosies teweeg te bring. Die ontleding dui aan dat 'n positiewe onderwysbenadering uitdagings kan teëwerk om leerderbetrokkenheid en 'n samehorigheidsgevoel in die klaskamer te vestig.

Trefwoorde: klaskamer; landelike onderwys; narratiewe; opvoedkundige praktyke; positiewe sielkunde; selfstudie

Abstract

Thoughts on rural learners' experience of a positive teaching approach

In this article we discuss the teaching approach of three former teachers who taught in rural schools in the Northern Cape Province of South Africa. Despite several policy interventions, the South African education system is still encountering numerous challenges, such as the high drop-out rate of learners, disciplinary problems, alcohol and substance abuse among learners and poor performance in subjects such as Mathematics and Science. Furthermore, education in rural areas is hindered by poverty, a shortage of resources, poor infrastructure and remote schools, which contribute to irregular school attendance and a lack of motivation among both parents and learners.

Not only does this article challenge negative perceptions of teaching and learning in under-resourced rural schools, but it further aims to illustrate that a positive teaching approach can contribute to the well-being of learners despite the challenges they may be facing. This study is driven by the following central research question: How does a positive teaching approach contribute to the development of learners' well-being skills? By focusing on the present and being aware of the future, well-being skills assist learners in coping with their challenges.

This theoretical article is based on auto-ethnographic research of three former teachers, capturing their thoughts on rural learners' experiences of a positive teaching approach at three different rural schools in the Northern Cape. Through introspection and reflection, the former teachers relived their teaching practices in rural schools and explored and described the impact of a positive teaching approach on learners' well-being. The narrative methodology assisted the former teachers in presenting rich descriptions of their teaching practices and analysing the stories for their embedded meanings.

As in many rural areas in South Africa, learners in the rural areas of the Northern Cape mostly are from poor socioeconomic backgrounds that are characterised by, among other things, poor housing, inadequate resources and a lack of information, technology, communication and fiscal power. Despite efforts by the South African government to create equal opportunities for all, issues such as poverty and poor infrastructure contribute to negative experiences, especially in schools in rural areas. The negative experiences of the learners were characterised by a lack of confidence and assertiveness, as well as fear of failure.

Data for this self-study were generated through reflective narratives – each former teacher writing about his or her own experiences and perceptions of teaching at a rural school. Self-study involves methods of stepping back and an awareness of the political, social and historical embeddedness of the self. The data were analysed using Seligman's (2018) PERMA model. An overview of the concept of well-being served as point of departure for the theoretical framework. Aligned with Watson's (2012) views, well-being can be articulated in terms of emotions (happiness and confidence), psychological well-being (a feeling of autonomy) and social well-being (positive relationships). Positive interaction among people contributes to positive well-being. The well-being of individuals differs, as the same level of resources does not necessarily lead to a similar state of well-being. Of significance for this article, we drew on Seligman's (2018) five elements of well-being that are based on positive psychology, namely positive emotions, learner involvement, positive relations, meaning and achievement. Positive education regards the well-being of learners as just as important as learning.

The narratives of the former teachers are discussed according to four themes: the affective domain of learning; learner challenges; learner involvement and a sense of belonging; and creativity in the classroom to evoke positive emotions. In attempting to mitigate learners' negative experiences and contribute to learners' well-being, the three former teachers implemented a positive teaching approach to motivate their learners to change their thinking regarding the circumstances in which they found themselves. By taking learners on excursions while involving them in practical applications of curriculum content, one teacher managed to motivate learners to show appreciation for the area in which they lived. This had the result that the learners gradually started to view themselves and the world they lived in from a more positive perspective. By focusing on developing learners' language abilities, breaking down stereotypes and involving learners in assessment activities, one of the teachers succeeded in helping learners to develop their own identity and a sense of belonging. In an attempt to boost positive feelings, thoughts and behaviour, another teacher conducted home visits, assigned important roles to learners in the classroom and created spaces for dialogue. As a result of these strategies, the learners challenged their circumstances by becoming more self-directed, improved their relationships with one another and excelled academically.

The narratives further illustrate that creativity in the classroom can evoke positive emotions. In the Home Language classroom, positive emotions of learners were promoted by writing positive sayings on a board and watching trailers and advertisements. Consumer Studies learners accompanied the teacher during shopping for practicals, while visual aids and a language day enhanced the positive emotions of the learners. A Senior Phase teacher created dialogue spaces in his classroom where learners had the opportunity to share their own stories and experiences. The three teachers' teaching approaches resulted in learners' developing a sense of being in that they showed involvement in, appreciation for and acceptance and revisiting of their own identities. When individuals experience such positivity, they may experience a greater sense of being, implying that they may feel that they are part of something greater than themselves.

The article illustrates that teachers can make a difference despite numerous challenges in the school environment. When a positive teaching approach is followed, learners can forget about the negative elements around them and focus on the positive. Positive emotions develop learners' well-being skills and contribute to their creativity. A positive teaching approach acknowledges learners for who they are, as they feel appreciated and develop a sense of belonging in the classroom, which, in turn, leads to an improvement in their involvement in classroom activities. A positive teaching approach takes time and requires passionate teachers with determination. New research can shed light on the effect of a positive teaching approach on learners' academic achievement.

Keywords: classroom; narratives; positive psychology; rural education; self-study; teaching approaches

1. Inleiding

Landelike skole in Suid-Afrika ervaar velerlei uitdagings, soos finansiële tekorte weens die lae sosioëkonomiese status van ouers en beperkte infrastruktuur en hulpbronne (Du Plessis en Mestry 2019). Dié uitdagings word verder gekompliseer deur depressie, pessimisme en die lae

selfbeeld van baie leerders (Pluskota 2014; Gush en Greeff 2018). Om uitdagings soos dié die hoof te bied, het die Departement van Basiese Onderwys reeds in 2015 met behulp van sy aksieplan stappe gedoen om die gehalte van onderwys in voorheen benadeelde skole en landelike skole te verbeter.

Al drie skrywers was voorheen onderwysers in plattelandse skole in die Noord-Kaap en in dié artikel bespreek ons ons eie ervarings en benadering in hierdie konteks. Die Noord-Kaap is oppervlaktegewys die grootste van al die provinsies in Suid-Afrika (30,5% van die land se totale oppervlakte) en word deur 2,2 miljoen mense bewoon (Republiek van Suid-Afrika 2020).

Vele studies is al onderneem waar onderwysers oor hul eie onderwyspraktyke besin het.

Selfstudie is navorsing wat deur onderwysers self gedoen word om 'n beter begrip en ontwikkeling van onderwyspraktyke te verseker (Berry 2008). Selfstudie betrek metodes van terugtree en 'n bewustheid van die self se ingebedheid by die breër politieke, sosiale en historiese konteks (Pithouse-Morgan, Mitchell en Weber 2009). Selfstudie betrek persoonlike stories van onderwysers se praktyke (Samaras en Freese 2006). Bullock en Sator (2018) het hul eie onderwyspraktyke verken deur die *Maker Pedagogiek* as raamwerk te gebruik. Kastberg, Lischka en Hillman (2019) het in hul selfstudie verslag gedoen oor vraagstelling as onderrigstrategie in 'n wiskunde klaskamer. Verskeie selfstudies het die leerervarings van leerders vasgevang (bv. Jones en Woglom 2016; Kitchen, Tidwell en Fitzgerald 2016) en aandag gegee aan samewerkende en outentieke leer (bv. Vanassche en Kelchtermans 2016; Hamilton 2019). Martin (2020) lewer ook verslag oor die pedagogiese uitdagings betreffende kontroversiële onderwerpe in die klaskamer.

Volgens Van Geems (2017) gee onderwysers meestal aandag aan die kurrikuluminhoud en sodoende word die kulturele kennis, vaardigheid en vermoëns van leerders in gemarginaliseerde omstandighede, soos dikwels ondervind in plattelandse gebiede, misken. 'n Positiewe opvoeder-leerder-verhouding, wat gekenmerk word deur aktiewe vertroue, wedersydse respek en waardering, en aandag aan die individuele leerder, kan tot positiewe opvoedkundige uitkomst vir leerders in benadeelde gemeenskappe lei (Van Geems 2017). Onderwysers moet geleenthede skep om hul leerders op individuele vlak te leer ken en hulle te help om hulself te verstaan sodat gesonde verhoudings gekweek kan word.

Hierdie artikel is 'n selfstudie en ons gee aandag aan die positiewe onderwysbenadering wat ons as oudonderwysers in landelike skole gevolg het. Volgens Seligman (2018) kan 'n positiewe onderwysbenadering aan die hand van die skep van positiewe emosies, betrokkenheid, positiewe verhoudings, betekenis en prestasie gemeet word. Dit is juis aan die hand van voorafgaande elemente van positiewe sielkunde (Seligman 2018) dat die navorsingsdoelwit van die studie is om te verken hoe 'n positiewe onderwysbenadering tot leerders se welstandsvaardighede kan bydra. Vaardighede soos positiewe emosies, leerderbetrokkenheid, positiewe verhoudings, betekenis en prestasie (Seligman 2018) kan deur positiewe onderwys verseker word. 'n Fokus op welstand beïnvloed leerders se gemoed en help hulle om volwaardige lede van die samelewing te word (White en Kern 2018). Positiewe onderwys beklemtoon dus die belangrikheid van welstand as 'n lewenslange hulpbron (Seligman 2011). 'n Verdere bespreking van positiewe onderwysbenadering word later in die artikel aangebied.

Ons gee eerstens 'n kontekstuele agtergrond deur na die Suid-Afrikaanse onderwys, en landelike onderwys in die besonder, te verwys. Hierna volg 'n literatuuroorsig oor leerders se welstand,

'n uiteensetting van die teoretiese raamwerk, naamlik Seligman (2018) se PERMA-model van positiewe sielkunde, en die gekose metodologie. Derdens gee ons 'n aanbieding van ons ervarings en benadering tot die onderwys in drie landelike skole in die Noord-Kaap. Ons sluit die artikel af met 'n bespreking van die temas wat uit die data na vore gekom het: affektiewe domein van leer; leerderuitdagings; leerderbetrokkenheid en 'n samehorigheidsgevoel; en kreatiwiteit om positiewe emosies teweeg te bring.

Vervolgens word 'n oorsig van Suid-Afrikaanse onderwys en onderwys in landelike gebiede gebied.

2. Kontekstuele agtergrond

2.1 Suid-Afrikaanse onderwys

Sedert 1994 het die nuwe demokratiese Suid-Afrika grootskaalse sosiale, ekonomiese, politieke en opvoedkundige transformasie ondergaan. Volgens die Grondwet van Suid-Afrika (Republiek van Suid-Afrika 1996a) het alle Suid-Afrikaners die reg op basiese onderrig en is die regering verplig om onderwys vir alle Suid-Afrikaanse burgers beskikbaar en toeganklik te maak. Die nuwe onderwysstelsel is daarop gemik om 'n eenvormige onderwysstelsel te wees wat wegdoen met diskriminasie (Republiek van Suid-Afrika 1996b).

Die Departement van Basiese Onderwys is daarvoor verantwoordelik om doeltreffende onderwys vir die 21ste eeu in alle skole in Suid-Afrika te ontwikkel, te onderhou en te bevorder vanaf graad R tot en met graad 12 (Republiek van Suid-Afrika 1996b). Verskillende wette en regeringskennisgewings wat op sentrale en provinsiale vlak in werking tree, word deur die Suid-Afrikaanse onderwysbeleid weerspieël. Die Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996 gee aandag aan die algehele beheer en befondsing van skole. Volgens dié wet is dit verpligtend vir alle leerders vanaf die ouderdom van sewe tot vyftien jaar om skool te gaan (Republiek van Suid-Afrika 1996b). Met die verskuiwing na inklusiewe onderwys in 2001, het leerders se welstand aandag verkry (Witskrif 6 2001).

In die klaskamer hang doeltreffende onderrig en leer af van die toepassing van die domeine van leer (Katam en Kosgei 2018). Volgens Hoque (2017) vind leer in drie domeine plaas, naamlik kognitief (kennis), affektief (houdings) en psigomotories (vaardighede). Die kognitiewe domein betrek die ontwikkeling van individue se verstandelike vaardighede en verwerwing van kennis, terwyl die affektiewe domein op gevoelens, emosies, houdings, waardering, entoesiasme en motivering fokus. Die psigomotoriese domein behels die benutting van motoriese vaardighede en die koördinering daarvan. Norme en standaarde vir alle grade in Suid-Afrika word in die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) (Departement van Basiese Onderwys 2011) vervat en dien as grondslag vir die verwerwing en toepassing van kennis, vaardighede en waardes. Faupel en Sharp (2003) wys daarop dat skole te veel op die akademie fokus terwyl die emosionele en sosiale welstand van leerders afgeskeep word.

2.2 Onderwys in die landelike gebiede van Suid-Afrika

Landelikheid as konsep is moeilik definieerbaar omdat dit verskillende dinge vir verskillende mense beteken (Myende 2015). Volgens Ebersöhn en Ferreira (2012) verwys sommige navorsers

na landelikheid met betrekking tot plek (bv. afstand vanaf 'n stad), terwyl ander dit aan die hand van veranderlikes soos huishoudelike inkomste, bevolkingsgrootte of bevolkingsaanwas omskryf. Vir Hlalele (2014) is landelikheid 'n ingesteldheid waarvolgens mense leef. Dit sou dus roekeloos wees om met die kontekstuele realiteite van die skoolgemeenskap, skoolstrukture en die gevolglike onderrigpraktyke om te gaan sonder om die dinamiek in hierdie kontekste in ag te neem (Balfour, Mitchell en Moletsane 2008; Hlalele 2012; Moletsane 2012).

Die uitwerking van apartheid kan steeds in landelike gebiede bespeur word, veral die mate waartoe onteining en verskuiwing 'n bydrae gelewer het tot 'n stelselmatige uitsluiting van geleentheid – soos ook in plattelandse skole ervaar word (vgl. Hlalele 2014). Nie net het hierdie toedrag van sake ekonomiese ongelykhede teweeg gebring nie, maar dit het ook tot ongelykhede in die onderwys bygedra (Said, Motala, Carel en Ahmed 2020). Dit is veral skole, insluitend voormalige model C-skole, in plattelandse gebiede wat die meeste deur die nagevolge van apartheid getref is. Volgens Sibanda (2017:573) is model-C skole nie deur die gevolge van apartheid geraak nie, omdat hierdie voormalige skole vir wit leerders steeds gekenmerk word deur “genoegsame bronne en hoë akademiese standaarde”. In dié verband kan aangevoer word dat armoede, ongelyke geleentheid en 'n tekort aan voldoende hulpbronne daartoe meegewerk het dat plattelandse skole nie noodwendig as positiewe opvoedkundige instansies gesien is nie (Said e.a. 2020). Du Plessis en Mestry (2019) verduidelik dat openbare skole in landelike gebiede gekategoriseer word deur verskeie faktore wat negatief op die voorsiening van gehalteonderwys kan inwerk. Die profiel van 'n tipiese Suid-Afrikaanse landelike gebied kan soos volg geskets word: lang afstande na besigheidsentra, swak toestande van paaie en brûe, beperkte toegang tot inligting- en kommunikasietegnologie en 'n tekort aan basiese dienste soos water, elektrisiteit, sanitasie en gesondheidsdienste. Armoede blyk ook 'n uitdaging in Suid-Afrikaanse landelike gebiede te wees. Volgens Statistiek Suid-Afrika (Republiek van Suid-Afrika 2015) het die agteruitgang van die Suid-Afrikaanse ekonomie die gewig van finansiële druk vererger en as sodanig meer huishoudings in armoede gedompel (Du Plessis en Mestry 2019).

Hall (2019) dui aan dat daar 11 252 skole in landelike gebiede regdeur Suid-Afrika is, waarvan 3 060 hoërskole en 8 192 laerskole is. Die regering se pogings om gelyke geleentheid te skep en die swak sosioëkonomiese omstandighede waarin mense in landelike gebiede hulle bevind, te verbeter, het nog nie noemenswaardige vrugte afgewerp nie (Departement van Basiese Onderwys 2005). Tipiese uitdagings wat in landelike gebiede ervaar word, soos 'n tekort aan water, swak infrastruktuur en die lang afstande wat leerders moet aflê om skool te gaan, het 'n negatiewe invloed op onderwys in hierdie gebiede. Du Plessis en Mestry (2019) dui ter illustrasie aan dat die probleem rakende onderwys verder bemoeilik word deur onder meer onredelike onderwyser-tot-leerder-verhoudings, die onderrig van multigraadklasse, 'n tekort aan onderwyshulpmiddels en die lae moreel van onderwysers. Die gevolg is dat, alhoewel dit blyk dat onderwysers wel gewillig is om in landelike gebiede te werk, omstandighede hulle dikwels daartoe dryf om 'n ander heenkome te soek (Du Plessis en Mestry 2019).

3. Die welstand van leerders

Verskeie studies wys die negatiewe gedrag van leerders teenoor onderwys en onderwysers uit (Naicker en Mestry 2011; Motseke 2013). Die negatiewe gedrag van leerders kan omskryf word as 'n gebrek aan selfvertroue, selfgeldendheid, asook 'n vrees vir mislukking en kan die

gevolg wees van verskeie faktore, soos armoede, 'n tekort aan oerleiding, 'n gebrek aan selfvertroue en alkohol- en dwelmmisbruik (Myers, Kline, Browne, Carney, Parry, Johnson en Wechsberg 2013). Harber (2009) stel sekere strategieë voor om die negatiewe beeld van die onderwys te verander, naamlik die bevordering van 'n kultuur van deelname, die vestiging van demokratiese waardes in die skool en die bevordering van onderwys vir burgerskap. Moyo, Khewu en Bayaga (2014) wys weer strategieë uit om leerders se selfdissipline te versterk ten einde klaskamergedrag en -deelname te verbeter. Die negatiewe beeld van die onderwys, asook die negatiewe gedrag van leerders, kan deur 'n positiewe onderwysbenadering omgeswaai word.

In hierdie studie fokus ons op die bydrae van 'n positiewe onderwysbenadering tot leerders se welstandsvaardighede. Volgens die Wêreldgesondheidsorganisasie (WHO) sluit welstand fisiese, geestelike en emosionele, sosiale en spirituele dimensies van gesondheid in (Wagstaff 2011). Watson, Emery, Bayliss, Boushel en McInnes (2012; ook Rautiainen en Tohmo 2018) verwys na drie domeine van welstand, naamlik emosioneel (geluk en selfvertroue); psigologies ('n gevoel van outonomie, beheer oor die lewe, probleemoplossingsvaardighede, oplettheid, 'n gevoel van betrokkenheid by ander); en sosiale welstand (goeie verhoudinge met ander en die vermyding van ontwrigtende gedrag). Prilleltensky (2012) omskryf welstand as 'n positiewe staat van bewustheid wat beïnvloed word deur 'n gelyktydige en gebalanseerde bevrediging van behoeftes. Positiewe welstand hang gevolglik af van positiewe interaksie met ander. Kosher, Ben-Arieh, Jiang en Huebner (2014) glo dat welstand verken kan word vanuit 'n perspektief van kinderrechte, waar welstand gesien kan word as die verwesenliking van kinderrechte en die vervulling van geleenthede vir kinders. Welstand moet egter verstaan word in verhouding tot individuele voorkeure en geleenthede. Dieselfde vlak van hulpbronne sal nie noodwendige dieselfde vlak van welstand vir alle individue beteken nie (Ben-Arieh en Fronese 2007). Die positiewe welstand van leerders is die resultaat van 'n balans tussen kontekstuele faktore aan die een kant en persoonlike behoeftes en verwagtinge aan die ander kant (Engels, Aelterman, Van Petegem, Schepens en Deconinck 2004:11). Van belang hier is die verskil tussen welstand en positiewe welstand. Terwyl welstand verband hou met 'n kombinasie van gevoelens ten einde potensiaal te verbeter en positiewe verhoudinge te ervaar, kan positiewe welstand onder meer beskryf word in terme van verhoogde kreatiwiteit asook effektiewe leer (Huppert en So 2013). Evans, Hanlin en Prilleltensky (2007) beweer dat verhoudingswelstand binne die skool slegs vrugte kan afwerp indien daar 'n fokus is op die bevordering van individuele welstand. In die volgende afdeling word die gekose teoretiese raamwerk bespreek, naamlik Seligman (2018) se PERMA-model.

4. Teoretiese raamwerk

Die teoretiese raamwerk waarop hierdie selfstudie gegrond is, is Seligman (2018) se PERMA-model. Die PERMA-model het uit die positiewe sielkunde ontwikkel en bou op die veronderstelling dat almal persoonlike bates het wat verder ontwikkel kan word of wat meer doeltreffend gebruik kan word om hul daaglikse funksionering te verbeter (Seligman 2018). Baie mense is onbewus van hul positiewe karaktereenskappe (Watkins 2016). Op subjektiewe vlak fokus positiewe sielkunde op waardevolle ervarings, welstand, tevredenheid (oor die verlede), hoop en optimisme (vir die toekoms) en geluk (in die teenwoordige). Op individuele vlak is positiewe individuele kenmerke die vermoë om oor liefde, moed, interpersoonlike vaardighede, soos waardering vir geleenthede (Fagley 2018), estetiese sensitiwiteit, deursettingsvermoë, vergifnis, oorspronklikheid, 'n toekomsgeoriënteerde ingesteldheid, geestelikheid en wysheid te beskik.

Op groepsvlak fokus positiewe kenmerke op burgerlike deugde, soos verantwoordelikheid, versorging, altruïsme, beskaafdheid, verdraagsaamheid en werksetiek (Seligman 2018).

Positiewe sielkunde beklemtoon aspekte van welstand of die aktiewe vermoë om in verskeie situasies aan te pas en positiewe gedrag te toon (Shankland en Rosset 2017). Terwyl 'n tekortkomingsmodel op die regstelling van probleme fokus, bevorder positiewe sielkunde individuele ontwikkeling deur sterkpunte te ontwikkel en omgewings te kweek wat hierdie aanpassings ondersteun (Gush en Greeff 2018). In 'n landelike skool waar negatiewe kontekstuele faktore 'n werklikheid is, kan 'n positiewe onderwysbenadering leerders se welstandsvaardighede bevorder.

Seligman (2018) stel vyf elemente van algehele welstand wat op positiewe sielkunde gegrond is, voor. Hierdie elemente kan in die skoolkurrikulum ingesluit word om leerders se algehele welstand te verbeter en hulle in staat te stel om in die skoolkonteks te floreer en vaardighede te ontwikkel wat hul akademiese sukses sal verseker. Die vyf elemente is positiewe emosies, leerderbetrokkenheid, positiewe verhoudings, betekenis en prestasie.

Positiewe emosies behels emosies soos vreugde, dankbaarheid, belangstelling, tevredenheid en hoop. Denke en optrede word op drie maniere deur positiewe emosies verbreed. Eerstens verbreed dit die aandagspan sodat daar meer op die geheelbeeld gefokus word (Fredrickson 2013). Tweedens word die omvang van denke verbreed, waar positiewe emosies die individu help om wyer te dink, kreatief op te tree en meer buigsame denkpatrone te ontwikkel. Derdens vergroot die omvang van optrede om 'n beter begrip van die hede, verlede en toekoms teweeg te bring (Fredrickson 2013).

Die element van *betrokkenheid* word verbind met aktiwiteite wat die leerder se vaardighede ontwikkel om uitdagings te oorkom. Betrokkenheid beteken om ten volle betrokke te wees in aktiwiteite. Interaksie in die sosiale lewe kweek verhoudings en prestasie.

Positiewe verhoudings beteken om geliefd te voel, ondersteuning te hê, deur ander waardeer te word en doelgerig te wees (Seligman 2018). Die gehalte van verhoudings dra by tot geluk en nie soseer die aantal vriende nie (Watkins 2016). Leerders wat in moeilike omstandighede verkeer, kan op positiewe verhoudings staatmaak om ondersteuning te verkry. Positiewe verhoudings hang af van positiewe interaksie in die sosiale lewe (Rusk en Waters 2015) en is 'n middel tot groei, welstand en algehele vreugde in die lewe.

Betekenis beteken om waarde te hê en 'n samehorigheidsgevoel te ervaar (Seligman 2018). 'n Samehorigheidsgevoel dra daartoe by dat individue, ten spyte van moeilike omstandighede, hul lewens as sinvol sien en hulle toespits op dinge wat as belangrik in die lewe beskou kan word (Seligman 2012). Individue wat 'n gevoel van betekenis ervaar is dus vrymoedig om aan kreatiewe aktiwiteite deel te neem en na te dink oor maniere hoe om ander op 'n passievolle wyse te help.

Die laaste element, *prestasie*, word verbind met die strewe na sukses en die bereiking en bemeestering van uitkomst. Prestasie beteken om doelwitte te bereik en verantwoordelikhede na te kom (Butler en Kern 2016; Seligman 2018). Dit fokus dus op die ontwikkeling en gebruik van leerders se potensiaal om uitkomst te bereik. Prestasie beteken dat doelwitte bereik word volgens die volgende kriteria: spesifiek, meetbaar, bereikbaar, tersaaklik en tydsgebonde.

Intervensies van positiewe sielkunde fokus daarop om individue se algehele welstand te verbeter deur negatiewe faktore te verminder (White, Uttl en Holder 2019).

Positiewe onderwys is die toepassing van positiewe sielkunde in die klaskamer. Dit fokus op die veronderstelling dat die vaardighede en ingesteldheid wat positiewe emosies, positiewe verhoudings en karaktervastheid bevorder terselfdertyd leer en akademiese sukses ondersteun (Norrish en Seligman 2015). In positiewe onderwys is die algehele welstand van die leerder net so belangrik soos leer (O'Shaughnessy en Larson 2014; Shankland en Rosset 2017).

In die volgende afdeling word die metodologie, die deelnemers en die generering en ontleding van die data bespreek.

5. Navorsingsontwerp

5.1 Kwalitatiewe metodologie

Die aanwending van 'n kwalitatiewe metodologie stel navorsers in staat om toegang te verkry tot die denke, gevoelens en ervarings van deelnemers sodat hulle dit wat die individue bereid is om te vertel, kan verstaan (Sutton en Austin 2015). Afgelei vanuit voorafgaande, volg hierdie studie 'n kwalitatiewe metodologie aangesien ons ten doel het om die wêreld te verstaan aan die hand van beskrywings, en nie syfers of statistiek nie (Hammerberg, Kirkman en De Lacey 2016). Kwalitatiewe navorsing is dus 'n metode wat gemoeid is met die sosiale aspekte van die wêreld en hoe dit deur bepaalde individue beleef word (Aspers en Corte 2019). Individuele opinies en ervarings word beskou as die grondslag van hierdie tipe navorsing wat op subjektiewe data berus. 'n Kwalitatiewe navorser verstaan die wêreld deur veranderlikes soos die ervarings, omgewing, sienings en persoonlikhede van deelnemers in ag te neem (Aspers en Corte 2019).

Na aanleiding van voorafgaande en in belang van hierdie studie is die aanwending van 'n kwalitatiewe metodologie betekenisvol omdat die persoonlike betekenis, ervarings en sienings van ons onderwyservaring in drie skole in landelike gebiede 'n bydrae lewer tot die verkryging van data. 'n Kwalitatiewe metodologie, met die klem op begrip vir betekenis in 'n bepaalde konteks, blyk derhalwe 'n geskikte wyse te wees om die geleefde ervarings in landelike skole op die voorgrond te plaas. In kwalitatiewe navorsing kan data op verskillende maniere soos byvoorbeeld onderhoude, waarneming, artefakte en narratiewe verkry word. In hierdie studie gebruik ons ons eie narratiewe as data. 'n Volledige bespreking van die narratiewe benadering volg later.

5.2 Sosiaal-konstruktivistiese paradigma

Die studie is gebaseer op 'n sosiaal-konstruktivistiese beskouing en ondersteun die idee dat deelnemers hul werklikheid skep met verskillende realiteite of vertolkings van die werklikheid (Merriam 2016). Die navorsingsparadigma is gebaseer op die fundamentele aanname dat mense kennis skep deur die interaksie tussen hul bestaande kennis of oortuigings en nuwe idees of situasies waarmee hulle in aanraking kom (Knapp 2019). Die basiese uitgangspunt van konstruktivisme is dat kennis verkry en uitgebrei word deur aktiewe konstruksie en rekonstruksie van ervarings (Ginga en Zakariya 2020). In hierdie studie volg ons derhalwe 'n konstruktivistiese benadering om klem te lê op die aanwending van kennis binne die groter,

lewenswerklike konteks van leerders. Kennis word bekom deur ervarings te organiseer, te struktureer en te herstruktureer in die lig van bestaande skemas (Barbehön 2020).

5.3 *Outoëtnografie*

Outoëtnografie is 'n navorsingsmetode wat persoonlike ervarings (outo) gebruik om praktyke, kulturele tekste en ervarings (etno) te beskryf en te interpreteer (grafie).

Selfrefleksie word gebruik om die interkonneksie tussen die self en die sosiale lewe te identifiseer en te ondersoek (Jones, Adams en Ellis 2015). 'n Agternaperspektief en geheue word ingespan om oor geleefde ervarings te na te dink. Die waarde van stories en persoonlike ervarings word bevestig deur tekste te skep wat vir die algemene gehoor toeganklik is (Jones, Adams en Ellis 2015). Met behulp van nadenke en selfondersoek kon ons ons eie onderwyspraktyke in landelike skole herleef. Die narratiewe in hierdie studie vang ons stemme en ons geleefde ervarings vas (Berry en Patti 2015).

5.4 *Narratiewe benadering*

'n Narratiewe benadering beteken dat individue 'n direkte verstaan van die aard van hul stories het omdat hulle in die beste posisie is om 'n beskrywing te bied van hul ervarings binne 'n bepaalde tydraamwerk (Jack-Malik en Kuhnke 2020). Die verstaan van eie narratiewe behels drie belangrike aspekte (Mahmoud en Tehseen 2021). Eerstens is stories ingebed in die huidige omstandighede van die verteller(s). Die huidige omstandighede verleen toestemming aan die verteller om oor die verlede of toekoms te praat. Tweedens, afgesien van die lengte en omvang daarvan is dit onmoontlik dat narratiewe alle denkbare inligting kan vervat omdat stories die gevolg is van 'n bewuste of onbewuste keuse van verskillende opsies binne individue se lewensgeskiedenis. Derdens is narratiewe in drie subareas gesetel: die intersubjektiewe verhoudings waarin stories geskep word; die groepsgebaseerde veld waarin stories ontwikkel; en die kulturele meta-narratiewe wat meer betekenis aan enige storie verleen (Mahmoud en Tehseen 2021). Gegewe hierdie aspekte is dit duidelik dat individue nie die eksklusiewe skeppers van hul eie stories is nie, maar slegs as medevertellers daarvan beskou kan word.

Dit is duidelik dat narratiewe 'n geleentheid aan individue bied om ryk beskrywings van hul ervaring aan te bied en terselfdertyd hul stories te ontleed ten einde bepaalde betekenis daaruit af te lei (Wang en Geale 2015). Deur ons eie stories te vertel kan ons ons ervarings met 'n groter gehoor deel. In hierdie studie vertel ons stories vanuit ons onderwyservaring in landelike skole. Deur middel van ons narratiewe nooi ons die leser om deel te word van stories wat 'n aanduiding bied van hoe ons ons ervarings herbedink en herevalueer en die lesse wat ons daaruit geleer het, vertolk. Die kennis wat ons deur ons narratiewe verwerf het, het ons verstaan van ons betrokkenheid in die onderwys verbreed en insig gebied in die lesse wat ons geleer het. Ons voorafgaande aanname word aangevul deur die feit dat ons natuurlike vertellings oor onself en ons lewens, deur die gebruik van stories, daartoe aanleiding gee dat ons uit ons ervarings leer (Byrne 2017).

5.5 *Deelnemers*

As skrywers tree ons self as deelnemers op deur te besin oor ons onderwyspraktyke terwyl ons by landelike skole in die Noord-Kaap skoolgehou het. Die skole het verskillende sosioëkonomiese en maatskaplike omstandighede. As deelnemers, verskil ons in ouderdom,

geslag en ras, terwyl al drie ervare opvoeders is, wat ons, soos Anderson, Herr en Nihlen (2007) en Maree (2016) redeneer, “draers” maak van data wat lig kan werp op die verskynsel onder bespreking.

Volgens Hauge (2021) is selfstudie ’n benadering om eie praktyke te verstaan en selfbegrip te kweek. Dit behels dus dat die persoon krities besin oor sy of haar eie professionele waardes ter wille van ’n beter selfbegrip en morele rol. Verder verwys Berry en Kitchen (2020) na selfstudie as ’n metodologie waardeur onderwysers beoog om onderwys in ingebedde aktiwiteite vanuit die perspektief van diegene wat daarby betrokke is, te verstaan. Selfstudie het gevolglik die potensiaal om lewens en indiensneming te beïnvloed, aangesien dit insig in waardes en oortuigings aanwakker. In die artikel ondersoek ons as voormalige onderwysers ons praktyke in spesifieke landelike skoolkontekste om die bydrae van ’n positiewe onderwysbenadering tot leerders se welstandsvaardighede te verken.

5.6 Datagenerering en -ontleding

Die doel van hierdie studie is om te verken hoe ’n positiewe onderwysbenadering tot leerders se welstandsvaardighede bydra. Deur selfbesinning het ons die geleentheid gekry om ons stemme hoorbaar te maak en as skrywers van ons eie stories op te tree (Priest en Seemillar 2018). Selfbesinning bring introspeksie en insig in eie ervarings.

Om die kwaliteit en geldigheid van die studie te verseker, word ons eie ervarings met openlikheid en integriteit benader. Hierdie beginsels vorm immers die kern van die onderwys. Die geldigheid van selfstudie lê in werklikheidsgetroue, ryk beskrywings. Mena en Russell (2017) wys daarop dat betroubaarheid die verskil tussen die soeke (’n persoonlike of kollegiale verslag van ervarings) en navorsing (die streng verwerking van data) vestig. As dit die oogmerk van selfstudienavorsing is om vooruit te gaan, moet die gehalte van die navorsing so aangetoon word dat dit ander navorsers in staat stel om die geloofwaardigheid daarvan te beoordeel (Mena en Russell 2017). As skrywers van ons eie onderwyservarings, stel ons onself in die openbaar bloot aan ’n beoordeling van die geldigheid van ons onderwyspraktyke en “the evidentiary and interpretative basis of the assertions for action, and the understandings revealed in the study of the selected practice” (Hamilton en Pinnegar 2015:182).

Ons glo in die belangrikheid van ’n geldige verhouding tussen ons en die drie skole en skoolgemeenskappe waarin ons lewens en onderwyspraktyke vir ’n tydperk ingebed was. Verder het ons interaktief te werk gegaan deurdat elke skrywer se narratief deur die ander skrywers nagegaan is voordat ons dit saam bespreek het. Die data is ontleed deur temas in die onverwerkte data te identifiseer en die interpretasie te koppel aan die teoretiese lense. Die skole se identiteit en dié van die gemeenskappe wat hulle dien, word beskerm deur die gebruik van skuilname.

6. Narratiewe van ervarings in landelike onderwys

In die volgende gedeelte vertel die skrywers van hul eie ervarings tydens hul onderrig in plattelandse skole.

6.1 Emma G

Emma G het vir dertien jaar by Hoërskool Weskus (skuilnaam) skoolgehou. Leerders uit verskeie voedingsgebiede woon die skool by. Behalwe vir Koedoefontein (skuilnaam), draai die ekonomie in die streek hoofsaaklik om mynbou. In Koedoefontein, 'n Nama-nedersetting in die Richtersveld, is veeboerdery die hoofinkomste. Hoërskool Weskus is 'n multikulturele skool. Die grootste persentasie leerders is Afrikaanssprekend en bruin, terwyl wit Afrikaanssprekende leerders die kleinste leerdergroep is. Etlike swart Ovambo- en Damara-leerders (die tweede grootste groep) van Ariamsmund (skuilnaam) in Namibië woon ook die skool by. Die werkloosheidsyfer in die streek is hoog en daarom kry 'n groot persentasie van die leerders kwytskelding van die skoolfonds. Die meeste leerders moet daagliks per bus na Hoërskool Weskus pendel – 15 km vanaf Ariamsmund, 60 km vanaf Bessiesdrift (skuilnaam), 75 km vanaf Koedoefontein en 90 km vanaf Vergenoeg (skuilnaam). Hoërskool Weskus is die enigste hoërskool in dié semiwoestynstreek. By dié skool moet die leerders noodgedwonge by die groot afstande en woestynklimaat aanpas.

Vir Emma G was dit aanvanklik moeilik om by die skool en die omgewing in te skakel. Sy vertel: “Alles het met die oogopslag vaal gelyk – die huise, die mense en die omgewing.” Later het Emma G besef dat 'n mens deel moet raak van die omgewing voor 'n mens die rykdom van die streek kan waardeer – kleurvolle mense en natuuruiterstes. By Hoërskool Weskus was Emma G verantwoordelik vir die onderrig van graad 10 tot 12 in Geografie en Afrikaans Huistaal. Sy onthou: “Dit het tyd geneem dat ek die leerders ken en dat hulle my vertrou.” Stadigaan het die leerders se agtergrond, huistale, gewoontes en kulture deel van die klaskamer geword en kon leerders 'n samehorigheidsgevoel (betekenis) in die klaskamer ervaar (Seligman 2018). Emma G het verskeie onderwerpe ingespan om haar leerders te leer ken en te verstaan. In die Geografieklas het sy geografiese en klimaatsverskynsels wat deel van die streek vorm met gemak behandel. Op oosweerdde het sy leerders na die bord genooi om dié bergwindtoestand te verduidelik. Sy het opgemerk dat die sterk suidewind en malmokkie (mis) deel vorm van die leerders se leefwêreld. Een keer 'n jaar is die leerders op 'n uitstappie na die nabygeleë myn geneem. Daar het 'n geoloog vir die leerders 'n aanbieding gegee, waarna hulle onder sekuriteitsbegeleiding na 'n aanleg geneem is. Hierdie ekonomiese aktiwiteit, wat deel van die streek vorm, het die leerders weer met waardering na hul omgewing laat kyk en het ook daartoe gelei dat 'n leerder later Geologie gaan studeer het. Emma G het die leerders ook na die riviermond geneem, waar sy prosesse van die rivier en see prakties verduidelik het. Hulle het ook die vleiland besoek, waar sy die belangrikheid van vleilande prakties duidelik gemaak het. Hierdie praktiese lesaanbiedings het die leerders by die lesonderwerp betrek, terwyl die uitdagings wat hulle ervaar het op die agtergrond geskuif is (Seligman 2018).

In die Afrikaans Huistaalklas het Emma G uit verhalende en beskrywende opstelle die leerders se leefwêreld beleef en verstaan. Die opstelonderwerpe is so opgestel dat leerders die geleentheid gekry het om oor hul eie leefwêreld te kon skryf. In lyn met die teoretiese raamwerk kan aangevoer word dat dit hier om betrokkenheid gaan. Betrokkenheid is 'n belangrike aspek van welstand aangesien dit geleentheid aan leerders bied om hul vaardighede op te skerp en terselfdertyd op 'n genotvolle wyse aan uitdagende aktiwiteite deel te neem (Kopershoek, Canrinus, Fokkens-Bruinsma en De Boer 2019; Seligman 2018). Die mondelinge komponent was 'n luisterervaring waar die leerders staaltjies en ervarings in die streeksdialek gedeel het. Met hierdie outentieke leeraktiwiteite, waar die leerders se leefwêreld en identiteit in die klaskamer betrek is, kon hulle 'n samehorigheidsgevoel in die klaskamer ervaar (vgl. Seligman 2018). Formatiewe assesseringsaktiwiteite het Emma G gehelp om probleme te

identifiseer en die hoof te bied. Die positiewe terugvoering het die leerders gemotiveer om harder te werk. Deurdadig daar nie op negatiewe aspekte gefokus is nie, kon die leerders se algehele welstand verbeter (White e.a. 2019).

Emma G wou 'n leerkultuur vestig, maar moes verskeie kontekstuele faktore in ag neem. Die groot afstande skool toe het meegebring dat baie leerders eers laat by die huis gekom het. Sommige leerders het huishoudelike take gehad wat hulle eers moes uitvoer voordat hulle met skoolwerk kon begin. Emma G het besef dat 'n positiewe leeromgewing positief kon inwerk op die leerders se algehele welstand. Een keer per week kon leerders positiewe gesegdes op 'n witbord in die klaskamer skryf. 'n Positiewe energie (vreugde en kreatiwiteit – Seligman 2018) het in die Afrikaansklaskamer ontstaan wanneer leerders hul gesegdes kreatief neerskryf en dit onderteken. Die lokfilms, advertensies en musiekvideo's wat Emma G met tye aan die klas vertoon het, het die leerders se horisonne verbreed terwyl dit ook hul gemoedere opgebeur het. Positiewe emosies het Emma G se leerders gefokus gehou terwyl hul kreatiwiteit ontwikkel is (vgl. Fredrikson 2013).

6.2 Emma B

Oor haar onderwysloopbaan vertel Emma B: “Wie ek is en wie ek uiteindelik geword het, is grotendeels beïnvloed deur die ervarings wat ek tydens my onderwysloopbaan opgedoen het.” Emma B se storie bied 'n besinnende blik op haar positiewe bydrae tot die lewens van die leerders met wie sy eens 'n klaskamer gedeel het. Emma B het haar onderwysloopbaan by Riversdal Hoërskool (skuilnaam) in die Noord-Kaap begin, waar sy Verbruikerstudie vir graad 8 tot 12-leerders aangebied het. Die medium van onderrig was Engels, hoewel die leerders se moedertaal Setswana was.

Emma B kon sien hoe die leerders al hoe gemakliker raak om met haar te kommunikeer. Die vertaling van sinne het daartoe bygedra dat Emma B later 'n klein bietjie Setswana kon praat. Sy vertel dat die leerders aanvanklik histories gelag het vir die wyse waarop sy woorde in Setswana uitgespreek het, maar later het hulle waardering getoon vir die feit dat sy probeer het om hulle te akkommodeer. Nadat Emma B haar leerders se taalidentiteit erken het, het positiewe verhoudings in die klaskamer ontstaan (Seligman 2018). Emma B dui aan dat die onderwyser-leerder-verhoudings positief verbeter het en gevoelens van ondersteuning en waardering onder die leerders aangewakker het.

Een van die hoogtepunte was die afbreek van stereotipering omdat daar aanvanklik aanvaar is dat Verbruikerstudie slegs vir dogters aangebied kon word. Sy verduidelik: “Ek het 'n opedag vir Verbruikerstudie georganiseer waar beide dogters en seuns hul handewerk en vaardighede ten toon kon stel.” Die leerders het selfs 'n toneel opgevoer om die belangrikheid van die vak te beklemtoon. Aan die einde van die uitstalling en sessies het 'n sakeman van die dorp pryse aan die leerders oorhandig. Sy wys daarop dat die afbreek van stereotipering leerders aangemoedig het om mekaar se verskille te aanvaar en om aktief betrokke te wees tydens leerprosesse terwyl hulle positief met mekaar kon kommunikeer.

6.3 Edwin

Edwin het sy onderwysloopbaan in Harlemlake (skuilnaam), 'n klein dorpie aan die oewer van die Oranjerivier, begin. Hy het Afrikaans en Engels as vakke aangebied en het later skoolhoof van 'n nabygeleë laerskool in 'n plattelandse dorp geword. Die meeste inwoners is

afhanklik van staatsubsidies, terwyl ander seisoenale werk op nabygeleë druiweplase verrig om 'n inkomste te genereer. Harlem Intermediêre Skool (skuilnaam) akkommodeer leerders vanaf graad R tot graad 9. Leerders in die omgewing word per bus na die skool vervoer omdat dit die enigste opvoedkundige instelling binne 'n radius van 50 km is wat graad 9 aanbied. Leerders van die omliggende Woestynplaat (50 km), Droërivier (20 km) en Amandeldorp (10 km) woon die skool by. Al die leerders is bruin, Afrikaanssprekende individue wat die harde werklikheid van hul omstandighede moet trotseer om die beste van hul lewens te maak. Die moeilike omstandighede waarin Edwin se leerders hulself bevind het, het 'n groot bydrae gelewer tot 'n negatiewe houding teenoor hulself en hul skoolwerk.

Die uitdaging om positiewe gevoelens, positiewe denke en positiewe gedrag te kweek het bykans onmiddellik met Edwin se aankoms na vore gekom. Edwin onthou: “Aan die einde van die eerste week het ek geweet dat ek deur die grense van negatiwiteit moes breek om daardie leerders te laat glo dat hulle die beste van hul omstandighede kon maak.” Alhoewel die leerders aanvanklik teen die prikkels geskop het, het Edwin besluit om tuisbesoeke te doen om hom met die leerders se omstandighede te vereenselwig. Edwin vertel:

Die ouers was skaam en huiwerig om my te ontvang. Een ouer het haar informele huis as armoedig beskou. Ek het bloot begin gesels en kos uit 'n emaljebord geëet. Ek kon sien hoe die ouers en leerder begin ontspan terwyl ek die vuurtjie onder die afdak verder gestook het.

Die tuisbesoeke het bygedra tot die positiewe verhouding tussen Edwin en sy leerders (Seligman 2018). Edwin vertel verder dat hy verskeie pogings aangewend het om die leerders belangrik te laat voel en 'n samehorigheidsgevoel (betekenis) by hulle te kweek. Ter illustrasie merk hy op dat sommige leerders as boekleiers aangestel is en dié wat akademies goed gevaar het, is as studieleiers (tutors) aangestel om hulp te verleen aan leerders wat stadiger gevorder het. Edwin onthou: “[D]ie leerders het behoorlik met mekaar gekompeteer om die beste te wees. Dit was gesonde kompetisie, want wanneer sommiges met take in die klas of vakinhoud gesukkel het, was daar altyd diegene wat hulp vrywilliglik aangebied het.” Aangesien die leerders gesonde kompetisie gehandhaaf het, het hulle geleenthede aangegryp en bewys dat hulle nie bang is vir mislukking nie (Seligman 2018). Dit sluit aan by Shankland en Rosset (2017) se aanname dat individue in verskillende situasies kan aanpas en positiewe gedrag kan toon. Voorts dui die gesonde mededinging onder die leerders op die vestiging van positiewe verhoudings wat op die skepping van betekenisvolle interaksie met ander persone gevestig is (Rusk en Waters 2015).

Edwin vertel dat hy Vrydae uitgesonder het om dialoogruimtes te skep waartydens die leerders oor hul weeklikse ervarings tuis en by die skool kon gesels. Hy brei uit:

My leerders het hierdie sessies waardeur en het dikwels vertel dat hulle hul ervarings ook tuis oorvertel het. Vir my was hierdie sessies uiters belangrik en betekenisvol, want die leerders se stories het daartoe bygedra dat ek my onderrigmetodes en werksingesteldheid moes ondersoek en verbeter sodat die beste onderrig aan hulle [gebied] kon word.

In hierdie verband vertel Edwin dat hy idees van konstruktivisme geïmplementeer het. Die aanwending van konstruktivisme as pedagogiese instrument het daartoe bygedra dat hy dikwels oor sy onderrigmetodes moes besin, dit moes evalueer en innoverende idees moes

implementeer sodat die leerders in staat gestel kon word om hul daaglikse ervarings te herkonstrueer (Kara 2019; Ugwuozor 2020). 'n Konstruktivistiese onderrigmetode het daartoe bygedra dat leerders aktief by leer betrokke was en dat hulle innoverende denke ingespan het, wat meegewerk het tot vordering in terme van leeruitkomst. In dié verband verduidelik Edwin dat hy kon waarneem hoe leerders nie geskroom het om hul vaardighede in te span om betekenis aan inhoud te gee nie. Leerders het dus geleenthede aangegryp om selfgerigte leermetodes in te span terwyl hul waardigheid duidelik geword het in die wyse waarop hulle hulself kon laat geld asook hoe hulle bereid was om na ander uit te reik. Dit is duidelik dat leerders se vordering ten opsigte van hul welstand 'n hupstoot gekry het omdat hul verhoudinge met klasmaats verbeter het en hulle in staat was om effektief met ander te kon saamwerk (Seligman 2018).

Edwin verduidelik dat die kweek van positiewe gevoelens, positiewe denke en positiewe gedrag inderdaad vrugte afgewerp het. Een van sy oudleerders het 'n jaar gelede aan hom geskryf: “Dankie dat u so 'n goeie hoof vir ons was. Ek maak nog elke dag gebruik van die leringe wat u my gegee het. Behou u gesindheid. U was die beste skoolhoof tydens my skoolloopbaan. Dankie, [M]jeester.” In positiewe sielkunde strook die oudleerder se opmerkings met dankbaarheid as 'n aspek van waardering vir geleenthede wat aan hom gebied is om 'n betekenisvolle skoolloopbaan te geniet (Fagley 2018). Edwin wys daarop dat sodanige blyke van waardering, etlike jare nadat hy die skool verlaat het, inderdaad as bewys gesien kan word van 'n bydrae tot die positiewe ontwikkeling van leerders by 'n skool in 'n landelike gebied.

7. Bespreking van temas

7.1 Affektiewe domein van leer

In die drie landelike skole Hoërskool Weskus, Riversdal Hoërskool en Harlem Intermediêre Skool het doeltreffende onderrig afgehang van die toepassing van die drie domeine van leer, naamlik kognitief, affektief en psigomotories (Katam en Kosgei 2018). In hierdie artikel fokus ons op die affektiewe domein van leer wat deur 'n positiewe onderwysbenadering gevestig kan word. Ons gee veral aandag aan invloed van die gevoelens, emosies, houdings, waardering, entoesiasme en motivering op leerders se algehele welstand. Emma G het haar leerders op uitstappies geneem wat hulle met waardering en belangstelling na hul omgewing laat kyk het. Emma G het kreatiewe metodes (skryf van gesegdes) aangewend om positiewe emosies te ontlok, terwyl Emma B positiewe verhoudings geskep het (gevoelens) om betekenisvolle interaksies teweeg te bring. Edwin het tuisbesoeke afgelê, gesonde mededinging aangemoedig en dialoogruimtes geskep wat tot die leerders se positiewe gevoelens en denke bygedra het. In lyn met die teoretiese raamwerk het die drie onderwysers positiewe emosies geskep, betrokkenheid bewerkstellig, positiewe verhoudings gekweek en betekenis in leerders se lewens tot stand gebring.

7.2 Leerderuitdagings

Emma G se leerders moes ook lang afstande skool toe aflê. Die werkloosheidsyfer in die streek was hoog en die meeste leerders het uit swak sosioëkonomiese omstandighede gekom. Haar leerders moes namiddae met huishoudelike take help voordat hulle met hul skoolwerk kon begin (Myers e.a. 2013). Emma B se grootste uitdaging was die kommunikasiegaping tussen

haar en die leerders. Die medium van onderrig was Engels, terwyl die leerders Setswana gepraat het. Daar was ook nie voldoende leermateriaal nie. Verder het Emma B met stereotipering te kampe gehad – die vak wat sy aangebied het, Verbruikerstudie, is beskou as ’n vak uitsluitlik vir meisies. Edwin se leerders het hulle in moeilike omstandighede bevind. Hulle het in armoedige omstandighede grootgeword en moes daaglik groot afstande per bus na die skool aflê. Met verwysing na leerderuitdagings kan geargumenteer word dat ’n positiewe onderwysbenadering ten doel het om deursettingsvermoë te kweek, leerders te leer om op hul sterkpunte te fokus en ’n gevoel van waarde te bewerkstellig (Seligman 2018).

7.3 Leerderbetrokkenheid en ’n samehorigheidsgevoel

Emma G het aspekte uit die streek gebruik, soos die klimaatstoestand (bergwindtoestand, suidewind en misweer) en streeksdialek, sodat haar leerders ’n samehorigheidsgevoel kon ervaar (Watson e.a. 2012). Ten einde haar leerders te betrek en ’n samehorigheidsgevoel te ontwikkel, was Emma B buigzaam ten opsigte van die medium van onderrig. Sy het groepwerk en demonstrasielesse as ’n strategie gebruik om haar leerders te betrek en die werk te bemeester. Sy het ook ander onderwysers en leerders na klasaanbiedings genooi. Op dié manier het die belangstelling in Verbruikerstudie gegroei, terwyl ’n positiewe klaskameratmosfeer gevestig is (Seligman 2018). Edwin het boekeleiers en leerders wat goed presteer as studieleiers aangestel. Gesonde mededinging het onder sy leerders ontstaan en in die proses het sy leerders waardig begin voel (Watson e.a. 2012; Seligman 2018). Die positiewe interaksie wat Emma G, Emma B en Edwin met hul leerders gehad het, het tot leerders se positiewe welstand bygedra (Prilleltensky 2012).

7.4 Kreatiwiteit in die klaskamer om positiewe emosies teweeg te bring

Kreatiwiteit bou leerders se selfvertroue terwyl hulle leer om onafhanklik op te tree. Kreatiwiteit bring nie net positiewe emosies na vore nie, maar selfvervulling dra by tot hoër vlakke van welstand (Gluth en Corso 2017). Kreatiewe leer is dus noodsaaklik in die vestiging van leerders se welstand.

Emma G se leerders kon positiewe gesegdes op ’n bord skryf, terwyl sy ook soms lokfilms, advertensies en video’s vir die leerders gewys het om positiewe emosies te bevorder (Watson e.a. 2012; Seligman 2018). Emma B het kreatiewe metodes aangewend soos die skep van visuele hulpmiddels en die instelling van ’n taaldag waar leerders die geleentheid gekry het om Setswana te praat en die inhoud van die werk in Engels te vertaal. Dit het tot gevolg gehad dat sy kon sien dat die leerders gemakliker met haar gekommunikeer het. Aangesien Emma B ’n verantwoordelikhedsin by die leerders wou kweek, het haar leerders saam met haar inkopies gedoen vir die Verbruikerstudieklas. Edwin het weer ’n dialoogruimte in sy klas gehad waartydens die leerders hul eie ervarings en stories kon deel. Deur middel van hierdie kreatiewe onderrigstrategie het Edwin sy leerders leer ken en verstaan (Seligman 2018). Die leerders se stories het hom ook gehelp om sy onderrigmetodes en werksingesteldheid te ondersoek en te verbeter.

Deur die leerders se uitdagings daadwerklik die hoof te bied, ’n samehorigheidsgevoel te skep en kreatiwiteit in die hand te werk, blyk dit dat Emma G, Emma B en Edwin daarin kon slaag om, aan die hand van positiewe sielkunde, leerders te onderrig deur te fokus op meer as net om dit wat met hulle verkeerd was, reg te maak. Van groter belang was die identifisering en ontwikkeling van die leerders se sterkpunte en om hulle te help om hul regmatige posisie in

die lewe in te neem sodat hulle die aangeleerde positiewe eienskappe ten volle kon uitleef (Seligman 2018).

Die doel met hierdie positiewe onderwysbenadering was dan juis om die leerders te help om hul omstandighede vanuit 'n positiewe verwysingsraamwerk te bejeën sodat hulle kon fokus op persoonlike groei ten spyte van die moeilike omstandighede waarin hulle hul bevind het.

8. Samevatting

Verskeie studies wys die negatiewe gedrag van leerders teenoor onderwys en onderwysers uit (Naicker en Mestry 2011; Motseke 2013). Die negatiewe gedrag van leerders kan toegeskryf word aan verskeie faktore, soos armoede, 'n tekort aan oerleiding, 'n gebrek aan selfvertroue en alkohol- en dwelmmisbruik (Myers e.a. 2013). Harber (2009) stel sekere strategieë voor om die negatiewe beeld van die onderwys te verander, naamlik die bevordering van 'n kultuur van deelname, die vestiging van demokratiese waardes in die skool en die bevordering van onderwys vir burgerskap. In die artikel is die bydrae van 'n positiewe onderwysbenadering tot leerders se welstandsvaardighede verken.

Die aanwending van die sosiaal-konstruktivisme het aangetoon dat die drie onderwysers nie “kennisontvangers” is nie, maar eerder “aktiewe betekenisgewers” deur die skepping, vertolking en organisering van kennis binne bepaalde betekenisvolle kontekste (vgl. Mensha 2015). Nie alleen is ons ervarings deur middel van introspeksie herroep en herleef nie, maar dit is ook binne 'n raamwerk van tyd, ruimte en verhoudinge met vorige ervarings verbind en as stories oorvertel en aangebied (Shah 2019). Deur stories van ons onderwyservaring te vertel, kon ons kennis vanuit sosiaal gestruktureerde kontekste oproep en betekenis daaraan verleen.

Die uitdagings in landelike skole is 'n werklikheid waarmee baie onderwysers elke dag te kampe het. In 'n skoolomgewing gekenmerk deur negatiewe faktore is dit moeilik om 'n positiewe klaskameromgewing te skep. Waar tekorte aan hulpbronne en infrastruktuur voorkom, kan onderwysers self 'n verskil maak. 'n Positiewe onderwysbenadering help leerders om negatiewe faktore op die agtergrond te skuif. Leerders se positiewe welstand is die gevolg van 'n balans tussen uitdagende kontekstuele faktore en hul persoonlike behoeftes en verwagtinge (Engels e.a. 2004). Met positiewe emosies leer leerders om skeppend op te tree terwyl hulle welstandsvaardighede ontwikkel. 'n Positiewe onderwysbenadering erken leerders vir wie hulle is sodat hulle waardeer voel en 'n samehorigheidsgevoel in die klaskamer ontwikkel. Hierdie samehorigheidsgevoel moedig leerders aan om aan klasaktiwiteite deel te neem. 'n Positiewe onderwysbenadering verg passievolle onderwysers met deursettingsvermoë. Dit is 'n proses wat tyd neem om die gewenste uitwerking te verkry. Die artikel toon dat 'n positiewe onderwysbenadering gaandeweg wel bydra tot leerders se welstandsvaardighede. Verdere studies kan lig werp op die uitwerking van 'n positiewe onderwysbenadering op leerders se akademiese prestasie.

Bibliografie

- Anderson, G.L., K. Herr en A.S. Nihlen. 2007. *Studying your own school: An educator's guide to practitioner action research*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Aspers, P. en U. Corte. 2019. What is qualitative in qualitative research? *Qualitative Sociology*, 42:139–60.
- Balfour, R.J., C. Mitchell en R. Moletsane. 2008. Troubling contexts: Toward a generative theory of rurality as education research. *Journal of Rural and Community Development*, 3(3):95–107.
- Barbehön, M. 2020. Reclaiming constructivism: Towards an interpretive reading of the “social construction framework”. *Policy Sciences*, 53:139–60.
- Ben-Arieh, A. en I. Fronen. 2007. Indicators of children's wellbeing: What should be measured and why. *University of Jerusalem*, 84: 249–50.
- Berry, A. 2008. *Tensions in teaching about teaching: Understanding practice as a teacher educator*. Volume 5. Dordrecht, Nederland: Springer.
- Berry, A. en J. Kitchen. 2020. The role of self-study in times of radical change. *Studying Teacher Education*, 16(2):123–6.
- Berry, K. en C. Patti. 2015. Lost in narration: Applying autoethnography, *Journal of Applied Communication Research*, 43(2):263–8.
- Bullock, S.M. en A. Sator. 2018. Developing a pedagogy of “Making” through collaborative self-study. *Studying Teacher Education*, 14(1):56–70.
- Butler, J. en M.L. Kern. 2016. The PERMA-profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3):1–48.
- Byrne, G. 2017. Narrative inquiry and the problem of representation: “Giving voice”, making meaning. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(1):36–52.
- Departement van Basiese Onderwys. 2001. *Education white paper 6: Special needs education. Building an inclusive education and training system*. Pretoria: Staatsdrukker.
- . 2005. *Education for all – 2005 country status report: South Africa*. Pretoria: Staatsdrukker.
- . 2011. *Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring graad 7–9. Afrikaans Eerste Addisionele Taal*. Pretoria: Staatsdrukker.
- . 2015. *Action Plan to 2019: Towards the realisation of schooling 2030*. Pretoria: Staatsdrukker.

Devine, P. en A. Plant (reds.). 2013. *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press.

Du Plessis, P. en R. Mestry. 2019. Teachers for rural schools – A challenge for South Africa. *South African Journal of Education*, 39(1):1–9.

Ebersöhn, L. en R. Ferreira. 2012. Rurality and resilience in education: Place-based partnerships and agency to moderate time and space constraints. *Perspectives in Education*, 30(1):30–42.

Engels, N., A. Aelterman, K. van Petegem, A. Schepens en E. Deconinck. 2004. *Graag naar school: Een meetinstrument voor het welbevinden van leerlingen secundair onderwijs*. (Satisfaction at school: An instrument that measures student wellbeing in secondary education). Brussel: VUBpress.

Eybers, O.O. 2018. Friends or foes? A theoretical approach towards constructivism, realism and students' wellbeing via academic literacy practices. *South African Journal of Education*, 32(6):251–69.

Fagley, N.S. 2018. Appreciation (including gratitude) and affective well-being: Appreciation predicts positive and negative affect above the big five personality factors and demographics. *Sage Open*, 8(4):1–11.

Faupel, A. en P. Sharp. 2003. *Promoting emotional literacy*. Southampton: SELIG.

Fredrickson, B.L. 2013. Positive emotions broaden and build. In Devine en Plant (reds.) 2013.

Ginga, U.A. en Y.F. Zakariya. 2020. Impact of a social constructivist instructional strategy on performance in algebra with a focus on secondary school students. *Education Research International*, 2020:1–8.

Gluth, S. en R. Corso. 2017. Reestablishing new creativity and innovation as the most distinctive characteristic of human wellbeing through approaches to creative idea generation in diverse disciplines. *International Journal of Knowledge, Innovation and Entrepreneurship*, 5(1–3):59–80.

Gush, M. en A.P. Greeff. 2018. Integrating positive psychology principles and exercises into a second-language high school curriculum. *South African Journal of Education*, 38(3):1–11.

Hack-Pillay, D., A.B. Mahmoud, A. Rydzik, M. Rahman, P.A. Igwe en G. Bosworth (reds.). 2021. *Migration practice as creative practice*. Bingley: Emerald Publishing.

Hall, K. 2019. Urban-rural distribution. Children count. Statistics on children in South Africa. Kinderinstituut, Universiteit van Kaapstad. <http://childrencount.uct.ac.za/indicator.php?domain=3&indicator=13> (15 Mei 2021 geraadpleeg).

Hamilton, M. 2019. Teachers and teacher educators researching their practice: A dually-purposed self-study. *The New Educator*, 15(3):187–207.

Hamilton, M.L. en S. Pinnegar. 2015. Considering the role of self-study of teaching and teacher education practices research in transforming urban classrooms. *Studying Teacher Education*, 11(2):180–90. doi: 10.1080/17425964.2015.1045775.

Hammerberg, K., M. Kirkman en S. de Lacey. 2016. Qualitative research methods: When to use them and how to judge them. *Human Reproduction*, 31(1):498–501.

Harber, C. 2009. Perpetrating disaffection: Schooling as an international problem. *Educational studies*, 34(5):457–67.

Hauge, K. 2021. Self-study research: Challenges and opportunities in teacher education. *IntechOpen*. https://www.researchgate.net/publication/349904186_Self-Study_Research_Challenges_and_Opportunities_in_Teacher_Education (10 Mei 2021 geraadpleeg).

Hlalele, D. 2012. Social justice and rural education in South Africa. *Perspectives in Education*, 30(1):111–8.

—. 2014. Rural education in South Africa: Concepts and practices. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(4):462–9.

Hoque, E. 2017. Three domains of learning: Cognitive, affective and psychomotor. *The Journal of EFL Education and Research*, 2(2):45–52.

Huppert, F.A. en T.T. So. 2013. Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110(3):837–61.

Jack-Malik, S. en J.L. Kuhnke. 2020. Narrative inquiry as relational research methodology and andragogy: Adult literacy, identities and identity shifting. *Language and Literacy*, 22(2):43–63.

Jones, S.H., T.E. Adams en C. Ellis, 2015. *Handbook of Autoethnography*. Abingdon: Routledge.

Jones, S. en J.F. Woglom. 2016. *On mutant pedagogies: Seeking justice and drawing change in teacher education*. Boston, MA: Sense Publishers.

Kara, M. 2019. A systematic literature review: Constructivism in multidisciplinary learning environments. *International Journal of Academic Research in Education*, 4(1–2):19–26.

Kastberg, S.E., A.E. Lischka en S.L. Hillman. 2019. Exploring mathematics teacher educator questioning as a relational practice: Acknowledging imbalances. *Studying Teacher Education*, 15(1):67–81.

Katam, K.J. en J.J. Kosgei. 2018. Application of learning domains in public primary schools in West Pokot County, Kenya. *International Journal of Education and Research*, 6(1):1–14.

Kitchen, J., D. Tidwell en L. Fitzgerald (reds.). 2016. *Self-study and diversity II: Inclusive education for a diverse world*. Rotterdam: Sense Publishers.

Knapp, N.F. 2019. The shape activity: Social constructivism in the psychology classroom. *Teaching of Psychology*, 46(1):87–91.

Kopershoek, H., E.T. Canninus, M. Fokkens-Bruinsma en H. de Boer. 2019. The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6):641–80.

Kosher, H., A. Ben-Arieh, X. Jiang en E.S. Huebner. 2014. Advances in children's rights and children's well-being measurement: Implications for school psychologists. *School Psychology Quarterly*, 29(1):7–20.

Maarman, G.J. en K. Lamont-Mbawuli. 2017. A review of challenges in South African education and possible ways to improve educational outcome as suggested by decades of research. *Africa Education Review*, 14(3–4):263–89.

Mahmoud, A.B. en S. Tehseen. 2021. Narrative. In Hack-Pillay, Mahmoud, Rydzik, Rahman, Igwe en Bosworth (reds.) 2021.

Maree, K. 2016. *First steps in research*. 2de uitgawe. Pretoria: Van Schaik.

Martin, A.D. 2020. Tensions and caring in teacher education: A self-study on teaching in difficult moments. *Studying Teacher Education*, 16(3):306–23.

Mena, J. en T. Russell. 2017. Collaboration, multiple methods, trustworthiness: Issues arising from the 2014 International Conference on Self-study of Teacher Education Practices. *Studying Teacher Education*, 13(1):105–22.

Mensha, E. 2015. Exploring constructivist perspectives in the college classroom. *Sage Open*, 5(3):1–14.

Merriam, S.B. 2016. *Qualitative research: A guide to design and implementation*. 4de uitgawe. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Moletsane, R. 2012. Repositioning educational research on rurality and rural education in South Africa: Beyond deficit paradigms. *Perspectives in Education*, 30:1–8.

Motseke, M. 2013. Perceived learner school citizenship behaviours in a sample of historically disadvantaged South African primary schools. *Journal of Psychology in Africa* 23(1):129–31.

Moyo, G., N.P. Khewu en A. Bayaga. 2014. Disciplinary practices in schools and principles of alternatives to corporal punishment strategies. *South African Journal of Education*, 34(1):1–14.

Myende, P.E. 2015. Tapping into the asset-based approach to improve academic performance in rural schools. *Journal for Human Ecology*, 50(1):31–42.

- Myers, B., T.L. Kline, F.A. Browne, T. Carney, C. Parry, K. Johnson en W.M. Wechsberg. 2013. Ethnic differences in alcohol and drug use and related sexual risks for HIV among vulnerable women in Cape Town, South Africa: Implications for interventions. *BMC Public Health*, 13:174.
- Naicker, S.R. en R. Mestry. 2011. Distributive leadership in public schools: Experiences and perceptions of teachers in the Soweto region. *Perspectives in Education*, 29(4):99–108.
- Norrish, J. en M. Seligman. 2015. *Positive education*. Londen: Oxford University Press.
- O'Brien, M., en A. O'Shea. 2017. *A human development (PSP) framework for orienting education and schools in the space of wellbeing*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.
- O'Shaughnessy, J. en E. Larson. 2014. Work hard, be nice. *Positive Psychology News*. <http://www.positivepsychologynews.com/news/james-oshughnessy-and-emily-larson/2014121030526> (1 Maart 2021 geraadpleeg).
- Pak, K., M.S. Polikoff, L.M. Desimore en E.S. Garcia 2020. The adaptive challenges of curriculum implementation: Insights for educational leaders driving standards-based reform. *AERA Open*, 6(2):1–15. <https://doi.org/10.1177%2F2332858420932828> (30 Julie 2021 geraadpleeg).
- Pithouse-Morgan, K., C. Mitchell en S. Weber. 2009. Self-study in teaching and teacher development: A call to action. *Educational Action Research*, 17:43–62.
- Pluskota, A. 2014. The application of positive psychology in the practice of education. *Springer Plus*, 3:147.
- Priest, K.L. en C. Seemillar. 2018. Past experiences, present beliefs, future practices: Using narratives to re(present) leadership educator identity. *Journal of Leadership and Education*, 17(1):93–113.
- Prilleltensky, I. 2012. Wellness as fairness. *American Journal of Community Psychology*, 49:1–21. doi: 10.1007/s10464-011-9448-8.
- Ranatunga, J.B. en P.J. Pagliano. 2017. Wellbeing research in education: A critical realist perspective. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 3(3):153–72.
- Rautiainen, A. en T. Tohmo. 2018. Approaches to learning, wellbeing, study success and employment expectations in a Finnish Business School. *Nordic Journal of Business*, 67 (3–4):222–40. Retrieved from http://njb.fi/wp-content/uploads/2019/02/NJB_2019_3-4Rautiainen_Tohmo.pdf (10 Julie 2021 geraadpleeg).
- Republiek van Suid-Afrika. 1996a. *Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, 1996. Wet 108 van 1996. Staatskoerant 378 (17678)*. 18 Desember. Pretoria: Staatsdrukker.
- . 1996b. *Suid-Afrikaanse Skolewet, Wet 84 van 1996*. Pretoria: Staatsdrukker. <https://www.gov.za/documents/south-african-schools-act#> (23 Mei 2021 geraadpleeg).

—. 2015. *Poverty on the rise in South Africa*. Pretoria: Departement Statistiek Suid-Afrika. <http://www.statssa.gov.za/?p=10334> (23 Mei 2021 geraadpleeg).

—. 2020. *Mid-year population estimates*. Pretoria: Departement Statistiek Suid-Afrika. <http://www.statssa.gov.za/publications/P0302/P03022020.pdf> (23 Mei 2021 geraadpleeg).

Ruggeri, K., E. Garcia-Garzon, A. Maguire, S. Matz en F.A. Huppert. 2020. Well-being is more than happiness and life satisfaction: A multidimensional analysis of 21 countries. *Health and Quality of Life Outcomes*, 18:1–16. <https://doi.org/10.1186/s12955-020-01423-y> (5 Julie 2021 geraadpleeg).

Rusk, R.D. en L. Waters. 2015. A psycho-social system approach to well-being: Empirically deriving the five domains of positive functioning. *The Journal of Positive Psychology*, 10(2):141–52.

Said, Y., S. Motala, D. Carel en R. Ahmed. 2020. School governance and funding policy in South Africa: Toward social justice and equity in education policy. *South African Journal of Education*, 40(4):1–12.

Samaras, A.P. en A. Freese. 2006. *Self-study of teaching practices*. New York, VSA: Peter Lang.

Seligman, M.E.P. 2012. *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing*. New York: Free Press.

—. 2018. PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4):333–5.

Shah, R.K. 2019. Effective social constructivist approach to learning for social studies classroom. *Journal of Pedagogical Research*, 3(2):38–51.

Shankland, R. en E. Rosset. 2017. Review of brief school-based positive psychological interventions: A taster for teachers and educators. *Psychological Review*, 29:363–92.

Sibanda, L. 2017. Understanding distributed leadership in South African schools: Challenges and prospects. *Issues in Educational Research*, 27(3):567–81.

Supovitz, J.A. 2015. Engaging standards. In Supovitz en Spillane (reds.) 2015.

Supovitz, J.A. en J.P. Spillane (reds). 2015. *Challenging standards: Navigating conflict and building capacity in the era of the common core*. Londen: Rowman & Littlefield Publishers.

Sutton, J. en Z. Austin. 2015. Qualitative research: Data collection, analysis, and management. *The Canadian Journal of Hospital Pharmacy*, 68(3):226–31.

Ugwuzor, F.O. 2020. Constructivism as pedagogical framework and poetry learning outcomes among Nigerian students: An experimental study. *Cogent Education*, 7:1–20.

Vanassche, E. en G. Kelchtermans. 2016. Facilitating self-study of teacher education practices: Toward a pedagogy of teacher educator professional development. *Professional Development in Education*, 42(1):100–22.

Van Geems, C.M. 2017. 'n Gevallestudie van graad 6-leerders se onderwysbeleving in 'n landelike skool. MEd-verhandeling, Universiteit Stellenbosch.

Van Petegem, K., A. Aelterman, H. Van Keer en Y. Rosseel. 2008. The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research*, 85:279–91. <https://doi.org/10.1007/s11205-007-9093-7> (10 Julie 2021 geraadpleeg).

Wagstaff, R. 2011. An integral rite of passage: Embedding the aesthetic in adventure education in the pursuit of wellbeing. MEd-verhandeling, University of Waikato, Nieu-Seeland.

Wang, C.C. en S.K. Geale. 2015. The power of story: Narrative inquiry as a methodology in nursing research. *International Journal of Nursing Sciences*, 2(2):195–8.

Watkins, P. 2016. *Positive psychology 101*. New York, NY: Springer.

Watson, D., C. Emery, P. Bauliss, M. Boushell en K. McInnes. 2012. *Children's social and emotional wellbeing in schools: A critical perspective*. Chicago: The Policy Press.

Wedekind, V. 2014. Chaos or coherence? Further education and training college governance in post-apartheid South Africa. *Research in Comparative and International Education*, 5:302–15.

White, M. A. en M.L. Kern. 2018. Positive education: Learning and teaching for wellbeing and academic mastery. *International Journal of Wellbeing*, 8(1):1–17. doi:10.5502/ijw.v8i1.588.

White, C., B. Uttl en M. Holder. 2019. Meta-analyses of positive psychology interventions: The effects are much smaller than previously reported. *PLOS One*, 4(5):e0216588. <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0216588> (10 Mei 2021 geraadpleeg).