

**DIE ONDERSTEUNING VAN LEERDERS UIT HOë RISIKO-GEMEENSKAPPE
IN PRIMêRE SKOLE**

**LEON DE JAGER
B.A. HONS B.A. M.Ed.**

Proefskrif ingelewer vir die graad

DOKTOR IN DIE OPVOEDKUNDE



UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH

PROMOTOR: PROF. A.G. SMIT

April 2004

Verklaring

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie proefskrif vervat, my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê het nie.

Handtekening: .

Datum:

OPSOMMING

Daar is leerders in die Suid-Afrikaanse onderwyssisteem wat in hoë risiko-omstandighede woon en leef. Hierdie risiko-omstandighede het 'n impak op hulle gesins-, skolastiese en gemeenskapskontekste asook die verhoudingsveranderlikes wat daar tussen hierdie sisteme bestaan. Die risiko-omstandighede waarin hierdie leerders leef, veroorsaak en/of lei soms tot byvoorbeeld voortydige skoolverlating, tienerswangerskappe, drank- en dwelmmisbruik, die keuse van 'n lewe op straat, jeugwangedrag en bendevoorming. Dit is van belang om die omgewingskontekste van hierdie leerders te begryp en te verreken om andersyds tot 'n beter begrip van die fenomeen te kom, maar om andersyds effektiewe hulpverleningsinisiatiewe te ontwikkel.

Die volgende kan in hierdie verband gemeld word:

- daar bestaan onvoldoende inligting ten opsigte van die wesenlike aard van die probleme wat leerders uit hoë risiko-omstandighede aan primêre skole ervaar;
- daar is 'n gebrek aan effektiewe strategieë om leerders uit hoë risiko-omstandighede aan primêre skole te ondersteun.

Hierdie navorsing word onderneem vanuit 'n sosiaal-konstruksionisties, kontekstueel-ekosistemiese perspektief. Die navorsing steun op 'n kombinasie van beide kwantitatiewe en kwalitatiewe metodologiese benaderings en word onderneem vanuit die interpreterende navorsingsparadigma.

'n Omvattende literatuurstudie is onderneem waartydens die volgende aspekte beskryf en beredeneer is:

- die probleme wat leerders uit hoë risiko-omstandighede ervaar.
- aanbevelings uit staatsdepartemente in Suid-Afrika oor die ondersteuning van leerders uit hoë risiko-omstandighede.

- riglyne vanuit die literatuur oor die ondersteuning van leerders uit hoë risiko-omstandighede.

Die empiriese ondersoek is daarop gemik om die aard en omvang van die prominente probleme wat leerders uit hoë risiko-omstandighede aan primêre skole ervaar te identifiseer. Riglyne waardeur hierdie leerders ondersteun kan word, is ontwikkel. Hierdie riglyne is ontwikkel op grond van die navorsingsresultate van die empiriese ondersoek en 'n sintese vanuit die literatuurverkenning en die integrasie van die empiriese bevindings.

Die navorsing fokus op graad sewe-leerders aan tien geselekteerde primêre skole in die Boland-streek. Drie ondersoekinstrumente word tydens hierdie navorsing gebruik, naamlik die vraelys, foto-analise en die fokus-onderhoud. Die navorsingsresultate het getoon dat leerders meer geneig is om die skool voortydig te verlaat as gevolg van gebrekkige verhoudinge tussen die gesin, die gemeenskap en die skool. 'n Geïntegreerde benadering tussen hierdie kontekste is daarom belangrik om strategieë te ontwikkel wat sal verhoed dat leerders die skool voortydig verlaat.

SUMMARY

There are learners in the South African education system that reside and live within high-risk situations. These high-risk situations impact on the family-, scholastic and community contexts and also the relationship variables existing between these systems. The risk situations in which these learners live, cause and/or on occasion lead to early school exiting, teenage pregnancy, alcohol and substance abuse, the choice of living on the streets, youth misbehaviour and gangsterism. It is therefore important to determine and recognize the environmental contexts in which these learners find themselves to on the one hand reach a better understanding of this phenomenon, and on the other hand to organise effective aid and assistance initiatives.

The following can be reported in this regard:

- Inconclusive evidence exists with respect to the exact nature of the problems, which confront primary school learners from high-risk situations.
- A shortage of effective strategies exists to support primary school learners from high-risk situations.

This research is undertaken from a social constructionist, contextual ecosystemic perspective. The research is founded on a combination of both qualitative and quantitative methodological approaches and is undertaken within the interpretive research paradigm.

An encompassing literature review was undertaken during which the following aspects were described and determined, namely:

- The problems encountered by learners from high risk situations.
- Recommendations from South African state departments regarding the assistance and support for learners from high-risk situations.

- Guidelines collected from the literature regarding the assistance and support for learners from high-risk situations.

The empirical investigation is aimed at identifying the nature and extent of the prominent problems being experienced by learners from high-risk situations. Guidelines were developed by which learners from high-risk situations can be assisted and supported. These guidelines were developed on the basis of the research results yielded by the empirical investigation and a synthesis derived from literature exploration and the integration of empirical findings.

The research focuses on Grade Seven learners from ten selected primary schools in the Boland region. The investigative instruments used during this research were the questionnaire, photo analysis and the focus interview. The research findings have shown that learners are more inclined to leave the school prematurely because of insufficient relationships that exists between the family, the community and the school. An integrated approach between these contexts is therefore essential to develop strategies in order to prevent learners from dropping out of school.

DANKBETUIGINGS

Ek spreek my opregte dank en waardering teenoor die volgende persone uit wat tot die voltooiing van hierdie proefskrif bygedra het:

1. My Hemelse Vader, vir insig en goeie gesondheid – sonder wie niks wat ons aanpak, menslik moontlik is nie. Aan Hom al die eer.
2. My promotor, professor Gerrie Smit, vir sy besondere talent, waardevolle en professionele leiding, inspirasie, geduld en motivering.
3. Professor Petra Engelbrecht van die Universiteit van Stellenbosch en dr. Peter Kropveld van die Hogeschool van Utrecht, Nederland vir die geleentheid om vir drie maande my navorsingsperspektief in die buiteland te kon verbreed.
4. Linda Liebenberg en Maryke Hunter, vir die verwerking van die navorsingsdata.
5. John Martin vir die neem van die foto's.
6. Jeffrey Manuel, vir hulp met die vertaling.
7. Dr. Michele van der Merwe, vir die taalkundige versorging van hierdie proefskrif.
8. Die Wes-Kaap Onderwysdepartement vir toestemming tot die ondersoek.
9. Die beheerliggame, prinsipale, opvoeders en ouers verbonde aan die primêre skole waar die ondersoek onderneem is.
10. Die leerders verbonde aan hierdie skole wat hulle vir die ondersoek beskikbaar gestel het.

11. My vriend en sielsgenoot, Quinton Adams, vir ons debatte, diskoerse en kritiese analises op treine, busse en in “ons” woonstel te Rijnlaan 65bis, Utrecht, Nederland.
12. My familie en kollegas, vir hulle belangstelling.
13. My vrou, Liesel, vir jou stille krag, jou eindelose bron van inspirasie, jou deernis, jou liefde en jou begrip.
14. My kinders, Robin, Meagan en Matthew, vir al die opofferings, vrae en die omkrap van my studeerkamer om my aandag te trek.
15. My vader en moeder vir die finansiële ondersteuning, aanmoediging en geloof.

Opgedra aan my ouers, Cecil en Terina de Jager

Julle is die naam van ouers waardig.

“Recovery from tragic childhood cannot happen instantly. Successful treatment may require psychological and social services, family support, individualized learning of basic skills at the student’s pace, a measured and patient exposure at work and ongoing social and vocational counseling while the youngster is on the job. That’s a large order. But this is a very big problem.”

- ***Spergel***

“In a chaotic system behavior can be predicted only if the initial conditions are known to an infinite degree of accuracy, which is impossible.”

- ***Michael Lorenzen***

“Students’ behavioral, emotional and cognitive responses are affected by the contexts in which they live, of which school is only one (albeit, for some, an important one).”

- ***Buchmann & Floden***

INHOUDSOPGAWE**Bladsy****HOOFSTUK 1****AKTUALITEIT, PROBLEEMSTELLING, DOELSTELLINGS EN
ONTWERP VAN ONDERSOEK**

1.1	AKTUALITEIT	1
1.2	PROBLEEMSTELLING	8
1.3	DOELSTELLINGS	8
1.4	NAVORSINGSONTWERP	9
1.4.1	Literatuurstudie	9
1.4.2	Empiriese Onderzoek	10
1.4.2.1	Navorsingsparadigma en metodologieë	10
1.4.2.2	Die ondersoekgroep	14
1.4.2.2.1	Motivering van tipe steekproef	14
1.4.2.2.2	Seleksie van skole	17
1.4.2.3	Ondersoekinstrumente	18
1.4.2.3.1	Die Vraelys	18
1.4.2.3.2	Foto-analise	21
1.4.2.3.3	Fokus-onderhoud	26
1.4.2.4	Dataverwerking en –analise	31
1.4.2.4.1	Data uit die vraelys	31
1.4.2.4.2	Data uit die foto-analise	32
1.4.2.4.3	Data uit die fokus-onderhoud	36
1.4.2.5	Die Navorsingsproses	36
1.4.2.5.1	Die loodsondersoek van die vraelys	36
1.4.2.5.2	Administratiewe prosedures en identifisering van skole	37
1.4.3	Die betroubaarheid en geldigheid van die data	40
1.4.4	Die rol van die navorser	42
1.4.5	Etiese oorwegings	43
1.4.6	Verloop van die navorsing	45

Bladsy**HOOFSTUK 2****TEORETIESE PERSPEKTIEF VAN DIE NAVORSING**

2.1	INLEIDING	46
2.1.1	Die sosiale konstruksionisme	46
2.1.2	Die ekosistemiese perspektief	48
2.1.3	Die kontekstuele sisteemmodel	51

HOOFSTUK 3**DIE LEERDER IN HOë RISIKO-OMSTANDIGHEDE**

3.1	DIE RISIKOLEERDER – 'n OPERASIONELE DEFINISIE	55
3.2	RISIKOFAKTORE	70
3.2.1	Faktore binne die skool en breë onderwyssisteem	71
3.2.2.1	Skoolverwante faktore	71
3.2.2	Faktore binne die gesin en gemeenskap	74
3.2.2.1	Gesinsfaktore	74
3.2.2.2	Kindermishandeling	79
3.2.2.3	MIV/VIGS	82
3.2.2.4	Politiese faktore	84
3.2.2.5	Sosio-ekonomiese faktore	85
3.2.2.5.1	Armoede	85

HOOFSTUK 4**DIE IMPAK EN MANIFESTASIE VAN RISIKOFAKTORE**

4.1	DIE IMPAK VAN RISIKOFAKTORE	92
4.1.1	Voortydige skoolverlating	92
4.1.2	Tienerswangerskap	93
4.1.3	Dwelmmisbruik	94

	Bladsy	
4.1.4	Straatkinders	95
4.1.5	Jeugwangedrag en bendevoorming	99

HOOFSTUK 5

ONDERSTEUNING VAN LEERDERS UIT HOË RISIKO- OMSTANDIGHEDE

5.1	INLEIDING	117
5.2	DIE HUIDIGE SITUASIE IN SUID-AFRIKA EN IN DIE WES- KAAP	118
5.2.1	Die Departement van Welsyn en Armoedeverligting	118
5.2.2	Die Departement van Onderwys	121
5.2.3	Ander wetgewing in Suid-Afrika	127
5.2.3.1	Die Nasionale Kinderbeskermingstrategie	127
5.2.3.2	Die Nasionale Jeugbeleid	130
5.2.3.3	Witskrif vir Welsyn en Armoedeverligting	132
5.3	PERSPEKTIEWE VANUIT DIE LITERATUUR	135
5.3.1	Die rol van die gesin en breë gemeenskap	137
5.3.2	Die rol van die skool	139
5.3.3	Die verhouding tussen die gesin en die skool	143
5.3.4	Spesifieke skool- en gemeenskapsgebaseerde programme	144
5.4	SAMEVATTENDE PERSPEKTIEWE	155

HOOFSTUK 6

EMPIRIESE ONDERSOEK

6.1	INLEIDING	157
6.2	METODE VAN ONDERSOEK	158
6.2.1	Ondersoekgroep	158
6.2.2	Loodsondersoek ten opsigte van die vraelys	159
6.2.3	Kwalitatiewe analise van vraelys soos uit die oop vrae	159

	Bladsy
6.2.4 Triangulasie deur middel van foto-analise en fokus-onderhoude	160
6.2.5 Data-analise	161
6.2.5.1 Data-analise van vraelyste	161
6.2.5.2 Data-analise van foto-analise	162
6.2.5.3 Data-analise van fokus-onderhoude	162
6.3 BEVINDINGS	163
6.3.1 Bevindings uit die vraelys	163
6.3.1.1 Die skoolkonteks	163
6.3.1.2 Die gesinskonteks	186
6.3.1.3 Die gemeenskapskonteks	200
6.4 INTERPRETASIE VAN BEVINDINGS	206
6.4.1 Skoolverwante temas	206
6.4.1.1 Die fisiese voorkoms van skole en klaskamers	206
6.4.1.2 Die veiligheidsaspekte in skole	211
6.4.1.3 Die leerders se beleving van skool	212
6.4.1.4 Leerders se skoolbywoning	218
6.4.1.5 Die onderwyskurrikulum en verwante aspekte	221
6.4.1.6 Die rol en invloed van opvoeders op leerders se beleving van skool	226
6.4.1.7 Die verhouding tussen leerders en hulle vriende	234
6.4.2 Gesinsverwante temas	237
6.4.2.1 Gesinstruktuur en samestelling	237
6.4.2.2 Die versorging van leerders	238
6.4.2.3 Die ouers en hulle werk	241
6.4.2.4 Ouers se belangstelling in skool en skoolverwante aspekte	243
6.4.2.5 Die verhouding tussen leerders en hulle ouers	244
6.4.2.6 Die kommunikasie in huisgesinne	245
6.4.2.7 Die invloed van ouers op leerders se lewe	248
6.4.2.8 Die gesamentlike effek van ouers en opvoeders op leerders	253
6.4.3 Gemeenskapsverwante temas	256
6.4.3.1 Die kenmerke van gemeenskappe waarin leerders leef	256
6.4.3.2 Drank- en dwelmgebruik (middelgebruik) in gemeenskappe	261
6.4.3.3 Seksuele aktiwiteite van kinders en gemeenskapslede	262
6.4.3.4 Werkloosheid	263
6.4.3.5 Verhouding tussen gemeenskapslede	264
6.4.3.6 Die bende-probleem	266

	Bladsy
6.4.4 Verdere eksplorاسie vanuit vraelyste	274

HOOFSTUK 7

SAMEVATTENDE BEVINDINGS, IMPLIKASIES EN AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING

7.1 SAMEVATTENDE BEVINDINGS	281
7.1.1 Skoolverwante aspekte	282
7.1.2 Gesinsverwante aspekte	284
7.1.3 Gemeenskapsverwante aspekte	287
7.2 OPVOEDKUNDIGE IMPLIKASIES	289
7.2.1 Implikasies vir die leerder	291
7.2.2 Implikasies vir die skool en onderwyssisteem	292
7.2.3 Implikasies vir die gesin	294
7.2.4 Implikasies vir die gemeenskap	295
7.2.5 'n Geïntegreerde skool- en gemeenskapsmodel	296
7.3 LEEMTES IN ONDERSOEK	297
7.4 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING	298
BRONNELYS	299
BYLAAG A: Vraelys aan graad sewe-leerders	316
BYLAAG B: Foto's gebruik tydens foto-analise	329

LYS VAN FIGURE

	Bladsy
Figuur 1.1: Skematiese voorstelling van die navorsing	39
Figuur 2.1: Ekosistemiese perspektief	50
Figuur 2.2: Die kontekstuele sisteemmodel	53
Figuur 3.1: Ouers se dissiplinêre style en hoe dit die kind se risikostatus beïnvloed	77
Figuur 3.2: Invloed van egskeiding en kindermolestering op kinders	81
Figuur 4.1: Model vir informasieverwerking	106
Figuur 4.2: Balansmodel van sosiale bevoegdheid	109
Figuur 4.3: Balans tussen stres en ondersteuning	110
Figuur 5.1: Raamwerk vir dienste in Welsyn	119
Figuur 5.2: W.K.O.D.-model vir Risikojeugdige	124
Figuur 5.3: Voorkoming van gewelddadige en destruktiewe gedrag in skole: primêre, sekondêre en tersiêre sisteme van intervensie	148

	Bladsy
Figuur 5.4: Hantering en hulpverlening aan die risikoleerder	150
Figuur 5.6: Omgewingsgesitueerdheid vir voorkoming, vroeë intervensie, behandelingsraamwerk vir Risikokinders- en jeugdiges	153

LYS VAN TABELLE

Tabel 3.1: Verskillende verwysingsraamwerke in die definiëring van “risiko”	59
---	----

OORSIG VAN PROEFSKRIF

Daar is leerders in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel wat in hoë risiko-omstandighede woon en leef. Hierdie risiko-omstandighede het 'n impak op hulle gesins-, skool- en gemeenskapskontekste asook die verhoudingsveranderlikes wat daar tussen hierdie stelsels bestaan. Die risiko-omstandighede waarin hierdie leerders leef, veroorsaak en/of lei soms tot byvoorbeeld voortydige skoolverlating, tienerwangerskappe, drank- en dwelmmisbruik, die keuse van 'n lewe op straat, jeugwangedrag en bendevoorming. Dit is van belang om die omgewingskontekste van hierdie leerders te begryp en te verken om andersyds tot 'n beter begrip van die fenomeen te kom, maar om andersyds effektiewe hulpverleningsinisiatiewe te ontwikkel.

Die volgende kan in hierdie verband gemeld word:

- daar bestaan onvoldoende inligting ten opsigte van die wesenlike aard van die probleme wat leerders uit hoë risiko-omstandighede aan primêre skole ervaar;
- daar is 'n gebrek aan effektiewe strategieë om leerders uit hoë risiko-omstandighede aan primêre skole te ondersteun.

Hierdie navorsing word onderneem vanuit 'n sosiaal-konstruksionistiese, kontekstueel-ekosistemiese perspektief, aangesien:

- dit fokus op die betekenisgewing van respondente se interaksie met en beskrywing van die fenomeen wat bestudeer word;
- die omgewingskontekste waarin die respondente hulle bevind, betrokke is by hulle ontwikkeling;
- die individu in unieke sistemiese konteks bestudeer word;
- dit fokus op die natuurlike konteks waarin die fenomeen, wat bestudeer word, voorkom;

- dit fokus op die interaksie tussen die individu en ander individue en organisasies en die verhoudingsveranderlikes wat daar tussen hulle bestaan.

Die navorsing steun op 'n kombinasie van beide kwantitatiewe en kwalitatiewe metodologiese benaderings en word onderneem vanuit die interpreterende navorsingsparadigma.

'n Omvattende literatuurstudie is onderneem waartydens die volgende aspekte beskryf en beredeneer is:

- die probleme wat leerders uit hoë risiko-omstandighede ervaar.
- aanbevelings uit staatsdepartemente in Suid-Afrika oor die ondersteuning van leerders uit hoë risiko-omstandighede.
- riglyne vanuit die literatuur oor die ondersteuning van leerders uit hoë risiko-omstandighede.

Die empiriese ondersoek is daarop gemik om die aard en omvang van die prominente probleme wat leerders uit hoë risiko-omstandighede aan primêre skole ervaar te identifiseer. Riglyne waardeur hierdie leerders ondersteun kan word, is ontwikkel. Hierdie riglyne is ontwikkel op grond van die navorsingsresultate van die empiriese ondersoek en 'n sintese vanuit die literatuurverkenning en die integrasie van die empiriese bevindings.

Die navorsing fokus op graad sewe-leerders aan tien geselekteerde primêre skole in die Boland-streek. 'n Doelbewuste ewekansige steekproef is gedoen uit die volgende tipes primêre skole, naamlik primêre skole waar:

- leerders is wat 'n geskiedenis van swak skolastiese vordering toon;
- leerders is wat in risiko-omgewings woon waar praktyke soos bendevoorming, drank- en dwelmmisbruik, gesinskonflik, kinderverwaarlosing, ensovoorts voorkom;
- leerders is wat self aan bendes behoort en/of dwelms gebruik;

- leerders is wat hulle gereeld aan skoolversuim skuldig maak;
- leerders is wat al met die gereg gebots het.

Drie ondersoekinstrumente word tydens hierdie navorsing gebruik, naamlik die vraelys, foto-analise en die fokus-onderhoud. Al die graad sewe-leerders aan die geïdentifiseerde primêre skole sal die vraelys voltooi terwyl die foto-analise, bestaande uit agt respondente elk, by vyf verskillende primêre skole sal plaasvind. Die fokus-onderhoude sal gedoen word aan twee primêre skole bestaande uit ses respondente elk.

Van die belangrikste bevindinge wat uit die ondersoek geblyk het, is die volgende:

(a) Skoolverwante aspekte

- Dit het duidelik uit die empiriese ondersoek geblyk dat die meeste van die leerders skoolgaan as gunstig en positief ervaar.
- Die positiewe waarde van skool word ervaar in die volgende:

Die skool bied 'n ruimte waarin leerders kan leer en die meeste leerders beskou skolastiese sukses as 'n voorvereiste om iets in die lewe te bereik.

Skole word beskou as plekke vir sosialisering en die leerders het baie vriende daar met wie hulle kan speel. Dit het geblyk dat leerders meer vriende het by die skool as by hulle huise. Leerders probeer om negatiewe vriendskappe tuis te vermy. Nuwe vriendskappe word by die skool gesmee en leerders glo dat die risiko kleiner is om in die moeilikheid te beland.

- Die fisiese voorkoms van skole en klaskamers word deur leerders geassosieer met óf positiewe óf negatiewe leerder- en opvoedgedrag asook onderwyspraktyke.

- Die skool word deur sommige leerders as 'n alternatief vir die negatiewe omgewingskonteks waarin hulle woon, beskou. Sommige leerders ervaar die skool asof dit 'n herhaling van die toestande en problematiek van die gemeenskap is waarin hulle woon.
- Leerders en gemeenskapslede is geneig om die skoolterrein te bemors. Dit blyk dat respek en eienaarskap vir die opvoedkundige inrigting ontbreek.
- Sommige skole is in onveilige gemeenskappe geleë wat hierdie skole noodsaak om die gebou en terrein te beveilig. Die beveiliging van hierdie skole skep die indruk by van die leerders dat hulle in 'n gevangenis is. Die skool is 'n veilige vesting vir sommige leerders, aangesien hulle nie altyd veilig in hulle gemeenskappe voel nie.
- Die opvoeder-leerder ratio van 1:39 word nie in alle klasse toegepas nie. Dit het geblyk dat in 53.3% van die leerders se klasse meer as 40 leerders is. Hierdie groot klasse word dikwels negatief deur leerders ervaar. Opvoeders kan moeilik individuele aandag aan leerders in sulke groot klasse gee.
- Alhoewel die meeste leerders van hulle opvoeders hou is die optrede en gesindhede van opvoeders bepalend vir die aard van die leerders se belewing van skool.

Opvoeders hanteer leerders nie altyd met die nodige respek en menswaardigheid nie en opvoeders verkleineer en stel leerders soms in die verleentheid voor hulle klasmaats.

- Nie alle opvoeders verstaan die leerders se probleme nie en nie alle leerders kan iets persoonliks aan hulle opvoeders vertel nie. Dit blyk dat opvoeders nie altyd die konteks verstaan waarin leerders leef nie en gebrekkige kennis en begrip vir hulle leefwêreld toon.

- Alhoewel lyfstraf verbode in Suid-Afrikaanse skole is, word dit in sommige gevalle steeds deur opvoeders toegepas. Sommige leerders vind die skool ewe ontwrigtend, asof dit 'n herhaling is van die problematiek in die gemeenskap, naamlik konflik met volwassenes wat nie die nodige begrip toon nie.
- Dit blyk dat die betaling of nie-betaling van skoolgelde verskillend in skole toegepas en geïnterpreteer word en dat skole dit, volgens leerders, soms as dreigement teen hulle gebruik.
- Alhoewel die meeste leerders aangedui het dat hulle van die meeste vakke/leerareas hou, is nie 'n enkele leerarea beklemtoon as beduidende aanduiding van hierdie gevoel nie.

Leerders se persepsie van die vakke waarvan hulle nie hou nie, het nie slegs betrekking op die bepaalde vakinhoud nie, maar ook op die wyse waarop die vak deur opvoeders aangebied word, die moeilikheidsgraad daarvan en die omvang van die werk.

- Leerder-gedrag is ook nie altyd as positief deur leerders tipeer nie. Die negatiewe gedragspatrone wat sommige leerders by hulle huise openbaar, word oorgedra na die skool.
- Leerders was van mening dat van hulle klasmaats soms sonder rede tuis bly.
- Leerders se houding teenoor skoolwerk is deurlopend as positief ervaar.
- Dit het geblyk dat inbrake, vandalisme, opvoeders wat leerders slaan, afknouery en bakleiery deur mede-leerders, negatiewe gesindhede van opvoeders en leerders en leerders wat nie hulle skoolfondse betaal nie as die hoofprobleme by skole deur leerders beskou word.

(b) Gesinsverwante aspekte

- Slegs 59.2% van die leerders leef in gesinne waarin hulle ouers getroud is, terwyl die res (40.8%) in gesinne woon waarin daar wisselende huweliksverhoudinge tussen hulle ouers voorkom.
- Dit het geblyk dat 21.3% van die leerders geen kontak het met die ouer wat nie by hulle woon nie. Dit dui daarop dat hierdie leerders volwassenheid sal bereik sonder enige kontak met hierdie ouer.

Sommige leerders word groot in gesinne waarin die rol van die moeder en die vader nie duidelik is nie en dikwels vervul een ouer beide hierdie rolle in die kinders se lewe.

- Gesinsgrootte wissel tussen twee en vier kinders, alhoewel daar in meer as 15% van die leerders se gesinne meer as vyf kinders voorkom. Dit is 'n vraag of hierdie ouers in alle opsigte in hulle kinders se finansiële behoeftes kan voorsien.
- Dit was verder duidelik dat ander familieledes soms ook by gesinne bly te oordeel aan die meer as 50% van die leerders wat aangedui het dat daar ses en meer mense in hulle huis woon.
- Weens sekere gesinsgroottes het nie alle leerders óf hulle eie bed waarop hulle kan slaap óf hulle eie kamers nie.
- Armoede speel 'n bepalende rol in sommige huisgesinne en nie alle ouers kan in alle opsigte in hulle kinders se basiese fisiologiese behoeftes voorsien nie. Dit veroorsaak dat sommige leerders honger skool toe gaan of hulle gesinne verlaat om elders hierdie behoeftes te bevredig.
- Die meeste leerders voel veilig in hulle huise.

- Meer vaders as moeders het elke dag 'n vaste werk. Ouers moet soggens dikwels hulle huise verlaat voordat die leerders skool toe gaan en kom dikwels smiddae na die leerders by die huis. Dit impliseer dat die leerders óf hulle self moet versorg óf dat hierdie versorgingsrol deur ander mense, byvoorbeeld familielede, oorgeneem word.

Beide ouers word genoodsaak om te werk om in hulle gesinne se finansiële behoeftes te voorsien. Nie alle ouers het 'n werk nie en dit lei tot beperkte lewensmiddele in gesinne, asook konflik tussen ouers.

- Dit blyk uit die navorsing dat ouers, volgens die leerders, 'n groot invloed op hulle lewens uitoefen. Dit was verder duidelik dat ouers nie noodwendig slegs 'n positiewe invloed op hulle kinders se lewe het nie, maar dat daar ook tye kom wanneer ouerlike gedrag kinders negatief beïnvloed.

Leerders beskou die kwaliteit van die verhouding tussen gesinslede belangriker as rykdom. Die verhouding wat daar tussen ouer en kind bestaan bepaal of kinders hulle ouerhuise gaan verlaat, al dan nie. Hierdie leerders kan aansluit by vriende of groepe wat hulle die nodige liefde gee en by wie hulle voel hulle behoort.

Die wyse waarop ouers hulle kinders hanteer, dien as model van hoe leerders eendag hulle eie kinders sal hanteer.

- Leerders het 'n oorwegend positiewe verhouding met hulle ouers en kan geredelik met hulle kommunikeer. Daar is egter ook leerders wat aangedui het dat hierdie ouer-kind verhouding nie noodwendig na wense is nie en dat hulle soms dinge doen waarvan hulle ouers nie weet nie.

Die kwaliteit en gehegtheid van die ouer-kind verhouding versterk die band tussen hulle en voorkom dat kinders in negatiewe praktyke verval. Negatiewe invloede

soos ongewenste vriendskappe het 'n groter effek op leerders indien hierdie verhouding nie baie positief is nie.

- Die meeste leerders se ouers stel belang in hulle skoolwerk en probeer hulle kinders in hulle skoolwerk ondersteun. Daar was egter 'n behoefte by leerders dat hulle ouers die skool meer moet besoek en nie noodwendig slegs tydens ouervergaderings nie. Die lang werksure van ouers dien as moontlike rede waarom ouers nie gereeld die skool besoek nie.

Nie alle ouers stel in hulle kinders se skoolwerk belang nie. Hierdie leerders ervaar die gesin en skool as aparte, onverwante sisteme en pas by elkeen afsonderlik aan.

- Ouers sukkel soms om hulle lewensomstandighede te hanteer. Die wyse waarop ouers hierdie kontekste hanteer, dien as voorbeeld vir hulle kinders. Indien ouers nie daarin slaag nie, gebruik kinders soms dieselfde hanteringsmeganismes as hulle ouers of volg hulle vriende na.
- Leerders was dit eens dat beide ouers en opvoeders in hulle skoolwerk moet belangstel en dat hierdie motiveringsrol nie slegs van een kant moet kom nie. Hierdie gesamentlike invloed van beide ouers en opvoeders speel 'n rol of 'n leerder in die skool sal aanbly, al dan nie.

Leerders skei nie die skool- en gesinskontekste nie en een konteks het 'n invloed op die ander een. Die skool is 'n vangnet vir leerders indien hulle gesins- en gemeenskapkontekste nie baie positief is nie.

Die skool word as baie meer positief deur leerders ervaar indien daar positiewe verhoudinge tussen hulle skool- en gesinskontekste voorkom. Daar bestaan 'n groter risiko dat leerders die skool sal verlaat indien daar nie positiewe verhoudinge voorkom tussen die skool en gesin nie. Die invloed van maats en verkeerde assosiasies speel 'n groter rol in die leerders se lewe indien hierdie situasie bestaan.

(c) Gemeenskapsverwante aspekte

- Die fisiese voorkoms van gemeenskappe wek bepaalde assosiasies by leerders. Die voorkoms van 'n gemeenskap is volgens die meeste leerders tiperend van die gedrag van die inwoners en die praktyke wat daarin voorkom.

Die konteks waarin sommige leerders leef, impakteer negatief op hulle, aangesien dit nie vir hulle die nodige ontwikkelingsgeleentede bied nie.

- Die gemeenskappe waarin sommige leerders leef, bied min afleiding aan hulle weens die tekort aan geriewe soos byvoorbeeld sportvelde en parke. Die gebrek aan ontspanningsgeriewe beperk leerders om met positiewe aktiwiteite besig te bly en gevolglik in negatiewe praktyke kan verval.
- Praktyke soos drank- en dwelmmisbruik, geweld, diefstal, verkragtings, vroeë seksuele aktiwiteite deur skoolkinders kom algemeen in die meeste gemeenskappe waarin die leerders leef, voor.
- Leerders was dit eens dat die gebiede waarin hulle woon, nie veilig is nie en dat hulle bang is om na donker rond te loop.
- Bendes en bende-aktiwiteite kom algemeen in leerders se gemeenskappe voor. Hierdie is as die grootste probleem deur leerders getipeer. Bendes voorsien leerders van 'n konteks waarin hulle voel hulle behoort. Hierdie gevoel van gebondenheid word verder versterk indien leerders nie hierdie gevoel van behoort by hulle ouers en gesinne kry nie.
- Volwassenes tree nie altyd op as 'n voorbeeld vir kinders nie en drankmisbruik kom algemeen voor. Drank word dikwels in die teenwoordigheid van ander kinders gebruik wat nie positief deur leerders ervaar is nie. Dit blyk dat volwassenes soms drank gebruik as tydelike ontvlugting van hulle lewensomstandighede.

- Die verhouding tussen gemeenskapslede onderling is nie altyd na wense nie en inwoners tree nie altyd in mekaar se beste belange op nie. Daar bestaan 'n behoefte by leerders dat gemeenskapslede meer goedgeestig teenoor mekaar optree en meer liefde aan mekaar bewys. Daar is beperkte ondersteuningsisteme vir leerders en gesinne in gemeenskappe en gesinne word dikwels aan hulle eie lot oorgelaat.
- Werkloosheid kom algemeen onder gemeenskapslede voor. Alhoewel leerders aangedui het dat werk moeilik bekombaar is, het hulle ook 'n verwantskap tussen werkloosheid en volwassenes se onvermoë om hulle skoolloopbane te voltooi, aangedui. Werkloosheid lei tot armoede en verwante probleme in gemeenskappe.
- Nie alle gemeenskapslede het genoegsame behuising nie en die voorkoms van hokke waarin sekere mense leef, hou potensiële gevare in.

Belangrike implikasies van die ondersoekbevindinge is soos volg:

(a) Implikasies vir die leerder

- Leerders se selfbeeld moet ontwikkel word deur die skool, die gesin en gemeenskap om te verseker dat hulle hulle spesifieke lewensituasies beter kan hanteer.
- Daar moet gefokus word op die ontwikkeling en vestiging van hanteringsmeganismes en -vaardighede van leerders sodat hulle die situasies waaraan hulle blootgestel word, beter kan hanteer.

(b) Implikasies vir die skool en onderwyssisteem

- Skole en opvoeders behoort die volle sistemiese kontekste te ken en verstaan waarin leerders leef en die wyse waarop hierdie kontekste op hulle lewens beïnvloed.

- Opvoeders moet probeer om die leerders in hulle klasse individueel te ken, asook hulle aspirasies, belangstellings en probleme waarmee hulle gekonfronteer word. Daar moet dus 'n poging van opvoeders wees om 'n hegte verhouding met leerders te hê indien dit op daardie stadium nie die geval is nie.

Dit is duidelik dat die kwaliteit van hierdie verhoudings nie altyd moontlik in skole in die Wes-Kaap Onderwysdepartement is nie, gegewe die huidige opvoeder-leerder ratio van 1:39 in primêre skole.

- Skole behoort raamwerke van toepaslike en ontoepaslike gedrag vir leerders wat die skool bywoon, te stel.
- Opvoeders behoort genoegsaam opgelei en toegerus te wees om enige leerder op 'n gepaste wyse te hanteer indien daar nie aan hierdie raamwerk gehoor gegee word nie.
- Opvoeders moet deurgaans positiewe rolmodelle vir leerders wees en hulle geensins aan negatiewe gedrag skuldig maak nie.
- Alle leerders moet dieselfde in die skool hanteer word, byvoorbeeld ten opsigte van hulle akademiese vermoëns, herkoms en status van hulle ouers.
- Skole en opvoeders moet by magte wees om sekere leerders vroegtydig te identifiseer by wie die risiko hoog is om die skool te verlaat. Opvoeders moet besef dat die skool dikwels die laaste vesting vir hierdie leerders is alvorens hulle die skool verlaat en 'n lewe op straat verkies.
- Skole moet probeer om veilige omgewings vir leerders te skep en leerders te beskerm teen negatiewe invloede beide van binne die skool en uit die omliggende gemeenskap.

- Weens die diversiteit van die leerder-populasie behoort die onderwyskurrikulum te fokus op die holistiese opvoeding van die leerder en nie slegs op die onderrig en vaslegging van akademiese vaardighede nie.
- Skole moet ouerbetrokkenheid aanmoedig en geleenthede aan ouers en gemeenskapslede skep om die skool te besoek en in die opvoeding van die leerders te deel.

(c) Implikasies vir die gesin

- Ouers moet 'n veilige en stabiele tuiste aan hulle kinders voorsien en verseker dat die gesinskonteks waarin hulle leef, bevorderlik vir die emosionele ontwikkeling van hulle kinders is.
- Ouers behoort positiewe rolmodelle vir hulle kinders te wees.
- 'n Gesonde waardesisteem moet in gesinne gevestig word. Hierdie waardes wat ouers aan hulle kinders leer, sal kinders help om steeds die regte besluite te neem ongeag of hulle ouers by hulle is of nie.
- Daar behoort 'n gesonde verhouding tussen ouer en kind te bestaan en gereelde kommunikasie moet plaasvind. Ouers moet deel in hulle kinders se leefwêrelde en bewus wees van hulle belangstellings, tekortkominge, maar ook vrese. Alle kinders in die gesin moet dieselfde hanteer word en een kind moenie voorrang bo 'n ander geniet nie.
- Ouers moet probeer om al hulle kinders se vriende te ken en weet met watter aktiwiteite hulle kinders besig is indien die ouers nie teenwoordig is nie.
- Daar behoort reëls in elke huis te wees wat kinders moet gehoorsaam en ouers moet sorg dat hierdie reëls eerbiedig word.

- Ouers moet die skool meer besoek en probeer om al hulle kinders se opvoeders te ken.
- (d) Implikasies vir die gemeenskap
- Gemeenskappe behoort na die welsyn van alle kinders om te sien en nie slegs na diegene wie hulle ken nie.
 - Gemeenskappe moet besef dat hulle mekaar moet ondersteun om te verseker dat kinders genoegsame geleenthede kan kry. Dit het geblyk dat gemeenskapslede mekaar nie noodwendig ondersteun nie en dat kinders en gesinne aan hulle eie lot oorgelaat word.
 - Gemeenskappe moet hulle beywer vir die vestiging en handhawing van gesonde praktyke waarin gebruike soos byvoorbeeld drank- en dwelmmisbruik, diefstal en misdaad beperk word.
 - Gemeenskapslede moet saamstaan teen die bekamping van negatiewe praktyke en nie slegs individue of gesinne aan hulle eie lot oorlaat indien hulle slagoffers van misdaad word nie.
 - Daar moet gepoog word om alternatiewe tydverdryf vir kinders en jeugdiges in die gemeenskap te ontwikkel.
 - Gemeenskapslede moet probeer om aktiwiteite saam te beoefen om mekaar beter te leer ken, byvoorbeeld die reël van 'n braai of sportdag.
 - Gemeenskapslede moet respek openbaar vir mekaar en binne 'n gees van welwillendheid leef.

- Gemeenskapslede moet rolmodelle wees vir kinders, kinders motiveer om suksesvol in hulle lewens te wees en kinders help wat in negatiewe praktyke verval het.
- Gemeenskapslede moet 'n positiewe ingesteldheid teenoor werk handhaaf.

OVERVIEW OF DISSERTATION

There are learners in the South African education system that reside and live within high-risk situations. These high-risk situations impact on the family-, scholastic and community contexts and also the relationship variables existing between these systems. The risk situations in which these learners live, cause and/or on occasion lead to early school exiting, teenage pregnancy, alcohol and substance abuse, the choice of living on the streets, youth misbehaviour and gangsterism. It is therefore important to determine and recognize the environmental contexts in which these learners find themselves to on the one hand reach a better understanding of this phenomenon, and on the other hand to organise effective aid and assistance initiatives.

The following can be reported in this regard:

- Inconclusive evidence exists with respect to the exact nature of the problems, which confront primary school learners from high-risk situations.
- A shortage of effective strategies exists to support primary school learners from high-risk situations.

This research is undertaken from a social constructionist, contextual ecosystemic perspective, since:

- the research focuses on giving meaning to and understanding the interaction of respondents and describing the phenomenon under investigation.
- the environmental contexts in which the respondents find themselves contributes to their development.
- the individual is studied within a unique systemic context.
- it focuses on the natural context in which the phenomenon under investigation is located.

- it focuses on the interaction between the individual and other individuals and organizations, and the relationship variables existing between them.

The research is founded on a combination of both qualitative and quantitative methodological approaches and is undertaken within the interpretive research paradigm.

An encompassing literature review was undertaken during which the following aspects were described and determined, namely:

- The problems encountered by learners from high risk situations.
- Recommendations from South African state departments regarding the assistance and support for learners from high-risk situations.
- Guidelines collected from the literature regarding the assistance and support for learners from high-risk situations.

The empirical investigation is aimed at identifying the nature and extent of the prominent problems being experienced by learners from high-risk situations. Guidelines were developed by which learners from high-risk situations can be assisted and supported. These guidelines were developed on the basis of the research results yielded by the empirical investigation and a synthesis derived from literature exploration and the integration of empirical findings.

The research focuses on Grade Seven learners from ten selected primary schools in the Boland region. A deliberate even-chanced test sample was taken from the following types of primary schools, namely schools where there are learners:

- with a proven history of poor scholastic performance.
- that reside in situations where they are at risk to practices such as joining and/or forming gangs, alcohol and substance abuse, family conflict, child neglect, etcetera.
- who already belong to gangs and/or use drugs.
- who are regularly absent from school.

- who have had encounters with the law before.

The investigative instruments used during this research were the questionnaire, photo analysis and the focus interview. All of the Grade Seven learners at the identified primary schools would complete the questionnaire, whilst the photo-analysis comprised of eight respondents each at five schools. The focus interviews were done at two primary schools, consisting of six respondents each.

The following key findings were revealed:

a) Aspects relating to school

- The empirical investigation clearly showed that most of the learners (91.9%) found attending school a favourable and positive experience.
- The positive worth of attending school was experienced as follows:

The school provides a space where learners can get an education and most of the learners regard scholastic success as a prerequisite to achieving something in life.

Schools are regarded as places where the learners can socialize and many of them have friends at school with whom they can play. It was also apparent that learners have more friends at school than they have at home. Learners try to avoid negative friendships at home. The friendships at school have more quality and less risk to get into trouble.

- The learners associate the physical appearance of schools and classrooms with positive or negative learner and teacher behaviour, as well as teaching practices.

Some learners regard the school as an alternative for the negative environmental context in which they live. Some learners experience the school as if it is a repetition of the conditions and problems of the community in which they live.

- Learners and community members are inclined to litter the schoolyard. This is indicative of a lack of respect and ownership for the educational institution.
- Some schools are located in unsafe communities that necessitate these schools to protect school buildings and the schoolyard. This securing of certain schools creates an impression with some learners that they are in a prison.

The school is regarded as a safe haven to some learners because they do not always feel safe in their communities.

- The teacher-learner ratio of 1:39 is not applied to every class. It was apparent that in 53.3% of the cases, the learners' classes consisted of more than 40 learners. All the learners do not always experience these large classes positively. It is difficult for educators to give individual attention to learners in such big classrooms.
- Although most of the learners are fond of their teachers, the conduct and disposition of teachers are determinative of the learners' experience of school.

Educators do not always treat learners with the necessary respect and dignity and sometimes they belittle and embarrass learners in front of their classmates.

- Not all teachers understand the problems of the learners and not all learners feel they can share personal information with their teachers. It seems that educators do not always understand the context in which learners live and show insufficient knowledge and understanding of the world in which they live.

- Even though corporal punishment is forbidden in South African schools, it is still applied by teachers in certain cases. Some learners experience the school as equally disruptive, as if it is a repetition of the problems in the community, namely conflict with adults who do not show the necessary understanding.
- It is apparent that the payment or non-payment of school fees are interpreted and applied differently at various schools and that schools sometimes use it to threaten and/or intimidate the learners.
- Even though most learners indicated that they enjoyed most of the subjects and subject areas, not a single subject area was prominent as an explicit indicator of this sentiment.

Learners' perception of their subjects do not only apply to the specific subject matter but also to the way in which the subject is presented by educators, the level of difficulty and the scope of the work.

- Learners did not always typify learner discipline and behaviour as positive. The negative behaviour patterns which learners display in their homes are transferred to the school.
- Learners were further of the opinion that some of their classmates stayed absent from school without valid reasons.
- Learners' attitude towards schoolwork was experienced as positive throughout the investigation.
- It was apparent that learners regarded burglary, vandalism, teachers administering corporal punishment, bullying, fighting amongst learners, negative dispositions of learners and teachers and learners who do not pay their school fees as the main problems at school.

b) Aspects relating to family

- Approximately 59.2% of the learners were from families where their parents are married, whilst the rest (40.8%) were from families where there exist varying forms of marital relations between their parents.
- It was apparent that 21.3% of the learners had no contact with the parent not residing with them. It is therefore indicative that these learners will reach adulthood without having any contact with that parent.

Some learners grow up in families in which the role of mother en father is not clearly identified and that one parent has to adopt and fulfill both roles in their childrens' lives.

- Family size varies between two and four children, even though more than 15% of the learners live in households containing more than five children. This raises the question of whether these parents can provide financially for their children in all respects.
- It was further clear that other family members also occasionally reside with families, judging by more than 50% of the learners who indicated that six or more people reside in their house.
- Due to certain family sizes, not all learners sleep on their own beds or in their own bedrooms.
- Poverty plays a defining rol in some families and not all parents can provide in their childrens' physiological needs. It results that some learners go to school without having something to eat or that they leave their families to satisfy this need elsewhere.

- Most of the learners feel safe in their own home.
- More fathers had permanent employment than mothers. Parents often had to leave their homes early each morning before the learners even left for school, and often come home after the learners each afternoon. This implies that the learners either have to care for themselves or that this role is fulfilled by other people, for example family members.

Both parents are compelled to work in order to provide in their families's financial needs. Not all parents work and this result in limited provision in families as well as conflict between parents.

- Findings from the investigation highlight that according to the learners, parents have a considerable influence on their lives. It was further apparent that parents are not always a positive influence, and that there are times when parental behaviour influence their children negatively.

Learners perceive the quality of the relationship between family members as more important as wealth. The relationship that exists between parent and child contributes whether children will leave their families or not. These learners will join friends or groups who give them the necessary love and where they feel they belong.

The way in which the learners' parents treat them will determine how they will treat their own children some day.

- Learners have predominantly a positive relationship with their parents and can readily communicate with them. There are however learners who have indicated that this parent-child relationship is not necessarily ideal and that they sometimes do things, which they do not inform their parents of.

The quality and closeness of the parent-child relationship prevents that children decline in negative practices. Negative influences such as wrong friends have a bigger effect in learners if this relationship is not very positive.

- Most of the learners' parents show an interest in their children's schoolwork and try to support their children with their studies. A need was however identified by learners, in that they expressed a wish for their parents to visit the school more often and not only attend parent-teacher meetings. The long hours that parents have to work are a possible reason why they cannot visit the school more frequently.

Not all parents show an interest in their children's schoolwork. These learners experience the family and school as distinct, unrelated systems and adapt to them separately.

- Parents struggle to cope with their life situations. The way in which parents cope with these contexts acts as an example for their children. Children will use the same coping mechanisms as their parents or follow their friends' example if their parents cannot successfully cope with it.
- Learners were in agreement that both parents and teachers should show an interest in their studies and that this motivational role not be one-sided. This combined influence of both parents and teachers plays a determinative role regarding whether learners will stay in school or not.
- Learners do not separate the school and family contexts and one context has an influence on the other one. The school is a safety net for learners when their family and community contexts are not very positive.

Learners experience the school much more positive when there is positive relationships between the school and family contexts. A bigger risk exists that learners will leave the school if there are not positive relationships between the

school and the family. The influence of friends and wrong associations has a bigger influence if this is the case.

c) Aspects relating to the community

- The physical appearance of communities establishes particular impressions with learners. The appearance of a community is regarded by most learners as typifying the behaviour of the inhabitants and of the practices located within that community.

The context in which some learners live impacts negatively on them because it does not provide them with the necessary developmental opportunities.

- The communities in which certain learners live offer them little recreation due to the shortage of amenities and facilities, for example parks and sports grounds. The lack of recreation facilities limits the learners to engage in positive activities and provide the opportunity to decline in negative practices.
- Practises such as alcohol and drug abuse, violence, theft, rape, early sexual activity by learners are common in most of the learners' communities.
- Learners were in agreement that their residential areas were unsafe and that they are afraid to walk around at night.
- Gangs and gangsterism are common in the communities of respondents. Learners characterized gangsterism as the biggest problem. Gangs provide learners with a context in which they feel they belong. This feeling of belonging is strengthened when learners do not experience this same sense of belonging by their parents and families.

- Adults do not always set an example for children, and alcohol abuse is common. Alcohol is often used in the presence of other children, which was not positively received by learners. It seems that adults sometimes use alcohol as temporary escape from their life situations.
- The relationship between community members is not always ideal, and inhabitants do not always act in each other's mutual interest. A need exists with learners for community members to have a better disposition towards each other and to show more love towards each other. There is a lack of support systems for learners and families within communities and families are often left to their own fate.
- Unemployment is common in the communities of the respondents. Even though respondents indicated that it is difficult to find employment, they also identified a relationship between unemployment and the inability of adults to complete their schooling. Unemployment leads to poverty and associated problems in communities.
- Not all community members have adequate housing and the prevalence of shacks used as housing holds certain dangers.

Important implications of the research findings are as follow:

(a) Implications for the learner

- Learners' self esteem need to be developed by the school, the family and the community to ensure that they can handle their specific life situations.
- Focus should be placed on the development and establishment of coping mechanisms and skills for learners in order to handle the situations to which they are exposed to in a better way.

(b) Implications for the school and education system

- Schools should know and understand the extent of the systemic contexts in which learners live as well as how these contexts impact on their lives.
- Educators must try to get to know learners on an individual basis as well as their aspirations, interests and the problems by which they are confronted. Educators must make an effort to establish a deeper relationship with learners if it is not currently the case.

Deeper relationships between educators and learners is not always possible within the Western Cape Education Department given the current educator-learner ratio of 1:39 in primary schools.

- Schools must provide learners who attend school there with frameworks of appropriate and inappropriate behaviour.
- Educators should be adequately trained and equipped to support any learners who do not adhere to this framework on an appropriate way.
- Educators must at all times be positive role models to learners and refrain from modelling negative behaviour.
- All learners must be treated in similar fashion – also with regard to their academic abilities, origin, and the status of their parents, etcetera.
- Schools must be able to identify certain learners early by whom the risk is high to leave the school. Educators must realize that the school is often these learners' last resort before they leave school and choose a life on the street.

- Schools must provide learners with a safe environment and protect them against the negative influences from within the school and the surrounding community.
- Due to the diverse learner population, the school curriculum should focus on the holistic education of the learner and not only the education of academic skills.
- Schools must encourage parent involvement and provide opportunities for parents and community members to visit the school in order to share in the education of the learners.

(c) Implications for the family

- Parents must provide children with safe and stable homes and ensure that the family context in which they live is conducive for the emotional development of their children.
- Parents must be positive role models to their children.
- Families should establish a sound value system. These values will assist learners to make the correct choices irrespective if their parents are present or not.
- A good relationship should exist between parent and child and they should communicate frequently. Parents must share in the lives of their children and be aware of their interests, deficiencies and fears.
- Parents must try to know all their children's friends as well as the activities they are involved with if their parents are not present.
- Each home should have its own rules to which children must adhere to and parents must ensure that children follow these rules.

- Parents should visit the school more and try to know all their children's educators.

(d) Implications for the community

- Communities must look after the welfare of all children and not only after the children they know.
- Communities need to support each other to ensure that children receive adequate opportunities. It seems that community members do not support each other adequately and that children and their families are left to their own fate.
- Communities should strive for the establishment and maintaining of good practices in which habits such as alcohol and drug abuse, theft and crime are limited.
- Community members must unite in the combating of negative practices and not leave individuals or their families to their own fate when they become victims of crime.
- Alternative pastime for children and youth should be developed.
- Community members must try to do activities together to get to know each other better, example by organising a braai or sport day.
- Community members must have respect for each other and live within a spirit of goodwill.
- Community members must be role models to children, motivate them to be successful in their lives and support children who decline in negative practices.
- Community members should maintain a positive attitude towards work.

HOOFSTUK 1

AKTUALITEIT, PROBLEEMSTELLING, DOELSTELLINGS EN ONTWERP VAN ONDERSOEK

1.1 AKTUALITEIT

Leeders binne die onderwysstelsel ervaar 'n wye omvang van behoeftes wat bevredig moet word om effektiewe leer en ontwikkeling te verseker en in stand te hou. Die komplekse, dinamiese verhouding wat daar tussen die leerder, die skool, die breër onderwysstelsel en die sosiale, ekonomiese en politieke konteks bestaan, speel 'n rol in welke mate hierdie behoeftes bevredig word en effektiewe leer en ontwikkeling kan plaasvind (Departement van Onderwys, 1997a:11-12).

Indien daar 'n probleem in enige van hierdie genoemde areas voorkom, het dit 'n negatiewe impak op die leerproses. Hierdie probleme plaas leerders onder risiko om leer- en gedragsprobleme in die skool te ondervind (Departement van Onderwys, 1997a:12-14). Die gevolg hiervan is leerders wat nie behoorlik aan die leerproses kan deelneem nie en dit eindig dikwels in onderprestering, herhaling van graad en vroeë skoolverlating (National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET) en National Committee for Education Support Services (NCESS), 1997a:37).

Alhoewel leerders binne die formele onderwysstelsel wil bly, manifesteer hulle behoeftes op verskillende wyses en word dit dikwels eers sigbaar wanneer hulle die skool voortydig verlaat (Departement van Onderwys, 1997b:57). Desondanks die groot getal leerders wat die skool voortydig verlaat, is dienste om hierdie leerders te ondersteun, beperk en dikwels oneffektief (Departement van Onderwys, 1997a:27; Inter-Ministerial Committee (IMC) on Young People at Risk, 1996:13).

Die NCSNET en NCESS (1997a:52) is van mening dat hierdie probleem steeds toeneem desondanks provinsiale en nasionale inisiatiewe. Daar is volgens die Departement van Onderwys (1997b:57) tans

'n groot behoefte om uit te vind waarom hierdie tendens voorkom terwyl die NCSNET en NCESS (1997a:52) van mening is dat riglyne om hierdie leerders te ondersteun, nog ontwikkel moet word.

Volgens die Departement van Onderwys (2000:36-37) is nagenoeg 16% van kinders in Suid-Afrika tussen ses en veertien jaar buite die formele onderwysstelsel. Dit is in teenstelling met die land se onderwyswetgewing en -beleid wat hierdie ouderdomsgroep verplig om in die skool te wees. Ongeveer tien persent (9.9%) van hierdie buite-skool kinders en jeugdige woon in die Wes-Kaap-provinsie. Die Wes-Kaap Onderwysdepartement (2003:1) noem verder dat slegs 53.5% van alle leerders wat gedurende 1999 in graad ag was, hulle senior sertifikaateksamens in 2002 afgelê het.

Nasionale statistiek deur die Departement van Korrektiewe Dienste (1999:1) toon aan dat van die 25 789 kinders en jeugdige wat in 1999 gevonnissen en/of verhooraftoekend was, 40% van hulle kinders onder 18-jarige ouderdom was. Volgens die Departement van Maatskaplike Dienste en Armoedeverligting (1999:61) was nagenoeg 16 584 kinders gedurende 1999 in Suid-Afrikaanse kinderhuise en plekke van veiligheid gehuisves. Gedurende 1999 was daar ook nagenoeg 700 kinders in die nywerheids- en verbeteringskole landwyd (Die Burger, 16 Julie 1999:9).

Volgens die Departement van Welsyn en Armoedeverligting (1999:61) is dienste aan ongeveer 122 630 kinders in 1999 gelewer wat die prooi geword het van ander vorme van sosiale en maatskaplike verval. Hierdie kinders sluit in: kinders in pleegsorg, kinders wat deur hulle ouers verlaat is, seksueel mishandelde kinders, verwaarloosde kinders, fisies mishandelde kinders, kinders wat ondervoed is, straatkinders, tieners wat swanger is en kinderprostitute.

Kinders in gevangenis, dié in plekke van veiligheid en verhooraftoekende jeug wek baie kommer by die Ministerie van Onderwys en dit het gelei tot 'n gesamentlike aksie met die Ministerie van Maatskaplike Dienste en Armoedeverligting, Openbare Werke, Justisie, Veiligheid en Sekuriteit en Korrektiewe Dienste (IMC on Young People at Risk, 1996:12). Die rede hiervoor is dat die huidige jeugsorgstelsel nie die gewenste effek het om hierdie kinders en jeugdige suksesvol te ondersteun nie. Volgens die Departement van Onderwys (1999:22-23) het studies onderneem deur die IMC on

Young People at Risk gedurende 1995 en 1996 die volgende gebreke in die huidige stelsel belig:

- Die plasing van kinders en jeugdige weg van hulle ouerhuise maak hereniging, herintegrasie en voorsiening van nasorgdienste moeilik.
- Kindersorgskole word moeilik bestuur, aangesien die leerder min kontak met sy¹ gesin het en ouerbetrokkenheid gebrekkig is.
- Gemeenskapsbetrokkenheid wat kan help om leerders in die gemeenskap uit te plaas, is beperk of bestaan glad nie.
- Programme se geslaagdheid, al dan nie, is weinig geëvalueer, en
- Toepaslike terapeutiese programme om die behoeftes van hierdie kinders en jeugdige aan te spreek, ontbreek. Daar is minimale kontekstuele analises van probleme en beperkte voorkomingstrategieë.

Daar bestaan tans volgens die IMC on Young People at Risk (1996:21-38) min rekonstruksiewerk of -planne om kinders en jeugdige voor te berei om na die gemeenskap terug te keer. Vroeë intervensies behoort beplan te word indien die risiko bestaan dat 'n leerder uit die sorg van sy ouers verwyder gaan word en in die justisiesistelsel opgeneem gaan word. Hierdie vlak van intervensie sluit die volgende in:

- Die proses van opname, assessering en verwysing na programme soos intensiewe ondersteuning aan die gesin.
- Huisgebaseerde ontwikkeling en terapeutiese programme vir kinders en jeugdige.
- Vaardigheidsopleiding aan ouers, en
- Skoolgebaseerde programme en jeugondersteunings- en jeugontwikkelingsprogramme.

¹ Verwys deurlopend in hierdie navorsing na beide geslagte.

Volgens die Community Law Centre (2001:1) is daar sedert die 1990's 'n verhoogde bewustheid van die problematiek waarmee kinders wat van kriminele oortredings beskuldig word, gekonfronteer word asook die wyse waarop hulle ondersteun behoort te word. Hulle plasing in gevangnisse dra nie effektief tot hulle rehabilitasie by nie en dra bepaalde politiese konnotasies. Die Suid-Afrikaanse Polisiediens (2000:7) noem dat 'n beleidsraamwerk oor afwendingsprogramme ontwikkel word om jeugdige in konflik met die gereg die opsie te bied om aan programme deel te neem en nie in gevangnisse opgeneem te word nie. Hierdie afwendingsprogramme sal die regte van die jeugdige beskerm en hulle ouers en die breër gemeenskap tydens die programme betrek.

Volgens die Staatskoerant (2002:2) dui "afwending" as die wegwendende van die formele hofproses met of sonder voorwaardes. 'n "Afwendingsprogram" verwys na 'n program wat voltooi word in die konteks van die kind en jeugdige se gesin en gemeenskap ten opsigte van 'n persoon wat na bewering 'n misdryf gepleeg het en wat daarop gerig is om daardie persoon weg te hou van die formele hofproses.

Navorsing in ander wêreldlande het volgens die Community Law Centre (2001:8) getoon dat afwendingsprogramme dikwels meer geslaagd is as die uitkomst bereik deur die kriminele regsstelsel. Die gevaar bestaan egter in Suid-Afrika dat hierdie programme weens die volgende redes nie kan slaag nie:

- Alhoewel die geleentheid aan kinders en jeugdige buite die kriminele regsstelsel gebied word, word hulle verwyder uit 'n sisteem gekenmerk deur beskermende prosedures wat oor etlike jare ontwikkel is.
- Indien gemeenskapslede tydens hierdie proses betrek word, sal dit nie noodwendig tot die rehabilitasie van die kinders en jeugdige lei nie. Gemeenskappe moet eers ontwikkel en opgelei word en prosedures moet nog ontwikkel word om die proses te bestuur en te monitor.

Die tradisionele hulpverleningsmodel in Suid-Afrika is gebaseer op die mediese model (Departement van Onderwys, 1997a:25). Volgens die IMC on Young People at Risk (1996:13) fokus die mediese model op patologie en nie op die sterk punte binne die kind, gesin en gemeenskap nie. Die nuwe, getransformeerde kind- en jeugsorgstelsel wil wegbeweeg van die mediese model na 'n holistiese ekosistemiese ontwikkelingsperspektief. Hierdie perspektief fokus op sterk punte in konteks en die ontwikkeling van bekwaamhede om leerders, gesinne en gemeenskappe te bemagtig (IMC on Young People at Risk, 1996:17).

Die onvermoë van die gesin om gemeenskapsprobleme te hanteer, het die rol van die skool verbreed. Daar word ook nou van die skool verwag om sosiale vraagstukke te hanteer, aangesien die gesin dit nie behoorlik kan doen nie (Smith, 1997:1). Volgens Giles (1998:3) kan die skool egter nie alleen probleme hanteer en oplos wat hulle van die gemeenskap geërf het nie. Programme wat ontwikkel word om hierdie probleme aan te spreek, behoort nie slegs op die skool te fokus nie, maar moet steun op die samewerking van die gesin en gemeenskap. Die doel hiervan moet wees om die skole aan te pas en om aspekte in die gesin en gemeenskap, wat 'n invloed uitoefen op die gebeure in die skool, aan te spreek.

Die NCSNET en NCESS (1997b:14) is verder van mening dat 'n gestruktureerde gemeenskapsbetrokkenheid-benadering ontwikkel behoort te word om die onderwysvoorsiening van hierdie leerders, by wie die gevaar bestaan om die skool voortydig te verlaat, te verbeter.

Die ontwikkeling van 'n gemeenskapsgeoriënteerde onderwysstelsel en gemeenskapsgebaseerde ondersteuningsstelsel sal afhang in watter mate die onderwysstelsel en die gemeenskap in geheel hierdie skool-gemeenskapsverhoudinge wil vestig. Dit sluit sterk ouerbetrokkenheid binne die skool in, asook die gebruik van gemeenskapshulpbronne in die ontwikkeling van 'n relevante onderwyskurrikulum en ondersteunende leeromgewing (NCSNET en NCESS, 1997a:63).

Die uitdaging in Suid-Afrika is egter daarin geleë om ouers en gemeenskappe se betrokkenheid binne die opvoeding van leerders te ontwikkel in 'n land waar ouers en gemeenskappe in die verlede beide binne en buite die skoolsisteem uitgesluit was (Lazarus in Engelbrecht, P., Green, Naicker en Engelbrecht, L., 1999:56). Min erkenning is in die verlede aan ouers, as primêre versorgers van hulle kinders, binne die onderwysisteem gegee en ouers is min of geringe deelname in besluite rondom hulle kinders gegun (NCSNET en NCESS, 1997a:38).

Volgens Smith (1997:47) besef ouers egter nie altyd dat dit beide hulle reg en verantwoordelikheid is om deel te hê aan die besluitnemingsprosesse wat hulle kinders se opvoeding beïnvloed nie en dat hulle kinders se skole deel van die groter gemeenskap vorm nie. Hulle voel dit is die opvoeders se taak om toe te sien dat kinders in skole leer. Ouers doen volgens die skrywer min moeite om inligting te bekom omtrent die onderwyskurrikulum of omtrent die onderwysproses. Volgens ouers weet opvoeders wat goed is vir hulle kinders en hoef hulle nie betrokke te raak nie.

Dit is egter nie slegs ouers wat meer by die onderwys van leerders betrokke wil wees nie. Smith (1997:27) meld dat die gemeenskap meer inspraak in die skool kan hê, maar dat skole die boodskap uitdra dat hulle meer kundig as ouers is. Volgens die IMC on Young People at Risk (1996:62) behoort daar 'n sentale beleid te wees oor skool- en gemeenskapsontwikkeling deur mense se deelname met spesiale nadruk op kinders en jeug. Alvorens hierdie intersektorale, multidissiplinêre samewerking tussen die skool, gesin en gemeenskap gevestig kan word, moet hierdie sub sisteme in leerders se lewens vennootskappe met mekaar vorm (Departement van Onderwys, 1999:61; Klein, 1995:152-153; Lazarus in Engelbrecht et al., 1999:59; NCSNET en NCESS, 1997b:12).

Die International Catholic Child Bureau (1995:11) som hierdie kinders se nood en dikwels hulle einde soos volg op:

“Wanting to live, despite the odds, they lead a gloomily ignorant and dangerous existence on the streets. They can be counted in their millions, living without roof nor rights, without ever having been to school or having dropped out early. When adult, they will be illiterate or, at best,

uneducated. In the meantime, every day is a cycle of torment: hunger, thirst, risky and poorly paid jobs, disease, loneliness, lack of affection, police harassment, legal red tape, institutions, sordid prisons, drugs, slavery disguised as housework or even bare-faced slavery, prostitution, sexual abuse and terminal diseases such as AIDS that come as a result”.

Pianta en Walsh (1996:2) sê dat alhoewel daar baie literatuur oor risikoleerders bestaan, fokus dit primêr op intermediêre- en sekondêre skoolleerders. Daar is geen sistematiese, teoreties-gebaseerde literatuur oor opvoeding en risikogedrag in die vroeë skoolfasies nie. Die IMC on Young People at Risk (1996:28) ondersteun hierdie siening en argumenteer verder dat daar nadruk behoort te wees in die hantering van die risikoleerder vanaf vroeë skooltoetreding.

Volgens die Departement van Onderwys (1999:20-21) is die ondersteuning van leerders in vroeë skoolfasies belangrik om hulle vir ‘n inklusiewe gemeenskap voor te berei. Die Departement erken die feit dat van hierdie leerders die risiko loop om toekomstige probleme te ontwikkel en dat daar ‘n behoefte bestaan om hierdie situasie te ondersoek om sodoende geskikte intervensiestrategieë te ontwikkel.

Navorsing onderneem in die Wes-Kaap Onderwysdepartement onder graad drie-leerders gedurende 2002 het getoon dat slegs 36.6% van hierdie leerders op die toepaslike syferkundige vlak of beter presteer het, terwyl slegs 32.2% die verwagte vlak ten opsigte van geletterdheid kon bereik (Direktoraat: Onderwysnavorsing, 2003:2-4). Dit beklemtoon verder die opinie dat hulpverlening aan risikoleerders reeds vroegtydig moet begin. Dit is ook die ervaring van die navorser wat as Hoofonderwyskundige vir Gespesialiseerde Leerder- en Opvoederondersteuning binne die Wes-Kaap Onderwysdepartement werksaam is, dat daar tans min alternatiewe bestaan om hierdie leerders te ondersteun.

Die voorafgaande gedeeltes beklemtoon spesifieke moontlike strategieë in die hantering van hoë risiko-leerders. Hierdie gedeeltes beklemtoon verder die huidige leemtes wat daar oor die probleem in Suid-Afrika bestaan. Die beperkte navorsing in hierdie verband veronderstel dat die praktiese implementering van hierdie aanbevelings en strategieë nog onduidelik en ongetoets is.

1.2 PROBLEEMSTELLING

- Daar bestaan onvoldoende inligting ten opsigte van die wesenlike aard van die probleme wat leerders uit hoë risiko-omstandighede aan primêre skole ervaar.
- Daar is 'n gebrek aan effektiewe strategieë om leerders uit hoë risiko-omstandighede aan primêre skole te ondersteun.

Aspekte wat met hierdie probleemstelling verband hou en verder in die navorsing ondersoek sal word, sluit in:

- Die faktore wat daartoe bydra dat leerders as risikoleerders beskou kan word.
- Die manifestasies van die risikofaktore en die effek daarvan op die verskillende subsysteme van hierdie leerders.
- Die manifestasie van risikoleerder gedrag.

1.3 DOELSTELLINGS

Die doelstellings van die navorsing word soos volg geformuleer:

- Die identifisering van die aard en omvang van die prominente probleme wat leerders uit hoë risiko-omstandighede aan primêre skole ervaar.

Die fokus sal uitsluitlik op die persepsies van die leerders wees. Dit sal deur verskillende ondersoekstrategieë (sien p. 18) getrianguleer word.

- Die aandui van implikasies vir die ondersteuning van leerders uit hoë risiko-omstandighede aan primêre skole.

Hierdie implikasies sal beredeneer word op grond van die navorsingsresultate van die empiriese ondersoek, gerugsteun deur 'n breedvoerige literatuurverkenning.

1.4 NAVORSINGSONTWERP

1.4.1 Literatuurstudie

Aspekte wat in hierdie gedeelte ondersoek sal word sluit in:

- Die probleme wat leerders uit hoë risiko-omstandighede ervaar.
- Aanbevelings uit staatsdepartemente in Suid-Afrika oor die ondersteuning van leerders uit hoë risiko-omstandighede.
- Riglyne vanuit die literatuur oor die ondersteuning van leerders uit hoë risiko-omstandighede.

'n Kritiese analise sal gedoen word in welke mate die aanbevelings vanuit die staatsdepartemente en dié uit die literatuur mekaar aanvul, al dan nie.

Die gevolgtrekkings uit die literatuurverkenning, in samehang met die empiriese bevindinge sal die basis vorm vir die beskrywing van die aard van die probleme wat leerders uit hoë risiko-omstandighede ervaar en die aanbevelings vir ondersteuningsisteme in hierdie verband.

1.4.2 Empiriese Onderzoek

1.4.2.1 Navorsingsparadigma en metodologieë

Hierdie navorsing steun op 'n kombinasie van beide kwantitatiewe en kwalitatiewe metodologieë en word onderneem vanuit die interpreterende navorsingsparadigma.

Die rede vir die keuse van die interpreterende navorsingsparadigma is soos volg:

- Dit is die doel van hierdie navorsing om 'n in-diepte beskrywing te bied van die probleme wat leerders uit hoë risiko-omstandighede aan primêre skole ervaar. Dit poog verder om die werklikheid van hierdie probleme te beskryf soos die respondente, wat aan die navorsing deelneem, dit subjektief ervaar en die emosies wat dit by hulle ontlok.
- Die navorsing word nie begrens deur 'n bepaalde hipotese nie en wil ook nie 'n bepaalde hipotese of teorie verifieer nie. Die navorser sal egter aspekte ondersoek wat moontlik tot 'n beter begrip van die fenomeen wat bestudeer word, sal lei.

Carr en Kemmis (1986:84) noem dat die interpretatiewe navorsingsparadigma veronderstel dat die samelewing nie 'n onafhanklike sisteem is wat in stand gehou word deur faktore buite sy lede nie. Die samelewing is slegs werklik en objektief in welke mate sy lede dit as sodanig definieer en hulle tot hierdie geïdentifiseerde werklikheid oriënteer.

Bernard (2000:20) argumenteer dat die interpreterende navorsingsparadigma 'n filosofie van kennis is wat die direkte waarneming van verskynsels benadruk. Volgens Terre Blanche en Kelly in Terre Blanche en Durrheim (1999:123) veronderstel die interpreterende navorsingsparadigma dat mense se subjektiewe ervarings werklik is. Dit impliseer verder dat ander se ervarings verstaan kan word deur in interaksie daarmee te verkeer en daarna te luister. Carr en Kemmis (1986:83) is verder van mening dat die interpreterende navorsingsparadigma poog om wetenskaplike aspekte van verduideliking, voorspelling en kontrole te vervang met interpretatiewe aspekte van begrip, betekenis en aksie.

Boeree (1997:3) sê dat alle ondervindinge beide objektiewe en subjektiewe komponente bevat. Volgens die interpretatiewe navorsingsparadigma moet beide hierdie komponente binne navorsing verstaan en verreken word.

Robson (1993:19) noem dat interpreterende sosiale wetenskaplikes waardes as relatief beskou. Hierdie navorsers argumenteer dat die definisies van dit wat as aanvaarbare en onaanvaarbare gedrag beskou word, afhanklik is van die kulturele konteks van die persoon. Navorsers moet probeer om die waardes van die persone wat nagevors word, op 'n empatiese wyse te verstaan en te verklaar. Die skrywer is verder van mening dat die interpreterende navorsingsparadigma nie bepaalde teorieë en konsepte ondersoek nie. Die teorieë en konsepte ontwikkel soos die navorsing verloop en bestaan nie voor die navorsing begin nie. Hierdie navorsingsparadigma ontwikkel hipoteses en toets nie vooraf hipoteses soos in die geval van die positivistiese navorsingsparadigma nie. Bernard (2000:20) ondersteun hierdie argument en sê verder dat navorsers wat vanuit die interpreterende navorsingsparadigma funksioneer, probeer om beskrywings te gee van dit wat hulle ervaar en nie om verklarings en oorsake vir gebeure te verskaf nie.

Hierdie navorsing sluit beide kwantitatiewe en kwalitatiewe metodologieë in, maar steun hoofsaaklik op kwalitatiewe metodologieë. Die kwantitatiewe data bekom vanuit die empiriese studie sal in samehang met die kwalitatiewe data gebruik word om tot 'n beter begrip van die fenomeen wat bestudeer word, te kom. Die rede vir die keuse van beide metodologieë is soos volg:

- Data vanuit die vraelys wat tydens hierdie studie gebruik word, sal enersyds op 'n kwantitatiewe wyse geïnterpreteer word. Die rede hiervoor is om die frekwensie van spesifieke response te verkry asook om ooreenkomste tussen responskategorieë te bepaal.
- Data, soos bekom uit die vraelys, foto-analise en fokus-onderhoude, sal egter ook op 'n kwalitatiewe wyse geïnterpreteer word. Die rede hiervoor is om meer informasie te bekom ten opsigte van die wyse waarop die respondente hulle subjektiewe leefwêreld verwoord sonder om die konteks waarbinne dit plaasvind, te versteur.

Newman en Benz (1998:9) is van mening dat alle gedragsnavorsing uit 'n kombinasie van beide kwalitatiewe en kwantitatiewe metodologiese benaderings behoort te bestaan. Daar is 'n mening dat die konseptualisering van die digotomie (die gebruik van afsonderlike en onderskeibare kategorieë vir kwalitatiewe en kwantitatiewe metodologieë) nie in ooreenstemming met die samehangende filosofie van wetenskap is nie. In reaksie hierop huldig Silverman (2000:11) die volgende siening:

“ ... the process of inquiry in science is the same whatever method is used, and the retreat into paradigms effectively stultifies debate and hampers progress. ”

Alhoewel die navorsing beide kwantitatiewe en kwalitatiewe metodologieë insluit, is dit belangrik om op die onderskeid daarvan te let. Hierdie onderskeid tussen kwantitatiewe en kwalitatiewe metodologiese benaderings kan soos volg weergegee word, naamlik:

Kwantitatiewe metodologieë word geassosieer met positivistiese vorme van navorsing waar dit die oogmerk is om feite te bekom (Brown en Dowling, 1998:82). In aansluiting hiermee beskou Dooley (1995:99) kwantitatiewe metodologiese benaderings as gestandaardiseerde prosedures om konstruksie in numeriese vorm voor te stel. Kwantitatiewe navorsers volgens Schofield in Hammersley (1995:91-92) is gemoeid met die vraag in welke mate die veralgemeenbaarheid van eksperimentele en kwasi-eksperimentele studies verhoog kan word. Volgens kwantitatiewe navorsers is die doel van wetenskaplike navorsing om navorsingsbevindinge te veralgemeen op diverse populasies. Newman en Benz (1998:10) sê verder dat kwantitatiewe navorsing ook as empiriese of statistiese studies beskou kan word.

Volgens Brown en Dowling (1998:82) word kwalitatiewe metodologiese benaderings geassosieer met navorsing wat binne 'n interpretatiewe verwysingsraam uitgevoer word en waar dit die oogmerk van die navorsing is om betekenis te bekom.

In aansluiting hiermee beskou Newman en Benz (1998:16) die volgende as 'n generiese definisie van kwalitatiewe navorsing:

“Qualitative research is multimethod in focus, involving an interpretive, naturalistic approach to its subject matter. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them. Qualitative research involves the studied use and collection of a variety of empirical materials - the described routine and problematic moments and meanings in individuals.”

Volgens Denzin en Lincoln (1994:4) impliseer die woord *kwalitatief* 'n nadruk op prosesse en betekenis wat nie in terme van kwantiteit, getal, frekwensie of intensiteit ondersoek en gemeet word nie en benadruk kwalitatiewe navorsers die sosiaal gekonstrueerde aard van die werklikheid. Mertens (1998:278) ondersteun hierdie siening en noem dat kwalitatiewe navorsing verwys na die bestudering van menslike aksie in sy natuurlike situasie en deur die oë van die mense wat deel vorm van hierdie situasie. Nadruk word ook geplaas op detail en die verstaan van verskynsels in hulle toepaslike konteks.

Merriam (1998:6) argumenteer juis dat dit die hoof filosofiese aanname van kwalitatiewe navorsing is dat die realiteit deur individue gekonstrueer word in hulle interaksie met hulle sosiale wêreld. Binne kwalitatiewe navorsing moet die navorser bewus wees dat daar 'n breër sosiale konteks is waarbinne gebeure plaasvind (Silverman, 2000:6). Aangesien kwalitatiewe navorsing nadruk plaas op die betrokkenheid en samewerking van die deelnemers aan die navorsing, bemagtig hierdie benadering die onderwerpe eerder as wat dit hulle eksploiteer en het hierdie metode die vermoë om die diepte en kompleksiteit van die situasie wat bestudeer word, vas te vang (Small, 1995:950).

Merriam (1998:7-8) huldig die opinie dat kwalitatiewe navorsing oor die volgende eienskappe beskik, naamlik:

- Kwalitatiewe navorsers is geïnteresseerd om die betekenis wat mense gekonstrueer het, te

verstaan; dit wil sê hoe hulle betekenis gee aan hulle wêreld en hulle ondervindinge wat hulle in die wêreld het.

- Die navorser is die primêre instrument van data-insameling en -analise.
- Kwalitatiewe navorsing maak van 'n induktiewe navorsingstrategie gebruik. In teenstelling met deduktiewe navorsers wat data soek om 'n teorie te verklaar, hoop induktiewe navorsers om 'n teorie te vind om hulle data te verduidelik.
- Aangesien kwalitatiewe navorsing op die proses, betekenis en begrip fokus, is die produk van 'n kwalitatiewe studie ryk aan beskrywings.

Die navorsing word dus vanuit die interpreterende navorsingsparadigma onderneem en steun op 'n kombinasie van kwantitatiewe en kwalitatiewe metodologieë.

1.4.2.2 Die ondersoekgroep

Die navorsing fokus op graad sewe-leerders aan geselekteerde primêre skole in die Boland-streek. Die rede hiervoor is soos volg:

- Daar is besluit op hierdie area enersyds omdat die navorser met die omgewing vertrou is, maar andersyds omdat leerders wat die skool voortydig verlaat en in ongewenste praktyke verval, algemeen voorkom in hierdie streek.
- Die leerders is op 'n psigologiese ontwikkelingsvlak waarin hulle reeds insig toon in hulle lefwêreld en hulle belewing daarvan.

'n Meer volledige beskrywing van die ondersoekgroep sal in Hoofstuk 6 gegee word.

1.4.2.2.1 Motivering van tipe steekproef

'n Doelbewuste ewekansige steekproef sal uit die volgende tipes primêre skole gedoen word, naamlik primêre skole waar:

- leerders is wat 'n geskiedenis van swak skolastiese vordering toon;
- leerders is wat in risiko-omgewings woon waar praktyke soos byvoorbeeld bendevorming, drank- en dwelmmisbruik, gesinskonflik en kinderverwaarlosing voorkom;
- leerders is wat self aan bendes behoort en/of dwelms gebruik;
- leerders is wat hulle gereeld aan skoolversuim skuldig maak;
- leerders is wat al met die gereg gebots het.

Die keuse van 'n doelbewuste ewekansige steekproef is gemaak op grond van 'n teoretiese verkenning wat kortliks bespreek sal word.

Doelbewuste steekproewe is 'n strategie waarbinne 'n spesifieke gesitueerdheid, persone of gebeure doelbewus geselekteer word om sodoende belangrike informasie te voorsien wat nie op ander wyses bekom kan word nie (Maxwell, 1996:70; Vaughn, Shay Schumm en Sinagub, 1996:58).

Volgens Merriam (1998:61) impliseer doelbewuste steekproewe dat die navorser 'n steekproef selekteer by wie hy die meeste kan leer. Silverman (2000:104) is verder van mening dat 'n doelbewuste steekproef dit vir die navorser toelaat om 'n geval te kies, aangesien dit 'n sekere kenmerk of proses waarin hy belangstel, illustreer. Die keuse van 'n doelbewuste steekproef vereis dat die navorser krities dink oor die parameters van die populasie waarin hy geïnteresseerd is en om die steekproef op hierdie basis te kies.

Doelbewuste steekproewe is kriterium-gebaseerd. In kriterium-gebaseerde seleksie ontwikkel die navorser 'n lys van eienskappe wat essensieel in die navorsing is, en soek dan 'n eenheid wat met hierdie lys ooreenstem (Merriam, 1998:61). Volgens Vaughn et al. (1996:59) is die primêre doel van doelbewuste steekproewe nie om veralgemenings te maak nie, maar om 'n situasie of onderwerp in genoegsame detail te verstaan om sodoende informasie te voorsien vir die ontwerp van toekomstige studies.

Daar is volgens Maxwell (1996:72) ten minste vier moontlike doelwitte van doelbewuste steekproewe, naamlik:

- om verteenwoordiging of kenmerkendheid van die situasie, individue of geselekteerde aktiwiteit te verkry,
- om te verseker dat die gevolgtrekkings van die studie die hele spektrum van variasie genoegsaam verteenwoordig en nie slegs tipiese lede of sekere gedeeltes van die spektrum nie,
- om die steekproef te kies om gevalle wat krities is, van die teorie waarmee die studie begin is of wat die navorser ontwikkel het, doelbewus te ondersoek,
- om spesifieke vergelykings te vestig om die redes vir die verskille tussen situasies of individue te belig.

Volgens Jackson (1995:395-398) kan doelbewuste steekproewe op die volgende wyses saamgestel word:

- Eenvoudige ewekansige steekproef

Hierdie tipe steekproef bied aan elke persoon in die geselekteerde populasie 'n gelyke kans om geselekteer te word om aan die studie deel te neem.

- Sistematiese steekproef

Hierdie tipe steekproef bied aan elke persoon in die populasie 'n gelyke kans om geselekteer te word deur alle persone in die populasie te nommer en byvoorbeeld elke derde persoon te kies om aan die studie deel te neem.

- Gestratifiseerde steekproef

Hierdie tipe steekproef word gebruik om die opinies van mense met verskillende sienswyses (byvoorbeeld politieke partye) te meet. Die steekproef moet nie slegs vir elke persoon binne 'n groep 'n kans tot seleksie bied nie, maar dit moet ook verseker dat 'n gelyke aantal persone uit elke groep aan die ondersoek deelneem. 'n Voorbeeld hiervan is om 'n gelyke verdeling tussen verskillende geslagte te maak om sodoende tot 'n meer sinvolle opinie te kom.

- Veelvoudige-fase area-steekproef

Hierdie steekproef word gebruik in groot populasies (byvoorbeeld 'n provinsie of land) waar geen gegewens van die persone in die populasie aan die navorser beskikbaar is nie. 'n Voorbeeld hiervan is om alle graad sewe-leerders in 'n bepaalde provinsie of land te nommer en om 'n steekproef van hierdie betrokke leerders per skool te kies sodat alle leerders 'n kans het om geselekteer te word.

Hierdie navorsing maak gebruik van 'n doelbewuste eenvoudige ewekansige steekproef om aan elke graad sewe-leerder, wat in die navorsing betrek sal word, 'n regverdige en gelyke kans te gee om by die navorsing betrek te word.

1.4.2.2.2 Seleksie van skole

Dit is nodig om die steekproef op so 'n wyse te kies sodat dit 'n weerspieëling van die leerders uit hoë risiko omstandighede is. Aangesien alle graad sewe-leerders aan geselekteerde primêre skole by die ondersoek betrek sal word, is dit noodsaaklik om die geskikste primêre skole te identifiseer waar die navorser meer van hierdie risiko-omstandighede te wete kan kom.

Al die primêre skole, wat tydens die navorsing betrek sal word, is geografies naby mekaar geleë en bedien 'n bepaalde gemeenskap wat sekere ooreenkomste toon. Dit is gemeenskappe wat soortgelyke sosio-ekonomiese kontekste deel en wat aan ongeveer dieselfde risiko-omstandighede blootgestel is. Dit is ook gemeenskappe waarin die waarskynlikheid die meeste is om die tipe leerder, soos in die literatuurverkenning beskryf word, woon en leef.

Die navorsing sal fokus op 10 primêre skole in die Boland-area. Die rede hiervoor is as volg:

Die Wes-Kaap Onderwysdepartement werk op 'n leerkrug-leerder ratio van 1:39 in primêre skole. Indien elk van die geïdentifiseerde primêre skole drie graad sewe-klasse het, dui dit op 'n totale steekproefgrootte van nagenoeg 1 200 leerders. Hierdie getal leerders behoort 'n verantwoordbare aanduiding te gee van die prominente probleme wat leerders in hoë risiko-omstandighede ervaar.

1.4.2.3 Ondersoekinstrumente

Drie ondersoekinstrumente word in die navorsing gebruik, naamlik die vraelys, foto-analise en die fokus-onderhoud. Die ondersoekinstrumente sal op die volgende aspekte fokus:

- Skoolverwante aspekte
- Gesinsverwante aspekte
- Gemeenskapsverwante aspekte

1.4.2.3.1 Die Vraelys

Vir die doel van hierdie navorsing is daar besluit op 'n kombinasie van vooraf-gekodeerde, enkelkeuse vrae, oop vrae en keusevrae. Die rede hiervoor is soos volg:

- 'n Gekombineerde vraelys skakel moontlike verveeldheid uit by die voltooiing daarvan.

Die volgende redes kan aangevoer word waarom die oop vraag in 'n vraelys ingesluit word:

- indien daar te veel moontlike response vir 'n vraag bestaan;
 - indien die navorser nie responskategorieë wil insluit nie;
 - indien die navorser 'n gevoel by respondente wil tuisbring dat daar met hulle gekonsulteer word deur hulle te vra om hulle opinies uit te spreek;
 - indien die navorser 'n kwalitatiewe dimensie by die studie wil voeg;
 - indien 'n loodsondersoek gedoen word en die toepaslike responskategorieë nog nie geïdentifiseer is nie.
- vraelys met keusevrae

Respondente word gevra om aan te toon watter items wel of nie op hulle betrekking het nie. Die antwoorde word as "Ja" of "Nee" aangebied.

- Rangorde-vraelys

Respondente word gevra om 'n ordening van responsitems vanaf die mees tot mins verkieslik aan te toon.

- Likert-tipe-vraelys

Respondente word gevra om die sterkte waarmee hulle met 'n stelling saamstem of verskil aan te toon. Hierdie tipe vraelys word baie in sosiaal-wetenskaplike navorsing gebruik. Die respondente word vrae gestel waarop hulle op die volgende wyses kan reageer: (1) - verskil sterk, (2) - verskil, (3) - neutraal, (4) - stem saam (5) - stem sterk saam

Van al die graad sewe-leerders aan die geïdentifiseerde primêre skole sal verwag word die vraelys wat in die navorsing gebruik word, te voltooi.

- Daar sal van respondente by sekere vrae verwag word om self moontlike opsies te genereer en nie slegs van responskategorieë afhanklik te wees nie.
- Die gebruikmaking van vrae waarby die responskategorieë reeds bestaan, sal die verwerking daarvan vergemaklik.
- Die oop vrae gee aan die respondente die geleentheid om die vrae in hulle eie woorde te beantwoord.

Volgens Jackson (1995:368) het vraelyste baie toepassingsmoontlikhede. Brown en Dowling (1998:66) is van mening dat navorsers die vraelys as 'n nuttige instrument beskou indien informasie van 'n groot groep persone verkry moet word. Die konstruksie van die vraelys is eenvoudig indien die navorser die informasie wat hy in 'n vraelys wil bekom, geïdentifiseer het. Die vraelys moet op so 'n wyse gekonstrueer word, dat alle vrae op dieselfde wyse deur elke respondent geïnterpreteer word en vry van teenstrydighede sal wees.

Volgens Jackson (1995:369-377) kan verskeie tipes vraelyste in navorsing gebruik word, naamlik:

- vooraf-gekodeerde, enkelkeuse-vraelys

Respondente word met hierdie tipe vraelys gevra om aan te toon watter kategorie die meeste op hulle betrekking het.

- vraelys wat oop vrae bevat

Respondente word gevra om 'n vraag te beantwoord of om 'n opinie te gee sonder dat vooraf vasgestelde kategorieë vir die antwoord aan die respondente verskaf word.

1.4.2.3.2 Foto-analise

Foto-analise word as ondersoekinstrument toegepas as triangulasie van die data soos uit die vraelys bekom. Ag respondente by elk van vyf verskillende primêre skole sal aan die foto-analise deelneem. Die vyf primêre skole sal uit die 10 aanvanklik geïdentifiseerde primêre skole op 'n sistematiese steekproefmetode gekies word deur die 10 skole te nommer en elke derde skool te identifiseer. By elk van die vyf skole sal 'n lys van die graad sewe-leerders, wat die vraelys voltooi het, gebruik word waaruit die agt respondente gekies sal word wat aan die foto-analise sal deelneem. Elke twintigste leerder sal uit hierdie lys gekies word totdat daar agt respondente is.

Foto's sal geneem word van sekere skool-, gesins- en gemeenskapskontekste. Die wyse waarop hierdie foto's bekom sal word, sal verskil van mekaar. Foto's van verskillende gemeenskapskontekste sal bekom word deur vir een dag foto's op bepaalde tye te neem terwyl die navorser deur 'n bepaalde gemeenskap ry. Die redes waarom hierdie benadering gevolg is, is:

- 'n verskeidenheid van situasies en gebeure kan gefotografeer word;
- gebeurtenisse verander deur die verloop van een dag. Die tydsverloop van 15 minute sal verskillende, veranderende dimensies in 'n foto vasvang;
- hierdie minder rigiede benadering sal veroorsaak dat toevallighede op die navorser se weg ook vasgevang word.

Toestemming sal by twee prinsipale verkry word om foto's van hulle skole te neem. Foto's sal geneem word van situasies binne die klaskamers sowel as van die skoolterrein. Een of twee gesinne sal ook in 'n soortgelyke gemeenskap genader word wat gefotografeer sal word. Daar sal gepoog word om foto's te neem wat die onderlinge verhoudings tussen gesinslede vasvang.

'n Verskeidenheid foto's sal van die verskillende kontekste geneem word. Dertig foto's sal tydens die foto-analise gebruik word wat op 'n sistematiese steekproefmetode geselekteer sal word. Daar sal gepoog word om 'n gelyke verdeling van foto's te gebruik.

Al die foto's sal op 'n tafel aan die respondente voorgelê word waaruit die respondente sekere foto's moet kies. Respondente sal 10 minute gegun word om hulle keuses te maak. Die verloop van die proses is as volg:

- respondente kies twee foto's vanuit die foto's op die tafel – een foto waarvan hulle die meeste hou en een foto waarvan hulle die minste hou.

Respondente vertel aan die navorser waarom hulle van die bepaalde foto hou wat hulle gekies het asook waarom hulle nie van die ander foto wat hulle gekies het hou nie. Respondente sal ongeveer vyf minute gegun word om hulle response weer te gee. Alle onderhoude sal op band vasgelê word en aan die einde van die ondersoek getranskribeer word.

- respondente kyk of daar nog 'n foto is waarvan hulle hou. Hierdie foto kan in besit wees van 'n ander respondent of nog op die tafel lê.

Dieselfde proses ten opsigte van onderhoude word herhaal waartydens respondente die geleentheid gegun word om hulle response te gee.

- die navorser vra vir die respondente in groepverband waarom hulle nie die oorblywende foto's gekies het nie.

Visuele materiaal stel elke persoon in staat om die kwaliteit van lewensondervindinge raak te sien wat andersyds deur alledaagse omstandighede verberg word (Hubbard, Romero en Thomas, 1987:21; O'Thearling en Bickley-Green, 1996:21). Hubbard et al. (1987:12) argumenteer verder dat fotografie as kunsvorm 'n toenemende bewustheid by die mens in sy omgewing veroorsaak.

Volgens Collier en Collier (1992:77) kan 'n verskeidenheid, betroubare bewyse van sosiale aktiwiteite direk van foto's afgelei word. Deur middel van foto's, en in hierdie konteks, word die komplekse dimensies van sosiale struktuur, kulturele identiteit, interpersoonlike verhoudings en sielkundige ekspressie gereflekteer. Spence en Solomon (1995:9) beweer verder dat die visuele voorstelling van die mens in 'n foto, hom help bepaal tot watter tipe mens hy kan ontwikkel.

Burris en Wang (1994:172-179) is van mening dat fotografiese dokumentasie van mense se lewens gebruik kan word as 'n opvoedkundige instrument om hulle behoeftes te reflekteer, gesprekke te promoveer en toekomstige aksie aan te moedig. Foto's gee verder aan die respondente in die navorsing die geleentheid om stories van hulle lewens oor te vertel. Harper in Henry (1986:54) noem dat persone fotobeelde verskillend interpreteer volgens hulle onderskeie lewenstyle, opvoeding en lewensondervindinge.

Volgens Harper in Henry (1986:54) ontlok fotobeelde 'n groot mate van empatie en begrip vir sosiale toestande. Die waarde van foto's in navorsing word nie slegs deur hulle dokumentêre kwaliteit bepaal nie, maar dikwels deur hulle hermeneutiese funksie. Collier en Collier (1992:10) ondersteun die bogenoemde argument en sê verder dat die kamera selektiewe informasie verkry en dat hierdie informasie spesifiek is wat kwalifiserende en kontekstuele verhoudings aandui. Hierdie aspekte ontbreek binne gekodeerde en geskrewe notas.

Tydens foto-analise bespreek die navorser en die respondente foto's wat die navorser van 'n sosiale situasie geneem het. Die navorser kry fenomenologiese begrip tydens die onderhoud soos die respondente aan hom verduidelik wat die foto beteken, waaruit die foto ontwikkel het asook watter foto's ontbreek. Hierdie metode maak dit moontlik om te beweeg vanaf die konkrete na die sosiaal-abstrakte. Die respondent kom tot 'n vlak van begrip van sy sosiale werklikheid wat waarskynlik nie voor die onderhoud bestaan het nie (Harper in Henry, 1986:25).

Volgens Collier en Collier (1992:105) word onderhoude normaalweg onnatuurlik indien dit na eksplisiete informasie soek. Foto-analise egter, ontlok 'n ope gesprek, maar behou steeds konkrete en eksplisiete verwysingspunte. Alhoewel verfynde verbale onderhoude dieselfde mate van oop gesprekke aanwakker, bereik foto's dit op 'n meer spontane wyse.

Harper in Henry (1986:56) argumenteer dat foto-analise die navorser nader aan die respondente bring. Volgens Collier en Collier (1992:106) moedig navorsing deur middel van foto-analise almal wat aan die navorsing deelneem aan om aan die gesprek deel te neem. Aangesien die foto's gesamentlik deur beide die navorser en die respondente ondersoek word, ervaar die respondente minder druk om bloot die subjekte van die ondervraging te wees. Die respondente beskou hulleself as die kundiges wat die navorser deur die inhoud van die foto's lei.

Die foto's wat tydens foto-analise gebruik word, moet so na as moontlik aan die doelstellings van die navorsing wees, maar daar behoort ook ruimte vir toevallighede gelaat te word (Spence en Solomon, 1995:165). In foto-analise word foto's geneem van die huis, dorp of gemeenskap waarin die deelnemers aan die navorsing werk en leef (Burriss en Wang, 1994:178). Volgens Collier en Collier (1992:162) behoort die volgende aspekte tydens foto-analise in gedagte gehou te word, naamlik die die hoeveelheid foto's wat geneem word, die tydsintervalle tussen fotograferings en die plekke waar die foto's geneem word.

Collier en Collier (1992:166) sê dat die manier waarop hierdie instrument tydens die navorsing toegepas word 'n belangrike aspek is wat in ag geneem moet word ten einde intelligente observasies te maak. Daar behoort ook op die volgende gelet te word:

- die moontlikheid dat 'n minder rigiede benadering dikwels tot onverwagte en spontane gebeure mag lei. 'n Oor-gestruktureerde benadering kan holistiese bykomstige verhoudings miskyk;
- 'n verdere vereiste is selektiwiteit. Die detail van die proses en die kontekstuele gesitueerdheid waarbinne die foto geneem word, word benodig;
- kulturele verskynsels vind plaas oor 'n bepaalde tydsinterval wat 'n behoefte van opeenvolgende opnames tot gevolg het. Die enkele foto het slegs identifiserende waarde wat die behoefte aan logiese opeenvolging vermeerder.

Collier en Collier (1992:163) sê verder dat die navorsingsfotograaf gekonfronteer word met die uitdaging om 'n gedeelte van die hele sosiale toestand in 'n saamgeperste steekproef van items en gebeure in te samel wat binne tyd en ruimte waargeneem word. Hierdie foto's moet geneem word op 'n konstante wyse wat die geleentheid vir vergelykende analise moontlik maak. Die fotograaf moet ook die vaardigheid van verteenwoordiging bemeester deur die belangrike punte van 'n bepaalde aktiwiteit op te neem.

Burris en Wang (1994:53) is van mening dat die kamera egter 'n sosiale agterstand het. Dit registreer slegs 'n gedeelte van die sosiale werklikheid, maar is nie sensitief vir onder andere die reuk, temperatuur of sosiale geskiedenis van 'n gebeurtenis nie. Foto's voorsien selde volledige bewyse van antropologiese data soos godsdienstige en etniese karakteristieke. Oor die algemeen voorsien fotografiese beelde sekere karakteristieke van 'n sekere konteks, maar dit kan nie werklik sosiologiese hipoteses verifieer of verkeerd bewys nie.

Gold in Blank, McCartney en Brent (1989:100) sê verder dat navorsers wat van visuele tegnieke gebruik maak vir die insameling en voorstelling van data, nie die identiteit van die deelnemers aan die navorsing of die plekke waar die data ingesamel was, kan verberg nie. Die fisiese eienskappe van

visuele data maak die uitwis van identifiserende karakteristieke nie moontlik nie. Volgens Collier en Collier (1992:5) is die studie om met visuele akkuraatheid te sien en om kultuur in sy komplekse detail te sien, 'n uitdaging aan die navorser wie se opleiding literêr en nie visueel van aard is nie.

Verdere etiese oorwegings wat in ag geneem moet word tydens foto-analise sal onder 1.4.5 bespreek word.

Die keuse vir die gebruikmaking van foto-analise in hierdie navorsing is as volg, naamlik:

- dit bied die geleentheid aan die respondente om verhale van hulle lewens te vertel;
- die kamera verkry selektiewe informasie en begrip van die fenomeen wat bestudeer word;
- dit skep die geleentheid tussen die navorser en die respondente om 'n oop gesprek oor hulle onderskeie lewensituasies te hê.

1.4.2.3.3 Fokus-onderhoud

Fokus-onderhoude word as ondersoekinstrument toegepas as triangulering van die data soos bekom uit die vraelyste. Die fokus-onderhoude sal gedoen word aan twee primêre skole bestaande uit ses respondente vanuit die aanvanklik-geïdentifiseerde primêre skole. Die twee primêre skole sal volgens die sistematiese steekproefmetode geïdentifiseer word. Die rede hiervoor is dat alle skole en respondente 'n gelyke kans mag hê om gekies te word. Die fokus-onderhoude sal toegepas word nadat beide die vraelys en die foto-analise voltooi is. Die fokus-onderhoude sal na afloop van nagenoeg ses maande na die ander ondersoekinstrumente toegepas word, asook op 'n ander jaargroep graad sewe-leerders.

Die motivering hiervoor is as volg:

- dit sal aan die navorser die geleentheid gee om die data, bekom vanuit die vraelyste en foto-analise, te analiseer en om sekere tendense waar te neem;
- die keuse vir 'n ander jaargroep dien as verifikasie-middel om te bepaal of Graad sewe-leerders vanuit dieselfde tipe gemeenskappe dieselfde probleme ervaar, ongeag of hulle in dieselfde klas is, al dan nie.

Fokus-onderhoude word volgens Morgan (1998a:1) gedefinieer as 'n informele gesprek tussen geselekteerde individue oor spesifieke onderwerpe wat verwant is aan die situasie onder bespreking. Fokus-onderhoude is verder 'n manier om mense se emosionele reaksies op kwessies te ondersoek (Vaughn et al., 1996:4-5). Morgan (1998a:12) is van mening dat fokusgroepe nuttig is om te leer van onderwerpe en groepe mense wat nie goed verstaan word nie.

Volgens Fontana en Frey in Denzin en Lincoln (1998:364) verwys die fokusgroep verder na 'n situasie waar die navorser spesifieke vrae aan die groeplede vra nadat 'n groot gedeelte van die navorsing reeds voltooi is. Die fokus-onderhoud speel in hierdie opsig 'n spesifieke rol in die navorsing om vrae en verduidelikings van die respondente te vra vanuit gegewens uit die vraelys verkry.

Vaughn et al. (1996:7) redeneer dat die hoof-uitgangspunt van fokusgroepe is dat 'n meer volledige en openbare begrip van kwessies verwerf kan word indien dit plaasvind binne 'n ongebonde atmosfeer wat 'n wye reeks opinies akkommodeer. Volgens hom is die onderliggende aannames van fokusgroep-onderhoude die volgende:

- mense is waardevolle bronne van informasie, hoofsaaklik oor hulleself;
- mense is in staat om oor hulleself te rapporteer en is geartikuleerd genoeg om hulle opinies oor hulle gevoelens in woorde uit te druk;

- die beste manier om mense se gevoelens en opinies te bekom, is deur middel van 'n gestruktureerde groepgesprek waarbinne informasie deur die moderator aangevra word;
- daar is sekere effekte van groepdinamika wat die moontlikheid dat mense reguit oor 'n onderwerp sal gesels, verhoog wat nie tydens individuele of kleiner groepe onderhoude verkry kan word nie.

Volgens Vaughn et al. (1996:15-18) is fokusgroep-onderhoude versoenbaar met die hoofaannames van die kwalitatiewe paradigma op die volgende wyses:

- die aard van die realiteit word binne die kwalitatiewe paradigma beskou as fenomenologies en daar bestaan veelvoudige gesigspunte van hierdie realiteit. Fokusgroep-onderhoude maak daarop staat dat mense binne 'n forum deelneem waarin daar uiteenlopende opinies en perspektiewe bestaan;
- die kwalitatiewe paradigma herken die potensiële invloed van die navorser-respondent verhouding;
- binne die kwalitatiewe paradigma word die realiteit deur perspektiewe beïnvloed. Die realiteit word verklaar deur 'n bepaalde stel kwessies of konsepte te beskryf in verhouding met 'n bepaalde konteks. Die doel binne die kwalitatiewe paradigma is nie om veralgemenings binne die breë populasie te maak nie, maar om bevindinge te beskryf binne 'n bepaalde konteks. Die doel van fokusgroep-onderhoude is om 'n interaktiewe gesprek te voer wat 'n meer in-diepte begrip van persepsies, houdings en ondervindinge vanuit verskeie gesigspunte ontlok en om die konteks te dokumenteer waarvan daardie begrip afgelei is.

Fokusgroep-onderhoude het verder die potensiaal om die ondersoeker nader aan die navorsingsonderwerp te bring deur middel van 'n direkte en intensiewe ontmoeting met kern-individue.

Fokusgroep-onderhoude bied volgens Vaughn et al. (1996:19) die volgende verdere onderskeibare voordele vir die inwin van ryk, diepgaande data:

- hierdie onderhoude bevorder nie slegs interaksie tussen die navorser en die deelnemers nie, maar ook tussen die deelnemers onderling;
- dit bied ondersteuning vir individuele deelnemers en moedig groter openheid in hulle response aan;
- fokusgroep-onderhoude moedig individue aan om opinies oor die onderwerp te vorm deur interaksie met ander.

Die volgende twee aspekte moet volgens Vaughn et al. (1996:48-49) oorweeg word in die seleksie van die aantal fokusgroepe:

- daar behoort 'n genoegsame getal fokusgroepe te wees sodat die bevindings neig om te herhaal en dat geen nuwe informasie verkry word nie;
- daar behoort 'n genoegsame getal fokusgroepe te wees om die omvang van die deelnemers wat die onderwerp verstaan, te reflekteer.

Die meeste navorsers stem volgens Vaughn et al. (1996:50) ooreen dat 'n enkele fokusgroep nie wenslik is nie. Deur ten minste twee fokusgroepe met verskillende deelnemers te hê met wie onderhoude gevoer word, maak dit vir die navorser moontlik om die aanvanklike fokusgroep se response te verifieer. Morgan (1998b:78) ondersteun hierdie siening en noem dat drie tot vyf fokusgroepe algemeen aanvaar word as die getal groepe wat in die ondersoek gebruik behoort te word.

Daar sal van twee fokusgroepe in die navorsing gebruik gemaak word, aangesien die meeste data reeds vanuit die vraelyste bekom is en die data reeds deur middel van foto-analise getrianguleer is.

Volgens Morgan (1998b:13) en Vaughn et al. (1996:50) behoort fokusgroepe te bestaan uit ses tot twaalf persone. Indien die groep uit minder as ses bestaan, is 'n stimulerende dialoog nie moontlik nie. Indien die groep uit meer as 12 bestaan, bestaan die moontlikheid dat nie alle deelnemers die geleentheid sal kry om hulle eie opinies te lug nie. Die optimale getal persone is tussen ag en tien.

Volgens Morgan (1998b:73) geld die volgende kriteria wanneer kleiner groepe gebruik word:

- wanneer die deelnemers 'n hoë mate van betrokkenheid by die onderwerp het;
- wanneer deelnemers emosioneel in die onderwerp vasgevang is;
- wanneer die deelnemers kenners oor die onderwerp is of baie van die onderwerp weet;
- wanneer die onderwerp kontroversieel is;
- wanneer die onderwerp kompleks is;
- wanneer dit die doel van die onderhoud is om gedetailleerde stories en persoonlike vertellings te hoor.

Vaughn et al. (1996:51) is verder van mening dat indien die groep te klein is, kan dit deur een of twee lede gedomineer word of deelnemers verplig om te praat.

Volgens Morgan (1998b:75) geld die volgende kriteria wanneer groter groepe gebruik word:

- wanneer die deelnemers min betrokkenheid met die onderwerp het;
- wanneer dit die doel van die onderhoud is om verskeie kort suggesties van die deelnemers te hoor.

Indien groepe te groot is, mag dit die bespreking inhibeer en te groot wees om te hanteer (Vaughn et al., 1996:51).

Die duur van die fokusonderhoud word bepaal deur die onderwerp, die samestelling van die groep en die aantal deelnemers. Hierdie faktore dra daartoe by dat die tydsduur van fokusgroepe se onderhoude kan wissel tussen een en drie uur (Vaughn et al., 1996:50).

1.4.2.4 Dataverwerking en -analise

1.4.2.4.1 Data uit die vraelys

Weens die verskeidenheid tipe vrae in die vraelys, word die vraelys beide kwantitatief en kwalitatief verwerk. Die response vanuit die gestruktureerde gedeeltes in die vraelys word deur middel van die rekenaar verwerk en die resultate getabuleer. Die frekwensie van die response sal daarop aangedui word om sekere tendense waar te neem. Dit gee 'n kwantitatiewe aanduiding van die response in die vraelys.

Die kwalitatiewe informasie word uit die vraelys verkry by die beantwoording van die oop vrae. Hierdie vrae gee aan die respondente die geleentheid om hulle subjektiewe response te gee en om die probleme wat hulle binne hulle risiko-omstandighede ervaar in hulle eie woorde uit te druk. Die response van die oop vrae word binne sekere kategorieë saamgegroepeer om sekere tendense te belig en om die verwantskap tussen sekere kategorieë te bepaal. Die navorser sal gebruik maak van twee onafhanklike navorsers om die geïdentifiseerde kategorieë te verifieer.

Die oop vrae is reeds binne spesifieke temas (skoolverwant, gesinsverwant en gemeenskapsverwant) gestel. Die kategorisering van response sal dus binne die bestaande temas gesistematiseer word. Daar sal van basiese oop kodering gebruik gemaak word. Die response (rou data) sal as spesifieke konsepte tot spesifieke kategorieë en verbandhoudende subkategorieë binne die onderskeie temas gesistematiseer word. Verdere verfynde koderings val buite die bestek van hierdie navorsing, aangesien die doelstelling nie die identifisering van sistematiese behoefte-dinamiek of die ontwikkeling van "nuwe teorie" is nie, maar die basiese verkenning van die aard van die problematiek wat leerders in sistemiese konteks ervaar.

1.4.2.4.2 Data uit die foto-analise

Alle onderhoude tydens die foto-analise sal op band opgeneem word en volledig getranskribeer word. Dit word as voorbeelde uit die foto-analise in die navorsing gerapporteer. Slegs die gedeeltes wat essensieel vir die navorsing is, sal opgesom word en in die navorsingsverslag gevoeg word.

'n Manier om te verhoed dat relevante informasie deur die navorser misgekyk word en om die navorser se data te kontroleer, is om 'n onafhanklike navorser te vra om die transkripsies te verifieer. Hierdeur sal verseker word dat alle toepaslike data bekom word.

Direkte aanhalings van respondente wat 'n kwalitatiewe weerspieëling van hulle subjektiewe ervaringe is, sal volledig aangehaal word. Daar sal gepoog word om hierdie aanhalings in die respondente se oorspronklike woorde te weergee. Die data sal geanaliseer word in terme van die volgende drie hoofemas:

- skoolverwante temas;
- gesinsverwante temas;
- gemeenskapsverwante temas.

Data-analise deur middel van foto-analise sal nie slegs gebruik word om verdere tendense en response te belig nie, maar ook om hierdie tendense te interpreteer binne die sistemiese konteks waarbinne dit plaasvind.

Weens die subjektiewe aard van foto-analise, word hierdie ondersoekinstrument kwalitatief verwerk. Alle onderhoude tydens die foto-analise sal op band vasgelê word. Volgens Dey (1993:75) moet data opgeneem word in 'n formaat wat analise fasiliteer. Hammersly en Atkinson (1995:182) ondersteun hierdie siening en sê verder dat die werklike woorde wat mense gebruik, van analitiese waarde kan wees.

Creswell (1994:152) argumenteer dat elke onderhoud wat in die navorsing gevoer word, op band vasgelê word en dat dit later getranskribeer word. Volgens Hammersly en Atkinson (1995:186) is die voordele van die bandopnemer tydens onderhoudsvoering meer as sy beperkinge.

Volgens Silvermann (2000:149) kan die voordele van die bandopnemer binne navorsing soos volg opgesom word:

- bandopnames verskaf 'n openbare rekord van gebeure aan die navorsingsgemeenskap op wyses wat veldnotas nie kan nie;
- bande kan weer oorgespeel word;
- die volgorde van dít wat gesê is, kan ondersoek word sonder om beperk te word deur die uittreksels wat deur 'n vorige navorser gekies is.

Creswell (1994:150) beskou die volgende as die voordele van die bandopnemer:

- dit kan 'n onbelemmerde manier wees om data in te samel;
- dit verskaf die geleentheid aan die respondente om hulle lewenswerklikheid direk met die navorser te deel.

Rossmann en Rallis (1998:160) argumenteer dat die navorser meer op die respondente kan fokus as op die vaslegging van die data. Alhoewel die gebruik van die bandopnemer aanvanklik ongemak by die respondente mag veroorsaak, ignoreer hulle dit later dat hulle op band vasgelê word veral as die bandopnemer nie in hulle gesigsveld is nie (Hammersly en Atkinson, 1995:186).

Die gebruik van die bandopnemer tydens onderhoudsvoering het ook sy nadele. Creswell (1994:150) is van mening dat bandopnames dikwels moeilik is om te interpreteer. Die teenwoordigheid van 'n waarnemer tydens die opname mag verder die response van respondente affekteer. Hammersly en Atkinson (1995:186) sê verder dat baie van die navorser se aandag gespandeer word om dít wat gesê word, op te neem en nie om daarvoor na te dink nie.

Volgens Creswell (1994:152) behoort die navorser notas af te neem tydens die onderhoud. Alhoewel die bandopname 'n meer volledige, konkrete en gedetailleerde opname voorsien as veldnotas, kan nie-verbale aspekte en eienskappe van die fisiese gesitueerdheid nie opgeneem word nie. Die navorser moet gevolglik die bandopname met sy eie notas aanvul (Hammersly en Atkinson, 1995:186). Rossman en Rallis (1998:160) sê verder dat die bandopname gebruik word om die notas wat die navorser tydens die onderhoud neem, te bevestig.

Volgens Hammersly en Atkinson (1995:187-188) moet die beplanning van navorsing deur middel van die bandopname strategiese besluite oor die tipe data wat gekollekteer word asook die graad van gedetailleerdheid van hierdie data, insluit. Die navorser moet besluit of hy die bandopnames volledig gaan transkribeer. 'n Alternatief is om die bandopname as 'n dokument te gebruik deur dit op te som en slegs die gedeeltes wat essensieel vir die navorsing is, ten volle te transkribeer. Dit is egter 'n risiko, aangesien belangrike informasie misgekyk kan word en aangesien dit wat relevant is, met die verloop van tyd verander.

Die navorser moet 'n besluit neem hoe gedetailleerd en volledig die transkripsies moet wees indien hy besluit om die bandopnames te transkribeer (Hammersly en Atkinson, 1995:188). Volgens Rossman en Rallis (1998:160-161) word bandopnames nie altyd ten volle getranskribeer nie. Dit word soms gebruik om die notas wat tydens die onderhoud geneem is, te bevestig of om dit aan te vul. Indien 'n aanhaling gebruik word, is dit nodig om kontekstuele besluite te neem oor die wyse waarop hierdie aanhaling in woorde geredigeer gaan word. Dit is soms nodig om 'n aanhaling in standaardtaal weer te gee. Die effek van redigering op die finale produk moet egter ook in ag geneem word.

Die gebruik van die bandopnemer in onderhoudsvoering sonder die eksplisiete toestemming van die respondente is oneties. Die navorser moet aan die respondente sê waarom hy die onderhoud wil opneem (Bailey, 1996:76).

Volgens Collier en Collier (1992:163) kan visuele bewyse slegs verantwoordelik geanaliseer word indien dit kontekstueel volledig en opvolgend georganiseer is. Die mens beleef homself in die wêreld deur middel van sy verbintenis met sy gesin, samelewing en kultuur. Die self ontwikkel slegs in verhoudings en deur middel van die konstante ontmoetings met voorstellings rondom hom (Spence en Solomon, 1995:9-10).

Die analise van foto's sluit die dekodering van visuele komponente in verbale (hoofsaaklik geskrewe teks) formaat in. Geen analise kan hierdie vertalingsproses ignoreer nie, alhoewel sekere navorsingsinsigte en -kennis nie volledig in verbale formate oorgesit kan word nie. Dekodering of vertaling dien as 'n brug tussen die visuele, wat met intuïsie, kuns en implisiete kennis geassosieer word, en die verbale, wat met denke, feite en objektiewe informasie geassosieer word. Sistematiese, visuele navorsing poog om 'n manier te voorsien wat die kulturele skeiding tussen visuele en geskrewe opnames oorbrug.

In die analise van die data is dit van belang om te ontdek wat die data oordra. Die interpretasie van data is dikwels moeiliker as die veldwerk self. Dit gaan nie slegs oor die dokumentering van die data nie, maar die skepping van 'n beter begrip van die fenomeen wat bestudeer word. Die seleksie van temas definieer en rig die fokus van die navraag, spesifiseer geantisipeerde inligtingsbehoefte en skaal die veld van selektiwiteit af deur die navorser te rig tot toestande wat relevante informasie mag voorsien waarna die studie soek.

Die funksie van die dekodingsproses impliseer die ontleding van visuele bewyse sodat die navorser intellektueel kan definieer wat hy opgeneem het en wat hierdie visuele bewyse bekendmaak. Dit behels die abstraksie van visuele bewyse om sodoende intellektueel te definieer wat gefotografeer is en wat hierdie visuele bewyse na vore bring. Dit bevry foto's van hulle beperkinge as dokumente of illustrasies en laat dit toe om die basis te vorm van sistematiese kennis (Collier en Collier, 1992:169-170).

1.4.2.4.3 Data uit die fokus-onderhoud

Die analise van data deur die fokus-onderhoud sal dieselfde verloop hê as die foto-analise en wel op die volgende wyses:

- slegs die relevante en essensiële informasie sal by die navorsingsverslag gevoeg word;
- die navorser se data sal deur 'n onafhanklike navorser gekontroleer word;
- respondente se direkte aanhalings sal volledig getranskribeer word.

Alle onderhoude tydens die fokus-onderhoude sal, soos in die geval van foto-analise, ook op band vasgelê word.

1.4.2.5 Die Navorsingsproses

1.4.2.5.1 Die loodsondersoek van die vraelys

Die loodsondersoek sal gedoen word by een primêre skool wat aan al die vereiste kriteria vir die hoofondersoek voldoen. Die doel van die loodsondersoek is om die bruikbaarheid van die vraelys te evalueer en om moontlike aanpassings te maak voor daar met die hoofondersoek begin word.

Volgens Sapsford en Jupp (1996:103) is 'n loodsondersoek 'n kleinskaalse proef voor die hoofondersoek met die doel om die geskiktheid van die navorsingsontwerp te ondersoek, asook om die navorsingsinstrumente wat tydens data-insameling gebruik sal word, te evalueer.

Die loodsondersoek moet verteenwoordigend wees van die individue wat in die hoofondersoek gebruik sal word. Dit is moeilik om verteenwoordiging te waarborg indien 'n klein steekproef tydens die loodsondersoek gebruik word. Sapsford en Jupp (1996:103) stel voor dat dit beter is om 'n doelbewuste steekproef vir die loodsondersoek te gebruik sodat 'n wyer omvang individue en response verkry kan word.

Volgens Brown en Dowling (1998:67) kan die vraelyste wat in die studie gebruik word, tydens die loodsondersoek beproef word met die spesifieke intensie om terugvoering te kry van die respondente se interpretasie van die vrae. Dit kan bereik word deur die toevoeging van oop vrae waar die respondente gevra word hoe hulle die vrae geïnterpreteer het. Daar kan ook 'n kort onderhoud met die respondente gevoer word wat op die vraelys fokus.

Volgens Sapsford en Jupp (1996:104) word die volgende beskou as die oogmerke van die vraelys tydens die loodsondersoek:

- Verstaan die respondente die vrae soos dit oorspronklik gestel is?
- Is dit vir die potensiële respondente moontlik om oor die hele omvang van moontlike response vir spesifieke vrae te dink?
- Neem dit te lank vir die onderhoud of vraelys om voltooi te word met die gevolg dat die respondente ongeduldig word?
- Wat is die beste volgorde van die vrae?

1.4.2.5.2 Administratiewe prosedures en identifisering van skole

Die primêre skole, wat by die navorsing betrek sal word, sal beide skriftelik en persoonlik van die navorsing ingelig word. Pogings sal verder aangewend word om die ouers van leerders, wat by die navorsing betrek sal word, oor die navorsing in te lig. Hierdie aspek kan problematies wees, aangesien alle ouers nie geredelik beskikbaar is nie.

Die navorser sal 'n week voor die data-insameling begin, alle geselekteerde primêre skole besoek om logistieke probleme uit te klaar. Aspekte wat tydens hierdie besoeke aangespreek sal word, sluit in:

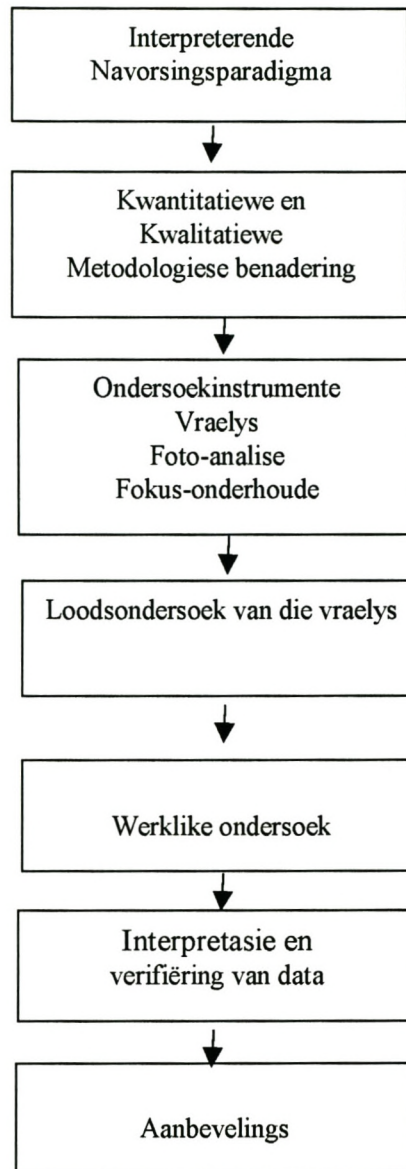
- die identifisering van 'n geskikte dag en tyd waarop die vraelys afgeneem sal word;
- die identifisering van 'n geskikte lokaal waar die vraelys afgelê sal word;
- indien ander ruimtes noodsaaklik is om die vraelys te voltooi, sal dit onmoontlik vir die navorser wees om by daardie lokale toesig te hou. Dit sal dus nodig wees dat daar personeellede binne die skool geïdentifiseer word wat bereid sal wees om by die ander lokale toesig te hou.

Na die voltooiing van alle vraelyste sal die navorser en 'n onafhanklike navorser die response beide kwantitatief en kwalitatief verwerk en sekere tendense toelig. Hierdie response sal gebruik word vir verdere eksplorاسie tydens die fokusgroep-onderhoude.

Die geïdentifiseerde primêre skole waar die foto-analise en fokus-onderhoude sal plaasvind, sal deur die navorser versoek word om 'n geskikte lokaal beskikbaar te stel waar die groepbespreking gehou sal word. Hierdie lokaal moet gerieflik ingerig wees en vry wees van enige steurnisse en/of onderbrekings. Aangesien dieselfde beginsels van onderhoudsvoering tydens die fokusgroep-onderhoud en foto-analise geld, is die plek en omgewing waar die onderhoude plaasvind essensieel om die geslaagdheid daarvan te bevorder.

Al die data wat tydens die ondersoek verkry is, hetsy op kwantitatiewe of kwalitatiewe wyse, sal gebruik word vir die ontwikkeling van riglyne waartydens leerders uit hoë risiko-omstandighede aan primêre skole ondersteun kan word.

Die ondersoek kan soos volg skematies voorgestel word:



Figuur 1.1: Skematiese voorstelling van die navorsing

1.4.3 Die betroubaarheid en geldigheid van die data

Newman en Benz (1998:27-29) is van mening dat navorsingsuitkomst nie 'n waarde het, indien die metode waarvan hulle afgelei is, geen legitimitie het nie. Die twee aspekte wat hierdie legitimitie van die navorsing bepaal, is geldigheid en betroubaarheid. Volgens Silverman (2000:1) is die kwessie van geldigheid en betroubaarheid nie slegs relevant binne kwantitatiewe navorsing nie, maar binne alle vorme van navorsing.

Volgens Merriam (1998:205) verwys betroubaarheid na die mate waartoe navorsingsresultate herhaal kan word. Dit wil sê: sal dieselfde resultate verkry word, indien die studie herhaal word? Betroubaarheid in 'n navorsingsontwerp is gebaseer op die aanname dat daar slegs een werklikheid bestaan en deur dit herhaaldelik te bestudeer, sal dieselfde resultate verkry word. Kwalitatiewe navorsing beskryf en verklaar die wêreld op die wyse waarop diegene wat daarin woon, dit ervaar. In die lig hiervan bestaan daar nie slegs een werklikheid binne kwalitatiewe navorsing nie en kan die tradisionele konseptualisering van betroubaarheid in terme van die veralgemening van data nie binne hierdie konteks gebruik word nie.

Hierdie bogenoemde situasie word soos volg opgesom:

“If the researcher’s self is the prime instrument of inquiry, and the self-in-the-world is the best source of knowledge about the social world, and the social reality is held to be an emergent property of interactive selves, and the meanings people live by are malleable as a basic feature of social life, then concern over reliability - in the postpositivist sense - is fanciful.”

Geldigheid verwys na die korrektheid of kredietwaardigheid van 'n beskrywing, gevolgtrekking, verduideliking, interpretering of enige ander vorm van verklaring (Maxwell, 1996:87). Interne geldigheid bepaal in watter mate die navorsingsresultate met die werklikheid ooreenstem. Wat die navorsingsresultate werklik wat in die werklikheid plaasvind saam? (Merriam, 1998:201).

Volgens Harper in Henry (1986:26) word alle studies wat op veldmetodologieë gebaseer is, gekonfronteer deur soortgelyke probleme, aangesien daar nie 'n resep bestaan vir die verteenwoordiging van data soos wat daar wel tydens kwantitatiewe studies bestaan nie. Die gebruik van foto-analise, wat meer is as ongeartikuleerde illustrasies, het sy eie probleme. Die navorsingsdokument moet die stemme van die respondente en die navorser in die visuele konteks van die beelde integreer.

Aangesien die kameralens slegs 'n fragment van die sosiale werklikheid vaslê, word die visuele navorser met dieselfde probleme as die navorser wat statistiese data gebruik maak, gekonfronteer, naamlik steekproefbepaling, geldigheid, verteenwoordiging en betroubaarheid (Harper in Henry, 1986:52).

'n Strategie wat die betroubaarheid en geldigheid van die data en die navorsing vanuit 'n bepaalde perspektief evalueer, is triangulering. Triangulering impliseer die inwin van informasie op verskillende maniere en van 'n diverse aantal bronne. Hierdie benadering help die navorser tot 'n beter begrip van die verskynsel deur dit vanuit verskillende gesigspunte te benader (Merriam, 1998:204; Maxwell, 1996:75; Seale, 1999:53; Terre Blance en Durrheim, 1999:128).

Hierdie strategie verminder die risiko van toevallige assosiasies en sistematiese vooroordele as gevolg van 'n spesifieke metode en maak voorsiening vir beter assessering van die veralgemenings van die verduidelikings wat ontwikkel word (Maxwell, 1996:93-94).

Die foto-analise en fokus-onderhoude word in hierdie studie nie slegs gebruik as aanduiding van die respondente se subjektiewe ervaringe nie. Dit dien ook as middel om te bepaal of hierdie response ooreenkom met die response wat vanuit die vraelys verkry is. Die fokus-onderhoud en foto-analise is 'n manier om die response van die vraelys te trianguleer.

1.4.4 Die rol van die navorser

Die kwalitatiewe navorser moet deurentyd bewus wees van die afstand wat daar tussen homself en diegene waarop die navorsing fokus, bestaan (Robson, 1993:450; Rossman en Rallis, 1998:37).

Volgens Rossman en Rallis (1998:38-39) is die geskrewe gedeeltes wat die navorser in die navorsingsverslag opteken, sy eie interpretasie van die wyse waarop die respondente hulle leefwêreld verwoord. Die persoonlike biografie van die navorser en die verskillende rolle wat hy binne die navorsing aanneem, het 'n invloed op die navorsing - beide op die wyse waarop die navorser betekenis gee aan die situasie wat bestudeer word en hoe die respondente betekenis gee aan die navorser.

Die skrywer argumenteer verder dat "... *there is no way to escape the social world in order to study it*". 'n Konsep binne kwalitatiewe navorsingsmetodologieë wat op hierdie verbintenis van die navorser met die sosiale wêreld dui, is refleksiwiteit. Refleksiwiteit verwys na die verhouding wat daar tussen die navorser en die deelnemers aan die navorsing bestaan, asook die navorser se refleksie van hierdie verhouding.

Refleksiwiteit is 'n interaktiewe en sikliese verskynsel en is nie liniêr van aard nie. Dit impliseer beide die reaksies wat plaasvind indien 'n buitestaander 'n bepaalde situasie binnegaan en in interaksie met die situasie verkeer, asook die kapasiteit om die reaksies wat tydens hierdie interaksie plaasvind, te reflekteer.

Volgens Harper in Henry (1986:25) verskil die onderhoud tydens foto-analise van die konvensionele onderhoud. Die foto en nie die vraag nie, word die fokus van die onderhoud. Aangesien die foto dikwels nie vir die navorser sin maak nie, word die respondente bewus van die verskille wat daar tussen hulle kognitiewe wêreld en die navorser, wat die vrae stel, bestaan. Die navorser moet die respondente aanmoedig om die onderwyser te word tydens die onderhoud oor die verskillende realiteite wat vanuit die foto's afgelei kan word.

Harper in Henry (1986:49) is verder van mening dat die rol van die navorser tydens foto-analise belangrik is om die ondersheid te verstaan wat daar tussen die opname van sosiale data deur middel van die geskrewe woord en die kamera bestaan. Die navorser moet van die volgende aspekte bewus wees:

- die hipoteses wat die navorser het voordat gebeure gefotografeer word;
- die raamwerk van die foto's wat alle relevante bewegings insluit, maar wat ook 'n middelpunt van aktiwiteit bevat;
- die behoefte aan 'n storie in die gefotografeerde aktiwiteite;
- die bewustheid van die navorser vir toevallighede, dit wil sê gebeure wat toevallig gebeur, maar wat in retrospeksie waardevol blyk te wees.

1.4.5 Etiese oorwegings

Volgens Bailey (1996:32-33) kan die navorser nie alle etiese kwessies wat moontlik uit die navorsing kan spruit, voorspel nie. Hierdie probleme kan verminder word deur die volgende vrae te stel voordat die navorsingsprojek gekies word:

- Kan die navorsing gedoen word sonder om die deelnemers aan die navorsing te mislei?
- Hoe moeilik sal dit wees om die vertroulikheid van die navorsing te behou?
- Is die navorsing wettig?
- Wat is die kans dat die navorsing die persone binne 'n bepaalde gesitueerdheid skade sal berokken?
- Kan die navorsing skade aan die navorser berokken?

Die ontwikkeling van navorsingsetiek was nodig nadat mediese navorsing en sielkundige eksperimente in die verlede gekenmerk was deur die misleiding van die deelnemers aan die navorsing en soms ook skade veroorsaak het (Denzin en Lincoln, 1998:179). Volgens Rossman en Rallis (1998:48) is die funksionering as etiese navorser meer as om slegs die navorsingsperspektief te stel.

Robson (1993:34) is van mening dat die navorser die volgende etiese beginsels tydens die navorsing behoort na te kom:

- die navorser moet seker maak dat daar met al die partye, komitees en beheerstrukture gekonsulteer is voor daar met die studie begin word en dat die nodige toestemming tot die navorsing wel verleen is;
- die navorser moet die verantwoordelikheid en wense van almal wat aan die navorsing deelneem in ag neem;
- die nodige toestemming moet verleen word voordat ander mense waargeneem word;
- toestemming moet van die respondente gevra word voordat hulle direkte woorde in die studie aangehaal kan word;
- die navorser moet die verantwoordelikheid aanvaar om die vertroulikheid van die navorsing te eerbiedig;
- die navorser moet sorg dat alle terugvoering aan die respondente en navorsingsverslag billik en akkuraat is;
- alle deelnemers aan die navorsing moet ooreenstem met die etiese beginsels van die navorsing en daarmee saamstem voordat die studie gedoen kan word.

Respondente moet volgens Jackson (1995:300-302) as volg tydens die navorsing behandel word:

- die vertroulikheid van die respondente moet beskerm word;
- die navorser moet nie druk op die respondente uitoefen om aan die studie deel te neem nie;
- navorsers moet nie die respondente blootstel aan onnodige lang eksperimentele oefeninge, vraelyste of van hulle verwag om vrae te beantwoord wat te persoonlik van aard is nie;
- die navorser moet aan die respondente verduidelik op watter wyse hy hulle gekies het om aan die studie deel te neem;
- die navorser moet ook nie identifiserende kodes op die vraelyste aanbring sodat hy kan sien wie nie die vraelys voltooi het nie.

Die navorser sal besluite neem vanuit 'n stel etiese kodes of 'n standaard van gedrag wat op morele beginsels gebaseer is. Hierdie morele beginsels sal altyd die menswaardigheid van diegene wat aan die navorsing deelneem, eerbiedig. Die beginsel dat die skool, gesin en gemeenskap baat daarby mag vind, word deurgaans handhaaf.

1.4.6 Verloop van die navorsing

Die navorsingsverloop sal op die volgende wyse aangebied word:

In Hoofstuk 2 word die teoretiese raamwerk waarop hierdie navorsing gebaseer is, beredeneer en begrens. Hoofstuk 3 bevat 'n operasionele definisie vir die leerder in risiko-omstandighede, asook die risikofaktore in die sistemiese konteks van die leerder wat hierdie problematiek veroorsaak en in stand hou. In Hoofstuk 4 word die manifestasie van risikofaktore asook die gedragdinamiek van die leerder in risiko-omstandighede beskryf. In Hoofstuk 5 word moontlike oplossings vir hierdie probleem voorgestel op grond van aanbevelings van staatsdepartemente in Suid-Afrika, asook literatuur in hierdie verband. 'n Empiriese studie volg in Hoofstuk 6. In Hoofstuk 7 word die navorsingsbevindings, riglyne asook aanbevelings vir verder navorsing vermeld.

HOOFSTUK 2

DIE TEORETIESE PERSPEKTIEF VAN DIE NAVORSING

2.1 INLEIDING

Volgens Pianta en Walsh (1996:61) dra 'n teoretiese raamwerk daartoe by om die verskillende faktore wat bepaalde verskynsels beïnvloed te verstaan, asook om riglyne te verskaf hoe om hierdie verskynsels vanuit 'n spesifieke verwysingsraamwerk te interpreteer. Die teoretiese raamwerk behoort omvattend te wees om diverse teoretiese perspektiewe te integreer en om sodoende bestaande navorsing oor hierdie onderwerp te integreer en te sintetiseer. Navorsingsresultate het geen of geringe heuristiese waarde indien dit nie 'n teoretiese grondslag het nie.

Hierdie navorsing word onderneem vanuit 'n kombinasie van die volgende teoretiese perspektiewe, naamlik:

- die sosiale konstruksionisme;
- die ekosistemiese perspektief;
- die kontekstuele sisteemmodel.

2.1.1 Die sosiale-konstruksionisme

Volgens Hruby (2001:51) verwys konstruktivisme na kognitiewe kennisformasie, terwyl sosiale konstruksionisme na kennisformasie tussen deelnemers in 'n sosiale verhouding verwys. Scott (1996:33) som die perspektief van die sosiale konstruksionisme soos volg op: *“The emphasis is not on the individual mind but on the meanings generated by people as they collectively generate descriptions and explanations.”*

Volgens hierdie perspektief is kennis gesitueerd en kan dit nie geskei word van die konteks waarbinne dit gekonstrueer en geaktualiseer word nie. Dit fokus op die eie betekenisgewing van mense se interaksie met en beskrywing van spesifieke situasies (Ackermann in Kafai en Resnick, 1996:25).

Die konstruktivistiese model beskou die mens as die bouer van kennis, as 'n aktiewe skepper daarvan en nie as 'n passiewe ontvanger nie. Die sosiaal-konstruksionistiese model brei verder uit op die model van die konstruktivisme deur die sosiale verhoudinge en sosiale aktiwiteite van die individu binne hierdie denkrigting in te sluit. Individuele ontwikkeling word verhoog deur gedeelde aktiwiteite met sy sosiale omgewing. Die omgewing is nie neutraal in die ontwikkeling van die persoon nie, maar is aktief betrokke by die proses en uitkoms van daardie ontwikkeling. Indien die sosiale omgewing waarin 'n individu woon, gekenmerk word deur beperkte sosiale aktiwiteite en minder saambindende sosiale verhoudings, mag dit lei tot problematiese ontwikkeling (Shaw in Kafai en Resnick, 1996:179-184).

Shaw in Kafai en Resnick (1996:182) onderskei tussen vyf tipes sosiale konstrunkte, naamlik:

- sosiale verhoudings, byvoorbeeld vriendskappe, gesinsverhoudinge, die vennootskappe en die verskeidenheid assosiasies wat mense in hulle sosiale omgewing ontwikkel;
- sosiale gebeure, dit wil sê gebeure wat nie sal plaasvind tensy mense in die omgewing bymekaarkom en dit organiseer nie, byvoorbeeld 'n partytjie;
- gedeelde fisiese artefakte, dit wil sê 'n gedeelde ruimte wat inwoners self gebou en ontwikkel het, byvoorbeeld 'n gesamentlike tuin of speelplek vir kinders;
- gedeelde sosiale doelwitte en projekte, byvoorbeeld donasies aan die minderbevoorregtes, 'n buurtwag en demokratiese prosesse soos verkiesings;
- gedeelde kulturele norme en tradisies, byvoorbeeld kerkdeelname, 'n aanvaarbare buurtidentiteit en style van kleredrag.

Scott (1996:35) brei hierop uit en plaas nadruk op die invloed van taal, gesin, kultuur en die breër konteks op elke individu en nie op die individu alleen nie.

In hierdie navorsing verwys die sosiale konstruksionisme na die volgende aspekte:

- die wyse van kennisformasie tussen deelnemers in 'n spesifieke sosiale verhouding;
- dat kennis nie geskei kan word van die kontekste waarbinne dit gekonstrueer word nie;
- die wyse waarop persone betekenis en beskrywing gee aan spesifieke situasies;
- die interaktiewe aard tussen die persoon en sy omgewing.

2.1.2 Die ekosistemiese perspektief

Die tradisionele perspektief binne die sielkunde is die soeke na liniêre verhoudings wat daar tussen entiteite bestaan (Richardson, 2000:73). Volgens die ekosistemiese benadering tot die bestudering van menslike gedrag word die individu verstaan binne nie-liniêre verhoudings en die dinamiek in die sosiale konteks waarin hy leef (Prochaska en Norcross, 1999:358; Richardson, 2000:8).

Richardson (2000:9) beskou ontwikkeling as die produk van die verhouding tussen die organisme en die omgewing en die interaksie wat tussen hierdie komponente bestaan. Kail en Cavanaugh (2000:23) ondersteun hierdie siening en beskou menslike ontwikkeling as *“inseparable from the environmental contexts in which a person develops”*.

Om die funksionering van organismes te verstaan, moet nie slegs die afsonderlike dele van die organisme bestudeer word nie, maar ook die verhouding tussen die verskillende dele. 'n Sisteem word binne hierdie perspektief gedefinieer as 'n stel eenhede of elemente wat in 'n konstante verhouding met mekaar staan (Prochaska en Norcross, 1999:359). Volgens Pianta en Walsh (1996:76) is sisteme 'n stel verwante dele wat op georganiseerde, interaktiewe wyse as 'n eenheid funksioneer. 'n Gesinsisteem byvoorbeeld bestaan, volgens hierdie definisie, nie slegs uit verskillende individue nie, maar ook uit die onderliggende verhouding tussen die verskillende lede en die totale konteks en reëls van die gesin (Prochaska en Norcross, 1999:359).

Nadruk word geplaas op die beskrywing van die gedrag van die dele in vergelyking met die eenheid as geheel en om die dinamiese eienskappe van die geheel te verstaan. Alle sisteme is 'n konteks van ontwikkeling en elkeen dra 'n spesifieke meganisme wat die gedrag van ander sisteme beïnvloed, met ander woorde wat die uitkomst van 'n kind beïnvloed (Pianta en Walsh, 1996:76).

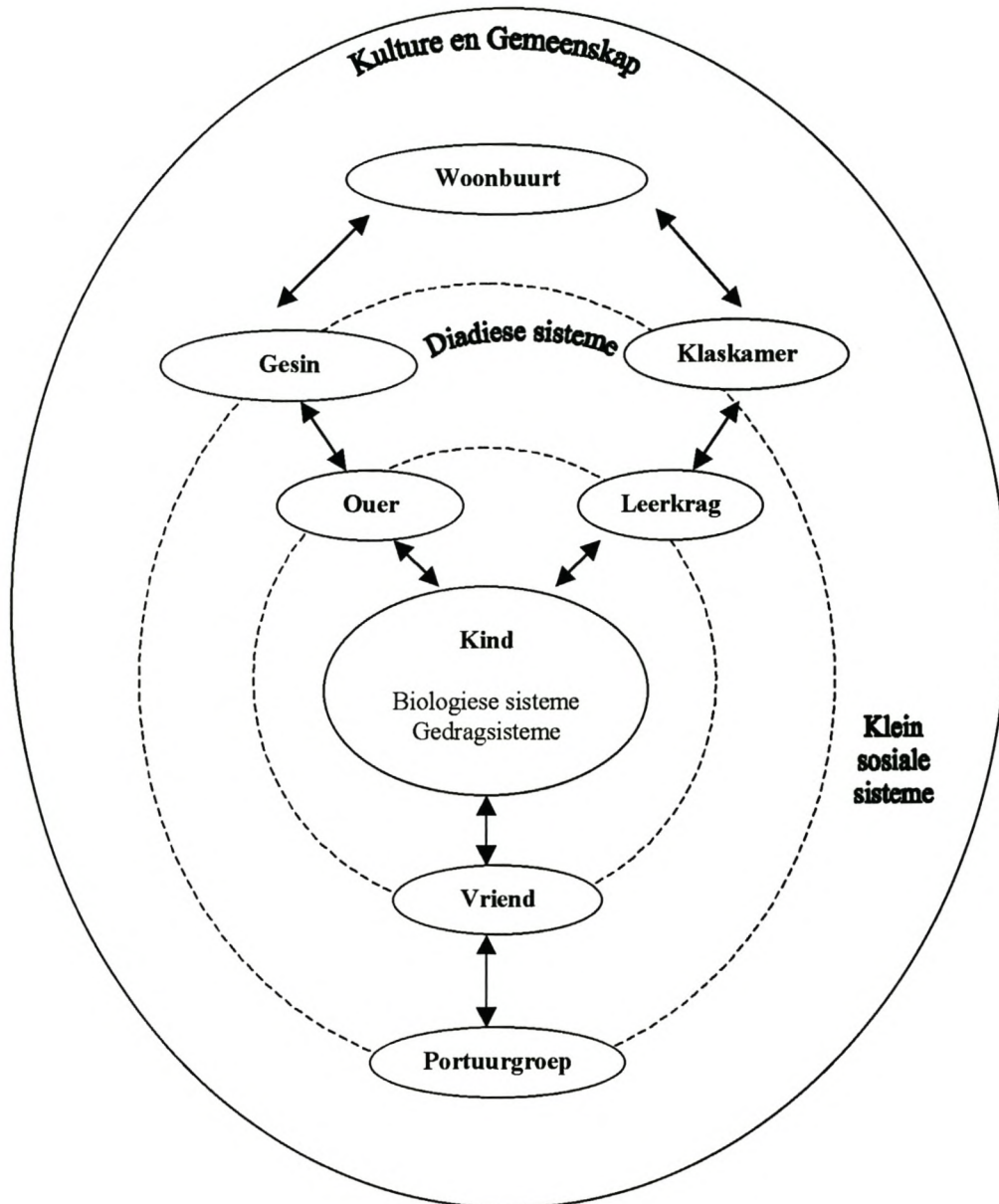
Die ekosistemiese benadering fokus op die natuurlike konteks waarin die mens voorkom. Hierdie benadering breek nie verskynsels af in hulle verskillende komponente om hulle beter te verstaan nie. Die ekosistemiese benadering is gebaseer op sinergisme, dit wil sê die geheel is groter as die som van die dele. Daar word ook nadruk geplaas op die verhouding tussen die verskillende elemente. Die patroon van hoe 'n verskynsel plaasvind of hoe sekere komponente met mekaar reageer, is belangriker as die dele waaruit dit bestaan (Scott, 1996:29-30).

Boule (1995:28) is van mening dat daar binne die ekosistemiese perspektief gepoog word om die grense van individuele gedrag te verskuif na beskrywings wat kontekstueel is, insluitende die relevante interaktiewe patrone wat moontlik die probleem in stand hou. Volgens Grover Duffy en Wong (1996:13-14) impliseer die ekosistemiese perspektief 'n ondersoek na die verwantskap tussen persone en hulle omgewings (beide sosiaal en fisies) ten einde die optimale band tussen die persoon en die konteks te vind. Hierdie perspektief erken die interaktiewe aard wat mense met hulle omgewings het. Individue beïnvloed die kontekste waarin hulle leef en word ook deur hierdie kontekste beïnvloed.

Appelbaum (1995:76) som hierdie situasie soos volg op:

"... we all know that different people receive different information from the same input, and the reason they receive different information is that each person responds differently to the same thing ... It is the system that specifies how it (the system) will behave, not the information."

Die ekosistemiese perspektief kan volgens Pianta en Walsh (1996:78) soos volg skematies voorgestel word:



Figuur 2.1: Ekosistemiese perspektief

Uit die voorafgaande figuur blyk dit dat daar 'n wederkerige verhouding bestaan tussen die kind/leerder en sy spesifieke konteks. Dit dui verder die belangrikheid aan dat die kind nie in sy totaliteit verstaan kan word sonder om hierdie sisteme en die invloede daarvan te erken nie.

Volgens Scott (1996:33) sluit die ekosistemiese perspektief gedeeltelik by die sosiale konstruktivisme aan. Elke persoon binne 'n sekere verhouding het 'n unieke ervaring van hierdie interaksie en heg unieke betekenis daaraan. Boule (1995:20-29) is van mening dat die ekosistemiese perspektief nie slegs probeer om geïsoleerde gedrag te beskryf nie, maar dat dit die totaliteit en interafhanklikheid waarvan die probleemgedrag deel vorm, erken. Indien die interaktiewe verhouding wat deel vorm van die gedrag verstaan word, sal dit 'n definitiewe effek het ten opsigte van die probleemoplossingsintervensie wat beplan word.

Volgens hierdie model word die kind beïnvloed deur die invloede van bepaalde sisteme op sy lewe, byvoorbeeld sy gesin, woonbuurt, sy skool, sy leerkrag, sy vriende en portuurgroep. Dit is verder duidelik dat hierdie sisteme nie slegs die kind beïnvloed nie, maar weens die interaktiewe aard van hierdie verhouding word die verskillende sisteme ook deur die kind beïnvloed.

Hierdie navorsing steun op die interaksies tussen die kind, die skool, die gesin en die gemeenskap: die sisteme wat die kind se ontwikkeling reguleer. Die interaksie van die opvoeder met die leerder kan byvoorbeeld nie verstaan en verklaar word sonder om te verstaan hoe hierdie interaksies deel vorm en beïnvloed word deur doelwitte van die skool, die skoolsisteem en gemeenskap nie.

2.1.3 Die kontekstuele sisteemmodel

Tradisionele teorieë oor risikokinders identifiseer die probleem as gesitueerd in óf die kind óf die gesin óf die skool. Die kontekstuele sisteemmodel beskou die sisteme in 'n kind se lewe, byvoorbeeld die gesin, skool en portuurgroep as kontekste waarin kinders ontwikkel. Elkeen van hierdie sisteme verleen insette in 'n kind se lewe (Pianta en Walsh, 1996:2).

'n Konteks kan volgens Pianta en Walsh (1996:68) soos volg beskryf word, naamlik:

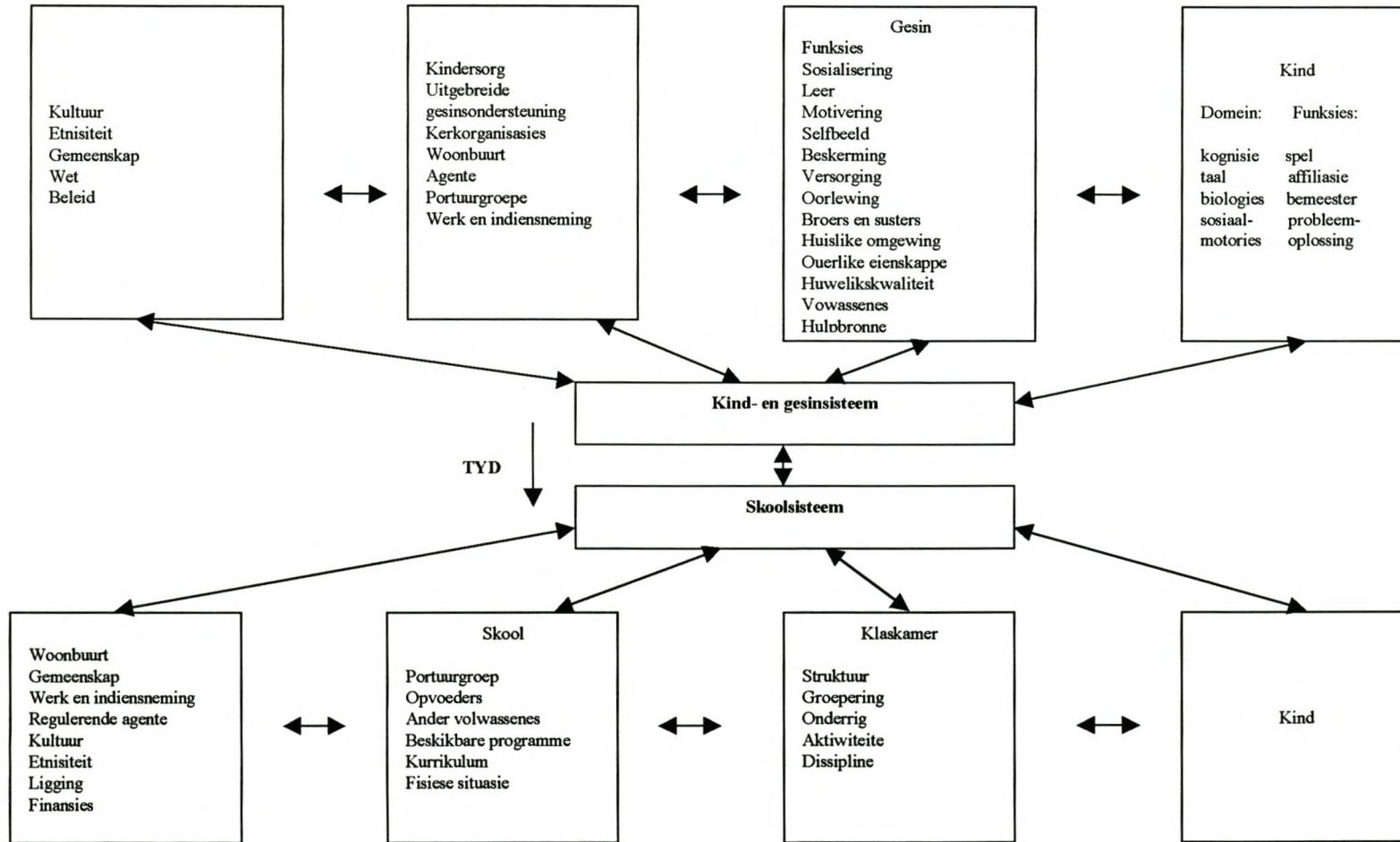
“A context does not merely contain the child and her actions; contexts are relational. They shape and are shaped by individuals, tools, resources, intentions, and ideas in a particular setting, within a particular time. Contexts are not static, to be captured by a series of descriptive variables in a regression equation. Instead the, contexts are fluid and dynamic, constantly reconstituting themselves within activity. Contexts are inherently social, reflecting and framing interaction. The most important facet of any context is the other people who share a particular here and now”.

Die faktore wat bydra tot 'n kind se risikostatus is nie binne die kind, gesin of skool geleë is nie, maar binne die organisasie van hierdie sisteme, naamlik in die patrone van interaksie tussen die kind, die gesin en ander individue of organisasies. Daar bestaan 'n verhouding tussen die leerder, die gesin en die skoolsisteem ongeag hulle kwaliteit, die aard van die kontak tussen die subsysteme of die gebrek aan kontak. Daar bestaan nie 'n toestand waarin daar geen verhouding bestaan nie (Pianta en Walsh, 1996:67).

'n Belangrike komponent van hierdie model is volgens Pianta en Walsh (1996:71-72) die tydsverloop van gebeure. Tyd maak dit moontlik om te ondersoek hoe dit huidige interaksies affekteer asook hoe huidige toestande moontlike uitkomst beïnvloed. Tyd maak die analise van hoe 'n kind se verhoudings met volwassenes hulle interaksie met die skool en hulle opvoeders beïnvloed, asook hoe hierdie klaskamerinteraksie die interaksie met ouer beïnvloed.

Die kontekstuele sisteemmodel erken, soos die ekosistemiese perspektief, die invloed van verskillende sisteme op die kind/leerder se ontwikkeling. Dit benadruk nie slegs die verskil(le) tussen die organisasie, etos, ensovoorts van die kind- en gesinsisteem en die skoolsisteem nie, maar ook die interaktiewe patrone tussen hulle.

Die kontekstuele sisteemmodel kan volgens Pianta en Walsh (1996:64) skematies soos volg voorgestel word:



Figuur 2.2: Die Kontekstuele sisteemmodel (verwerk uit Pianta & Walsh, 1996:64)

Vanuit die voorafgaande figuur is dit duidelik dat hierdie sisteme verskillende rolle in kinders se lewe vervul. Dit is verder duidelik dat hierdie verskillende rolle verskillende interaktiewe patrone tussen die kind en hierdie sisteme impliseer. Die patrone van interaksie wat daar byvoorbeeld tussen 'n leerder en sy opvoeders bestaan, is anders as tussen die leerder en sy vriende- of portuurgroep. Hierdie patrone word in stand gehou of verander met die verloop van tyd.

Hierdie navorsing word onderneem vanuit 'n sosiaal-konstruksionisties, kontekstueel-ekosistemiese perspektief, aangesien:

- dit fokus op die betekenisgewing van respondente se interaksie met en beskrywing van die fenomeen wat bestudeer word;
- die omgewingskonteks waarin die respondente hulle bevind, betrokke is by hulle ontwikkeling;
- die individu in unieke sistemiese konteks bestudeer word;
- dit fokus op die natuurlike konteks waarin die fenomeen, wat bestudeer word, voorkom;
- dit fokus op die interaksie tussen die individu en ander individue en organisasies en die verhoudingsveranderlikes wat daar tussen hulle bestaan.

Hierdie navorsing steun nie slegs op die verskillende kontekste (gesin, skool en vriendekring) van die leerder in hoë risiko-omstandighede nie, maar ook op die interaktiewe aard van hierdie kontekste en die verskillende verhoudings wat tussen hulle bestaan.

HOOFSTUK 3

DIE LEERDER IN HOË RISIKO-OMSTANDIGHEDE

3.1 DIE RISIKOLEERDER – ‘n OPERASIONELE DEFINISIE

Alvorens die risikoleerder in sy vele fassette bespreek kan word, moet daar eers besin word oor ‘n teoretiese konseptualisering van die risikoleerder. Om ‘n operasionele definisie te ontwikkel, sal ‘n sintese gemaak word uit ‘n literatuurverkenning wat fokus op uiteenlopende beskrywings van risikoleerders.

Wang en Reynolds (1995:1) som die benadering tot die definiëring van risikoleerders soos volg op: *“The way to get a story together is not to head first and directly to the center of it, but to start somewhere at the edges or margins”*. Die stelling dui op meer as bloot ‘n omskrywing van ‘n konsep. In die definiëring van die risikoleerder is dit belangrik om die konteks en veelkantigheid daarvan in ag te neem.

Die terme “risikokind” en “hoë risiko-kind” is terme wat volgens Richardson, Casanova, Placier en Guilfoyle (1989:3) eers sedert ongeveer 1980 algemeen gebruik is. Brendtro, Brokenleg en Van Bockern (1992:18-19) dui daarop dat die meeste denke oor risikokinders pessimisties en negatief van aard was. Hierdie denke het gewissel vanaf uitdagende tot abnormale gedrag.

Die IMC on Young People at Risk (1996:17) en die NCSNET en NCESS (1997a:52) noem dat die tradisionele definiëring van die konsep gesetel was binne kinders en jeugdiges se eie tekortkominge en het dit die geneigdheid gehad om die aard van risiko aan probleme binne die individu toe te skryf. Volgens Gibson (1997:2); O’Thearling en Bickley-Green (1996:20) en Siebritz (1997:1) het die konsep in die verlede slegs verwys na leerders wie nie suksesvolle akademiese prestasies behaal het nie. Die term “onderprestering”, binne ‘n skoolkonteks, is dikwels met dieselfde begrip geassosieer (Richardson et al., 1989:3).

Dick Memelink (Persoonlike onderhoud:2002) verwys op die volgende wyse na risikoleerders:

- leerders wat ontwikkelingsprobleme ondervind, sowel as
- leerders wat skolastiese moeilikhede ondervind.

Hierdie definisie hou ook, soos die meeste vorige definisies, verband met die skolastiese paraatheid van die leerder.

Die definiëring van die konsep het in die moderne era aansienlik verbreed. Theron (1999:8) beskou risikoleerders as leerders wat gedragsprobleme ervaar, jeugdige in konflik met die gereg en leerders met ernstige dissiplinêre probleme. Die IMC on Young People at Risk (1996:8-10) en die Direkoraat: Spesiale Ondersteuningsdienste (ongedateerd:2) noem, in aansluiting met bogenoemde, dat risikoleerders leerders is wat volgens die Wet op Kindersorg, 1983 (Wet 74 van 1983) en die Strafproseswet, 1977 (Wet 51 van 1977) hanteer word. Hierdie leerders word vanweë hulle sorgbehoewendheid of die aard van hulle oortredinge, dikwels weg van hulle ouerhuise geplaas. Die gevolg hiervan is dat hulle nie gereelde kontak met hulle ouerhuise het nie. Binne hierdie definiëring van die konsep blyk dit dat risikoleerders na leerders verwys wat as gevolg van die aard van hulle gedragsproblematiek bepaalde probleme ervaar.

Volgens Pianta en Walsh (1996:20) het die term “risiko” geen waarde tensy dit nie gespesifiseer word waarvoor die leerder onder risiko staan en wat die vlak van die risiko is nie. Pianta en Walsh (1996:21) en McWhirter, McWhirter, McWhirter, McWhirter (1998:7) gebruik die term binne ‘n stel liniêre oorsaak-en-gevolg dinamieke wat die kind of adolessent in gevaar plaas vir negatiewe toekomstige gebeure. “Risiko” verwys gevolglik na ‘n moontlike verwantskap tussen een indeks, byvoorbeeld swak akademiese vaardighede en die moontlikheid van ‘n spesifieke uitkomst, soos voortydige skoolverlating weens spesifieke faktore en onder spesifieke toestande. Armoede, ‘n sosiale probleem, is volgens Benard (1997:1) byvoorbeeld een indeks wat ‘n leerder onder risiko plaas vir dwelmgebruik, tienerswangerskap, kindermishandeling, geweld en swak vordering op skool.

Astroth (1993:1) is van mening dat hierdie liniêre oorsaaklikheid nie slegs verwys na die genoemde aspekte nie, maar dat die kanse bestaan dat leerders mislukkinge van hulle lewens kan maak. In aansluiting hiermee huldig die North Central Regional Educational Laboratory (NCREL) (2002:1) die mening dat daar 'n voortdurende patroon van ontoereikende prestasie by 'n beduidende proporsie leerders bestaan. Hierdie genoemde konseptualisering verwys dus na meer as bloot ontoereikende skolastiese vordering.

McWhirter et al. (1998:79) argumenteer verder en sê dat risikokinders en risiko-adolessente nie die kennis, gedrag, houdings en vaardighede bekom wat benodig word om suksesvolle volwassenes te word nie. Hulle openbaar reeds vroeg in hulle lewens en hoofsaaklik tydens hulle vroeë skooljare onvanpaste gedragpatrone en emosies. In aansluiting hiermee sê Siebritz (1997:6) dat leerders as risikoleerders beskou kan word wanneer hulle die risiko loop om nie sukses in hulle lewens te ervaar nie as gevolg van baie rampspoed wat hulle in hulle lewens ervaar. Wang et al. (1995:1) beskou hierdie risikokinders tereg as *“trapped within their trauma”*.

Alhoewel bogenoemde definiëring van risikoleerders hoofsaaklik binne hulle eie tekortkominge gesetel is, noem Gibson (1997:3) dat daar ook situasies en omstandighede in leerders se kontekste voorkom wat nie deur hulle eie toedoen is nie, maar dat hierdie omstandighede dikwels buite hierdie leerders se beheer is. Dit sou volgens hierdie skrywer wenslik wees om hierdie term te vervang met *leerders in risiko-situasies of -omstandighede*. Dit vra nie slegs 'n herbesinning van tradisionele definisies nie, maar ook die wyse waarop hierdie leerders in die verlede hanteer is.

Dit blyk uit die voorafgaande gedeeltes dat die definiëring van “risiko” verskillende betekenisse vir navorsers inhou. Die NCREL (2002:1) noem dat die dilemma van risikoleerders gesetel is in die feit dat dit beperkend begrens en gedefinieer word en dat die oplossings oor hoe om hierdie leerders te hanteer, op 'n verengde wyse gerig word.

Die volgende bied volgens die NCREL (2002:2) 'n moontlike raamwerk waarbinne risikoleerders beskou kan word:

- leerders is nie onder risiko nie, maar word deur volwassenes onder risiko geplaas;
- daar moet gefokus word op die leerder se sterk punte (kennis, ondervinding, vaardighede, talente, belangstelling, ens.) en nie op hulle gebreke nie;
- die eienskappe van die leerder is nie bepalend van sukses of mislukking nie, maar die hele skoolervaring.

Leerders word onder risiko geplaas indien daar 'n wanaanpassing bestaan tussen hulle omstandighede en behoeftes en die kapasiteit en bereidwilligheid van die skool om hierdie leerders te aanvaar, te akkommodeer en teenoor hulle te reageer op 'n wyse wat hulle optimale sosiale, emosionele en intellektuele groei en ontwikkeling ondersteun. Soos die wanaanpassing verhoog, so verhoog die leerder se waarskynlikheid om nie by die formele skoolsisteem baat te vind nie. Hulle bekom nie die kennis en vaardighede wat later in hulle lewe benodig word nie en kan gevolglik nie optimaal deelneem en bydra tot die sosiale, ekonomiese en politieke lewe van hulle gemeenskappe en die samelewing in die breë nie. Dit blyk dus of die risikostatus van leerders nie slegs die gevolg is van hulle eie omstandighede of kontekste nie, maar ook die skoolsisteem se vermoë om hierdie omstandighede te hanteer of te akkommodeer, al dan nie.

Volgens Astroth (1993:1) hang die definiëring van die konsep af vanuit watter verwysingsraamwerk daarna gekyk word. Dit dui dus daarop dat 'n eenvormige definisie van risikoleerders nie bestaan nie en dat die definiëring daarvan afhang vanuit watter perspektief dit bestudeer word.

Brendtro et al. (1992:19) ondersteun hierdie perspektief deur die tipiese response te identifiseer op grond van probleme soos vanuit 'n spesifieke teoretiese raamwerk beskou, naamlik:

Teorie	Probleem	Tipiese response
Primitief	Uitdagend	Blameer, aanval, verstoot
Volks-godsdienstig	Demonies	Straf, uitdryf, verban
Biofisies	Sieklik	Diagnoseer, bedwelm, hospitaliseer
Psigo-analities	Versteurd	Analiseer, behandel, afsonder
Behaviourisities	Wanordelik	Assesseer, kondisioneer, vrye tyd
Herstellend	Misdadig	Beoordeel, straf, opsluit
Sosiologies	Gedepriveerd	Bestudeer, hersosialiseer, assimileer
Maatskaplike werk	Disfunksioneel	Inneem, gevalsbestuur, ontslaan
Opvoedkundig	Ongehoorsaam	Tereg wys, korrigeer, skors, uitsit
Spesiale onderwys	Gestremd	Ettiketteer, remedieer, segregeer

Tabel 3.1: Verskillende verwysingsraamwerke in die definiëring van “risiko”

Richardson et al. (1989:3-7) evalueer die definiëring van risikoleerders binne twee modelle, naamlik die epidemiologiese model, en die sosiaal-konstruktivistiese model.

- Die epidemiologiese model

Volgens hierdie model is die faktore wat tot die leerder se risikostatus bydra, gesetel binne die leerder. Dit word die taak van die skool om meer positiewe gedragpatrone te ontwikkel en in stand te hou en om te voorkom dat leerders die skool voortydig verlaat.

Binne die raamwerk van die epidemiologiese model behoort die faktore wat tot vroeë skoolverlating aanleiding gee, geïdentifiseer te word. Daar moet ook besin word oor meganismes om te voorkom dat hierdie probleem by leerders voortduur.

Richardson et al. (1989:134-135) is verder van mening dat daar vier tipes risikoleerders onderskei kan word, naamlik:

- maklik identifiseerbaar: Leerders met identifiseerbare fisiese, kognitiewe en emosionele toestande wat tot akademiese probleme in die hoofstroomklas lei;
 - erge risiko: Dit is leerders wie se agtergrond en gesinsomstandighede tot probleme lei wat dit vir die skool moeilik maak om geskikte onderrigprogramme aan te wend wat hierdie leerders kan bevoordeel;
 - konteks-afhanklik: Leerders word soms as risikoleerders beskou in sommige, maar nie alle omstandighede nie;
 - gemaskeerde risiko: Sommige leerders pas goed in die klaskamer aan en wel in so 'n mate dat hulle leerprobleme nie gediagnoseer word nie en hulle word nie met die nodige hulp voorsien om hulle sukses te verseker nie.
- Die sosiaal-konstruktivistiese model

Hierdie model beskou die leerder se risikostatus binne 'n bepaalde sosiale of kulturele konteks. Die skrywer som hierdie model soos volg op: *"It is the social system, the world view and the ideological premises of a group or a society that shapes perceptions of risk"*.

Die fokus van hierdie model is, anders as die epidemiologiese model, nie op die leerder alleen nie, maar op die interaksie tussen die leerder en sy bepaalde konteks. Die model neem nie slegs leerdereienskappe, soos bepaal deur sy agtergrond en persoonlike faktore, in ag nie. Die skool en onderwyssisteem speel ook 'n rol in die definiëring en vestiging van die leerder se risikostatus (Richardson et al., 1989:7). Volgens die sosiale konstruktivisme het risiko-jeugdige 'n realiteit gevorm wat strydig is met die algemene sosiale struktuur (O'Thearling en Bickley-Green, 1996:20).

In aansluiting hiermee noem Pianta en Walsh (1996:24) dat “risiko” beskou kan word as ‘n kommunikasieprobleem indien die patrone van interaksie tussen die gesin en skool nie gedeelde betekenis dra nie. Hierdie inkonsekwente betekenis tussen die gesin- en skoolverhoudinge lei tot botsende emosies, motivering en doelwitte by die leerder. Hierdie tipe leerders word in hoë risiko-omstandighede opgevoed. Daarteenoor ervaar leerders die interaksie tussen die gesin en skool as versterkend en kongruent indien die verhouding tussen die gesin- en skoolsisteem funksioneel is en gedeelde betekenis dra.

Richardson et al. (1989:9) voer hierdie argument verder en sê:

- Die konsep word beskou as ‘n kombinasie van persoonlike en agtergrondkarakteristieke van ‘n leerder en die sosiale en akademiese konteks van die skool. Dit is daarom noodsaaklik om na die interaksie tussen die skool en die risikoleerder sowel as die kind se agtergrondsfaktore soos sosio-ekonomiese omgewing, etnisiteit, taal en gesinsmobiliteit in ag te neem.
- Die bepaalde organisasie van die skool en klaskamer, die norme en waardes van die opvoeders en die akademiese take wat deur die leerders ervaar word, beïnvloed die risikostatus van leerders.
- Die etikettering van die leerder binne die skool as gedepriveerd, leergestremd, verstandelik gestremd en as ‘n risikoleerder kan baie meer skadelik wees as die karakteristieke wat die leerder tot daardie bestemming gedwing het.

Burt, Resnick en Matheson (1992:2-3) bevestig bogenoemde perspektiewe deur op die volgende vier komponente te fokus in die definiering van risikoleerders:

- Risiko verlede/geskiedenis/antesedente

Risiko verlede/geskiedenis/antesedente verwys na die omgewingsinvloede wat ‘n negatiewe effek het op die ontwikkelende individu en verhoogde kwesbaarheid produseer vir toekomstige probleme in die gesin, skool of gemeenskap. Daar bestaan drie kritiese risiko-antesedente vir vroeë adolessente, naamlik: armoede, die woonbuurt en die gesinsomgewing.

- Risiko-bakens

Risiko-bakens verwys na sigbare aanduiders van gedrag. Daar bestaan 'n konsekwente verhouding tussen hierdie gedrag en die risiko-antesedente, asook 'n verwantskap met verhoogde kwesbaarheid en die aanvang van potensieel-negatiewe gedrag. Die twee aanduiders wat as bakens dien vir alle probleemgedrag van adolessente is swak skoolastiese prestasie en adolessente se betrokkenheid met kinderbeskermingsdienste, insluitend plasing weg van die ouerhuis en die pleegsorgsisteem.

- Probleemgedrag

Probleemgedrag verwys na die aktiwiteite wat potensieel skadelik is vir die jeugdige, die gemeenskap of albei. Hierdie gedrag het die grootste waarskynlikheid om voor te kom by jeugdige wat vroeër risikobakens geopenbaar het of wie in risiko antesedente woon. Hierdie gedrag sluit die volgende in: vroeë inisiasie en deelname aan seksuele gedrag, skoolversuim of afwesigheid van skool, weghardloop van ouerhuis (of van plasing weg van ouerhuis), vroeë gebruik van tabak, alkohol en ander dwelms en assosiasie met misdadige portuurgroepe.

- Risiko-uitkomst

Risiko-uitkomst verwys na toestande wat negatiewe gevolge vir 'n jeugdige se toekomstige ontwikkeling tot 'n verantwoordelike volwassene inhou. Hierdie risiko-uitkomst sluit die volgende in: tienerswangerskap en -ouerskap, haweloosheid, betrokkenheid by prostitusie, alkoholisme en dwelmmisbruik, kriminele gedrag, voortydige skoolverlating, MIV/VIGS en ander seksueel oordraagbare siektes, fisiese en seksuele misbruik en selfmoord.

Dit wil egter nie sê dat alle kinders wat in armoede leef, noodwendig risiko-uitkomst sal bereik nie. Hoe meer relevante veranderlikes gebruik kan word, hoe groter is die moontlikheid om risiko te voorspel.

McWhirter et al. (1998:7-9) beskou 'n leerder se status as 'n risikoleerder op 'n kontinuum met wisselende grade van erns. Hierdie kontinuum kan soos volg beskryf word:

- Minimale risiko

Minimale risiko verwys na jong persone uit gesinne wat 'n hoë sosio-ekonomiese status het en aan min psigososiale stressors blootgestel is, wat goeie skole bywoon en liefdevolle en beskermende verhoudinge met hulle gesinne en vriende het. Aangesien jongmense uit hierdie tipe gesinne en omgewings ook aan die dood, egskeidings en bankrotskap in hulle gesinne blootgestel kan word, bestaan daar nie 'n kategorie vir geen risiko nie.

- Geringe risiko

Geringe risiko is die punt op die risikokontinuum, alhoewel steeds baie gering, waar die kanse al meer moontlik word indien demografiese, gesins-, skool-, en sosiale aanduiders van toekomstige probleme meer prominent word. Die kanse op toekomstige probleme word versterk indien 'n kombinasie van die bogenoemde faktore voorkom.

- Hoë risiko

Alhoewel disfunksionele gesinne, swak skole, negatiewe sosiale interaksies en vele psigososiale stressors die jong persoon in hierdie kategorie plaas, hang dit primêr af van die kind se eie negatiewe ingesteldheid, emosies en gedrag. Hoë risiko-karakteristieke sluit depressie, angs, aggressie en hulpeloosheid in sowel as gebreke in sosiale vaardighede en aanpassingsgedrag. Hierdie faktore dui dikwels aan in watter mate die jong persoon probleme kan internaliseer en is soms 'n voorloper vir die

deelname aan self-destruktiewe aktiwiteite wat kan lei tot opponerende gedrag.

- Dreigende risiko

Individuele risiko-karakteristieke kom dikwels na vore in “deurgang”-gedrag. ‘n Kind se aggressie teenoor ander kinders en volwassenes kan as deurgang beskou word vir jeugwangedrag. So kan sigarette ook as ‘n deurgang dien vir die kind se latere gebruik van marijuana en ander harde dwelms. Alhoewel hierdie progressie nie voorspelbaar is nie, plaas dit steeds die kind onder ‘n naderende of dreigende risiko.

- Risikokategorie-aktiwiteit

Die finale stap op die kontinuum word bereik indien die jong persoon deelneem aan aktiwiteite wat ‘n risikokategorieë definieer. Hierdie kinders is nie meer risikokinders nie, aangesien hulle reeds wanaangepaste gedrag openbaar.

McWhirter et al. (1998:15-18) gebruik ‘n metaforiese boom as analoog in hulle soeke na ‘n operasionele definisie vir risikoleerders. Hierdie boom word soos volg getipeer:

- Die grond

Hulle beskou verskeie aspekte van die omgewing as die voedingsbron van risikogedrag, al dan nie. Hierdie faktore sluit onder andere in: sosio-ekonomiese status, politieke realiteite, ekonomiese klimaat, kulturele faktore, die dramatiese veranderinge in die samelewing, verstedeliking, armoede en verandering in die tegnologie. Hierdie faktore en veranderlikes is in interaksie met en beïnvloed die individuele en persoonlike ontwikkeling van die kind en adolessent.

- Die wortels

Die risikoboom het twee primêre wortels, naamlik die gesin en die skool. Op dieselfde wyse as wat die boom se wortels 'n netwerk voorsien wat die boom anker en versorg, behoort die gesin en skool die jong persoon se ontwikkeling te ondersteun.

- Die stam

Die stam ondersteun die takke en dien as 'n geleidingsbuis vanaf die grond en wortels na die blare, bloeiesels en vrugte. Die stam binne hierdie metaforiese boom bestaan uit spesifieke gedrag, ingesteldheid en vaardighede van individuele kinders. Dit verteenwoordig hulle sterktes en beperkinge, dit waarvan hulle hou of nie hou nie, hulle talente en hulle gestremdhede.

Hierdie persoonlike trekke het hulle oorsprong in die grond van die omgewing en word gestuur deur die wortels van die gesin en die skool. Dit dien ook as geleidingsbuis na die takke, aangesien spesifieke karaktertrekke direk tot risikogedrag lei.

- Die takke

Die takke verwys na kinders en jeug se aanpassing in die samelewing. Die vyf takke wat die mees beskadigde vrugte lewer, dit wil sê die vyf spesifieke risiko-kategorieë wat die meeste kommer wek, sluit in: skoolverlating, middelmisbruik, riskante seksuele gedrag, wangedrag en selfmoord.

- Die blomme en vrugte

Dit verwys na elke individu. Sommige jeugdige is heel en gesond terwyl ander beskadig is en ander selfs van die boom afval. Dit is verder kommerwekkend dat baie risikojeugdige die saad gaan wees vir toekomstige risikobome.

Volgens McWhirter et al. (1998:80) is daar egter ander leerders wat oorleef te midde van haglike lewensomstandighede. Hulle kry dit reg om uit te styg bokant armoede en negatiewe gesin- en skoolsituasies. Hierdie leerders verval nie in dieselfde maatskaplike probleme as ander leerders in dieselfde situasie nie.

Sekere leerders ontwikkel op geskikte wyse ongeag swak en verswakkende omgewings-, gesinsprobleme en persoonlike ondervindinge. Hulle openbaar outonomieit en effektiewe strategieë om die wêreld rondom hulle te hanteer. Hierdie leerders openbaar, aldus die skrywer, weerbaarheid; dit wil sê die vermoë om effektief die interne stressors van kwesbaarheid tesame met eksterne stressors wat deur die gemeenskap op hulle geplaas word, te hanteer.

Astroth (1993:4) noem dat jeugdiges vandag voorgestel word as 'n groepering wie se gedrag verskil van vorige generasies en wat geen ooreenkomste met volwasse gedragspatrone toon nie. In die lig hiervan word risikojeugdige as die lens beskou waardeur alle jongmense beoordeel word en dat adolensensie op sigself as negatief beskou word. Gegewe hierdie perspektief wil dit blyk asof probleemjeugdige nie die uitsondering is nie, maar die reël.

Die bogenoemde konseptualisering is gebaseer op die mens se behepthed met disfunksionaliteit om juggedrag te beoordeel. Dit het volgens die skrywer gelei tot 'n negatiewe perspektief en beperkte visie. Daar word aanbeveel dat daar beweeg word na 'n toestand-gefokuse, weerbaarheidsmodel wat die sterk punte van alle jongmense erken en ondersteun.

McWhirter et al. (1998:82-83) en Brambring, Lössel en Skowronek (1989:159-160) beskou die volgende karakteristieke as kenmerkend van leerders wat weerbaar is:

- daar was 'n afwesigheid van ernstige siektes tydens hulle kinderjare en indien wel, het hulle die vermoë om gou daarvan te herstel;
- hulle temperamentele karaktertrekke ontlok positiewe aandag van beide hulle gesinslede of van vreemdelinge;

- hulle is assertief en durf die wêreld sonder vrees of voorbehoud aan;
- hulle is wakker en onafhanklik;
- hulle openbaar 'n positiewe sosiale oriëntering;
- hulle is meer gevorderd ten opsigte van hulle kommunikasie- en selfhelpvaardighede;
- hulle kan op hulle werk konsentreer;
- hulle het 'n wye belangstellingsveld en neem aan 'n verskeidenheid aktiwiteite deel wat nie geslagsgebonden is nie;
- weens hulle negatiewe gesinsomgewing word hierdie kinders gedwing om na jonger gesinslede om te sien;
- hulle het 'n positiewe selfbeeld en funksioneer vanuit 'n interne lokus van kontrole;
- hierdie kinders kom hoofsaaklik uit gesinne bestaande uit minder as vier kinders en daar is nagenoeg 'n twee jaar ouderdomsverskil tussen elke kind;
- hulle emosionele ondersteuning is nie slegs beperk tot hulle eie gesinslede nie en hulle bekom hierdie ondersteuning ook van elders, bv. binne jeugroepe en die predikant van die kerk.

Die wyse waarop leerders hulle in die lewe aanpas, al dan nie, hang nie slegs af indien daar 'n enkele risikofaktor aanwesig is nie, maar 'n balans tussen biologiese risikofaktore en stresvolle lewensgebeure wat leerders se kwesbaarheid verhoog asook die beskermende faktore in hulle lewens wat weerbaarheid aanmoedig. Solank daar 'n balans is tussen stresvolle lewensgebeure en beskermende faktore in leerders se lewens, sal hulle kan oorleef. Indien die stresvolle lewensgebeure egter meer is as hierdie beskermende faktore kan selfs die mees weerbare leerders probleme ontwikkel (Brambring et al., 1989:171-172).

Volgens McWhirter et al. (1998:80) hou die ontwikkeling van weerbaarheid by sommige leerders verband met drie onderskeibare, maar onskeibare areas wat beskerming in hulle lewe bied, naamlik

- Die sosiale omgewing kan aan hierdie leerders die geleentheid bied vir ontwikkeling en ondersteuning desondanks ongunstige toestande. Eksterne ondersteuningsisteme by die skool, werk of kerk kan individuele bekwaamhede en deursettingsvermoë beloon en aan hulle 'n gevoel

van behoort, 'n interne lokus van kontrole en 'n rede gee om te leef.

- Die gesinsmilieu het 'n direkte en indirekte invloed op leerders se ontwikkeling van weerbaarheid. Emosionele betrokkenheid binne die gesin voorsien die ondersteuning in tye van stres.
- Persoonlike veranderlikes soos kognitiewe vaardighede, kommunikasievaardighede en ander interaksionele vaardighede dra by tot die ontwikkeling van weerbaarheid by leerders.

Brambring et al. (1989:171) voeg die volgende beskermende faktore by:

- disposisionele eienskappe van die individu wat 'n sterk genetiese basis mag hê, bv. aktiwiteitsvlak, sosiale aanpassing en intelligensie;
- emosionele bande binne die gesin wat ondersteuning verskaf ten tye van stresvolle gebeure. Hierdie ondersteuning mag byvoorbeeld kom vanaf 'n ouer, grootouer, broer of suster of maat;
- eksterne ondersteuningsisteme by die skool en kerk wat vir hierdie leerders sin en betekenis in hulle lewe verskaf.

Volgens hierdie skrywer is die belangrikheid van intervensie aan risikoleerders daarin geleë om die balans te swaai vanaf kwesbaarheid na weerbaarheid deur die leerder se blootstelling aan biologiese risikofaktore en stresvolle lewensgebeure te verminder of om die aantal beskermende faktore in hierdie leerders se lewens, wat aan hulle die nodige ondersteuning bied, te verhoog.

Uit bogenoemde blyk dit dat daar nie 'n uniforme definisie vir die konsep risikoleerder bestaan nie. Hierdie konsep word deur die volgende beredenerings en opinies beïnvloed:

- Aanvanklike konseptualisering oor die konsep was hoofsaaklik pessimisties van aard en het na risiko verwys as tekortkominge binne die leerder.
- Waar vroeë definisies bloot gedui het op ontoereikende skoolastiese vordering, verwys dit nou na leerders wat mislukkings op alle vlakke van die lewe ervaar.
- Risiko het geen betekenis nie tensy daar gespesifiseer word waarvoor die leerder onder risiko staan en wat die vlak van die risiko is.

- Die konsep word gebruik binne 'n stel liniêre oorsaak-en-gevolg dinamieke wat die leerder in gevaar plaas vir negatiewe toekomstige gebeure of spesifieke uitkomst.
- Daar kom ook situasies en omstandighede voor wat buite die leerder se beheer is wat hom onder risiko plaas en wat nie slegs aan die leerder se eie onbekwaamhede toegeskryf kan word nie.
- Die interaksie tussen die leerder en sy bepaalde konteks (gesin, skool en gemeenskap) is van belang in die beoordeling van die risikostatus van die leerder. Die klem binne hierdie konseptualisering val op die verhoudingsveranderlikes wat daar tussen die leerder en sy konteks bestaan, asook die kommunikasiestrukture tussen hulle.
- Binne 'n skoolkonteks bestaan daar 'n wanaanpassing tussen die leerder se omstandighede en die kapasiteit van die skool om hulle te ondersteun.

In hierdie navorsing sal die volgende operasionele definisie vir risikoleerders gebruik word:

- Daar sal deurlopend verwys word na leerders in risiko-situasies of omstandighede, aangesien dit aanvaar word dat daar situasies in hulle lewens voorkom wat nie hulle eie toedoen is nie.
- Die konsep sal nie slegs verwys na ontoereikende skolastiese prestasie nie, maar 'n onvermoë om bepaalde suksesse in die lewe te ervaar.
- Spesifieke kontekste in leerders se lewe (gesin, skool en gemeenskap) en die wyse waarop hierdie kontekste hulle lewens beïnvloed en die verhoudingsveranderlikes wat daar tussen hulle bestaan, is van meer belang in die totstandkoming van risiko as problematiek binne die leerder.
- Alhoewel die sistemiese konteks waarin die leerder hom bevind, van waarde is vir hierdie navorsing, word verder klem gelê op die mate van kommunikasie wat daar tussen die leerder en bogenoemde sisteme bestaan.
- Voortydige skoolverlating, betrokkenheid by drank, dwelms, onvanpaste seksuele gedrag is die simptome van 'n ontoereikende verhouding wat daar tussen die leerder en sy bepaalde konteks bestaan.

In die volgende gedeeltes word die aard van verskeie risikofaktore beredeneer asook die wyses waarop hierdie risikofaktore die lewens van leerders in hoë risiko-omstandighede beïnvloed.

3.2 RISIKOFAKTORE

Pianta en Walsh (1996:17) definieer risikofaktore as enige gebeurtenis, toestand of karakteristiek wat die moontlikheid van die voorkoms van geïdentifiseerde teikenuitkomst verhoog. Walker en Sprague (1999:68) is verder van mening dat risikofaktore op verskillende en somtyds oorvleuelende vlakke voorkom. Pianta en Walsh (1996:119) ondersteun hierdie siening en sê dat risikofaktore interafhanklik is van mekaar en dat hierdie oorvleuelende en interaktiewe aard van risikofaktore dit vir die kind- en gesinsisteem moeilik maak om die risikofaktore effektief te hanteer.

Die verskillende kontekste waarin die risikofaktore voorkom, sluit die gesin, skool, woonbuurt, gemeenskap en die breër samelewing in. Die kern risikofaktore wat binne hierdie kontekste voorkom, is armoede, disfunksionele en chaotiese gesinne, dwelm- en alkoholmisbruik deur primêre versorgers, onbevoegde ouers, verwaarlosing, emosionele en fisiese misbruik, negatiewe gesindhede teenoor die skool, die modellering van fisiese intimidasie en aggressie en seksuele eksploitasie. 'n Leerder sal 'n aggressiewe, selfgesentreerde en disfunksionele gedragspatroon openbaar indien hy langer en aan 'n groter verskeidenheid risikofaktore blootgestel word (Walker en Sprague, 1996:68-70).

Daar is 'n verskeidenheid faktore wat as risikofaktore van kinders en jeug beskou word en wat hulle funksionering binne beide die skool en gesin beïnvloed. Hierdie faktore kan in die volgende onderskeibare, maar soms onskeibare komponente verdeel word:

- faktore binne die leerder self;
- faktore binne die skool en breë onderwyssisteem;
- faktore binne die gesin en gemeenskap, en
- sosio-ekonomiese faktore

(Departement van Onderwys, 1997a: 15; Departement van Onderwys, 1999:3; Klein, 1995:75; Monti, 1994:34; NCSNET, 1997b:6; Philander, 1996:23).

3.2.1 Faktore binne die skool en breë onderwysstelsel

3.2.1.1 Skoolverwante faktore

Die leerder kom na die skool uit 'n netwerk van verhoudings met ouers, portuurgroepe en die woonbuurt. Die wyse waarop die leerder op hierdie sisteme reageer, word oorgedra na die klaskamer (Pianta en Walsh, 1996:156). Volgens Siebritz (1997:25) reageer nie alle leerders egter positief op die interaksie met hierdie sisteme nie. Alhoewel sommige leerders reeds gedragsprobleme by skooltoetreding openbaar, is daar ook ander leerders wie se probleme eers tydens hulle skooljare 'n aanvang neem. Hierdie probleme kan verbeter of vererger afhangende van die optredes van hulle klasmaats, asook hulle interaksie met hulle opvoeders.

Desondanks die invloed van die sistemiese konteks waarin die leerder hom bevind, beskou Foreman (1996:274) die skool- en onderwyskurrikulum as risikofaktore wat impakteer op die leerder. Lazarus in Engelbrecht et al. (1999:53) sowel as die NCSNET en NCESS (1997b:6) bevestig hierdie argument en toon aan dat daar leerders is wat as gevolg van hulle verskillende leerstyle nie die mas in die skool kan opkom nie. Die onderwyskurrikulum behoort gevolglik hierdie verskillende leerbehoefes van leerders in ag te neem en probeer verhoed dat leerders die skool voortydig verlaat. Dit wil dus voorkom asof die skoolstelsel op sigself beide positief of negatief op leerders impakteer desondanks die aard van die verhoudings wat daar tussen die leerder en sy breër sistemiese konteks bestaan.

Leerders herhaal soms die graad indien hulle nie die jaar se werk suksesvol kan voltooi nie. Hierdie herhaling van 'n betrokke graad laat leerders dikwels in 'n druipsiklus beland. Hierdie druipsiklus is gebaseer op die onvermoë van die leerder om te leer, gevolg deur wangedrag as gevolg van hierdie onvermoë om te vorder, totdat die leerder vasgevang word in 'n akademiese en sosiale druipspiraal waaraan hulle nie kan ontsnap nie (Foreman, 1996: 274).

Die Departement van Onderwys (1999:3) sê dat desondanks 'n onbuigsame kurrikulum die mediums van onderrig waarin leerders onderrig ontvang, sowel as onvoldoende opgeleide onderwysbestuurders en opvoeders ook as faktore beskou kan word wat die leerbehoefte van leerders beïnvloed.

Hoe individue binne die skool op die kind reageer het 'n effek op hoe die kind by die skool en klaskamer inpas. Opvoeding word binne hierdie konteks gedefinieer as die interaksie tussen kinders en volwassenes. Ontwikkelingsielkundiges argumenteer dat die organisering van die kind die organisering wat daar tussen die kind en die versorger bestaan, reflekteer. Daarom speel die ouer, opvoeder en die skool 'n belangrike rol ten opsigte van die ontwikkeling van die leerder. Indien die skool refleksief, reaktief en oormatig rigied is, sal die leerders wat daar skoolgaan, op soortgelyke wyse funksioneer (Pianta en Walsh, 1996:160).

Opvoeders dra volgens Foreman (1996:276) soms self by tot die probleme wat leerders binne die skool ervaar en wel op die volgende wyse:

- hulle is onsensitief oor die individualiteit van leerders;
- hulle stel te hoë en soms onrealistiese eise aan leerders;
- hulle is inkonsekwent in die hantering van leerdergedrag;
- die vaardighede wat hierdie opvoeders onderrig, is dikwels irrelevant vir die leerders.

Pianta en Walsh (1996:161) is van mening die sosiale en affektiewe interaksie wat daar tussen opvoeder en leerder plaasvind, van belang is om te bepaal watter leerders sal slaag of druipe, veral by leerders wie se agtergrond deur 'n gebrek aan sosiale en affektiewe hulpbronne gekenmerk word. 'n Ondersteunende verhouding tussen die leerder en sy opvoeder is een van die faktore wat tot positiewe uitkomst by 'n leerder in hoë risiko-omstandighede bydra. Hierdie verhouding voorkom dikwels voortydige skoolverlating, gedragsprobleme, swak akademiese prestasie en psigopatologie.

Volgens Siebritz (1997:27) ag opvoeders skolastiese prestasie as belangrik en is meer geneig om hulle aandag aan daardie leerders te gee wat skolasties presteer. Hierdie tendens word ook weerspieël in die wyse waarop opvoeders teenoor die risikokind optree:

- hulle sit verder weg van hierdie leerders;
- hulle verwag dat hierdie leerders meer werk moet doen as ander leerders;
- hulle beloon risikokinders met onvanpaste gedrag;
- opvoeders val hierdie leerders meer in die rede;
- opvoeders handhaaf minder oogkontak met 'n risikoleerder en hulle nie-verbale kommunikasiewyse met hierdie leerder weerspieël dikwels hulle negatiewe ingesteldheid;
- hulle beklemtoon meer basiese feite aan stadige leerders;
- hulle ontmoedig die voltooiing van onafhanklike projekte.

Te veel opvoeders gee te gou moed op in die opvoeding van leerders. Indien hulle dit doen, lei dit gewoonlik tot 'n lae selfbeeld en leerders wat hulle natuurlike nuuskierigheid vir die lewe en vir leer verloor. Die ironie is egter daarin geleë dat dit dikwels hierdie leerders is wat die meeste ondersteuning benodig (Gibson, 1997:2).

'n Wyse waarop die verhouding tussen opvoeders en leerders verbeter kan word, is om skole minder formeel te maak in die sosiale interaksie tussen opvoeders en leerders. Skole probeer om hierdie sosiale verbintenis te formaliseer in rigiede formate wat nie bevorderlik vir ontwikkeling is nie (Pianta en Walsh, 1996:164).

Foreman (1996:274) beskou die volgende karakteristieke van opvoeders as dié waarmee leerders hulle die meeste kan identifiseer:

- die vak word op 'n verstaanbare wyse oorgedra;
- opvoeders met 'n innemende persoonlikheid;
- opvoeders behandel hulle leerders menswaardig;
- opvoeders bied die vak op 'n interessante manier aan.

Volgens Pianta en Walsh (1996:163-164) is die skool, gesin en ander kontekste van die leerder dikwels oorgedifferensieerd. Daar is te veel mense, kontekste en eise wat leerders beïnvloed en wat dit vir hulle onmoontlik maak om sin te gee aan wat hulle moet doen as hulle in die skool is. Daar word geargumenteer dat risiko voorkom binne sisteme waarin hierdie oorgedifferensieerdheid bestaan waar leerders die enigste eenheid is wat oor die grense van klaskamers, huis-skool en gemeenskap-skool beweeg. Skole waar leerders die enigste verbintenis tot sisteme buite die skool is, is skole waar leerders voel hulle nie behoort nie. Sulke skole is nie-bestuurbare sisteme wat dit vir leerders moeilik maak om daarin aan te pas.

Skole waar leerders voel hulle behoort, is skole wat geïntegreer is met die gemeenskap, gesin en woonbuurt. Die verantwoordelikheid om die verhouding tussen hierdie verskillende sisteme te handhaaf, is nie dié van die leerders nie, maar van die volwassenes en inrigtings wat vir leerders se welsyn verantwoordelik is.

3.2.2 Faktore binne die gesin en gemeenskap

3.2.2.1 Gesinsfaktore

Een lewenstruikelblok volgens Pianta en Walsh (1996:127) wat dikwels misgekyk word in die beoordeling van risiko, maar wat 'n impak het op kinderontwikkeling, is die mate van organisasie en struktuur binne die huisgesin. Organisasie in die huisgesin is direk verbind met die graad waarmee 'n kind ontwikkelingstoepaslike stimulerings vir leer en kognitiewe ontwikkeling ontvang. Navorsing het verder sekere eienskappe in die huislike omgewing geïdentifiseer wat onderliggend is aan kognitiewe ontwikkeling en 'n verskeidenheid skolastiese uitkomst.

Van der Ploeg (1994:85) ondersteun hierdie argument en is van mening dat die gesin die belangrikste konteks vir kinderontwikkeling is. Hy onderskei die volgende dimensies binne die gesinsomgewing:

- Die fisiese omgewing

Die fisiese omgewing impliseer die geografiese en materiële aspekte van die omgewing soos huisvesting, die ligging van die woning en ameublement.

- Die sosiaal-kulturele omgewing

Die sosiaal-kulturele omgewing verwys na die wyse waarop die gesin homself organiseer, sy reëls en die norme en waardes wat dit begrens. Dit gaan dus oor die wyse waarop die gesin sosiaal-kulturele vorm verkry.

- Persoonlike omgewing

Die persoonlike omgewing verwys na die betekenisvolle persone wat deel uitmaak van die gesin, byvoorbeeld die ouers, broers en susters. Dit gaan nie slegs oor hierdie persone se geslag, opleiding en ander demografiese aspekte nie, maar ook oor hulle bepaalde persoonlike kwaliteite soos gedrag en ander persoonlikheidseienskappe.

In aansluiting hiermee sê Dimmock (1997:191) dat gesinslewe die ekonomiese, sielkundige en geestelik-morele ondersteuning bied wat kinders en jong persone benodig vir die volwasse lewe, vir werk en die voortsetting van goeie orde in die samelewing.

Moderne gesinne verskil heelwat van tradisionele gesinne en hierdie verskille moet in ag geneem word wanneer daar met kinders en jeug gewerk word. Die stand van die huisgesin in Britannië vandag en in die toekoms dui daarop dat byna 25% van kinders onder 16-jarige ouderdom egskeiding van hulle ouers sal ondervind. Statistiek dui ook daarop dat amper 50% van huwelike binne die eerste tien jaar in 'n egskeiding sal eindig. Die situasie in Suid-Afrika verskil nie veel hiervan nie. Volgens die Departement van Welsyn en Armoedeverligting (1999:61) is 25 000 gevalle van huweliksberading gedurende 1996/1997 hanteer. Daar is gedurende hierdie tydperk egskeidingsbemiddeling aan 5 239 gevalle voorsien.

Dit is duidelik uit bogenoemde statistiek dat egskeiding, wisselvorme van die huwelik en verbrokkelde huweliksverhoudinge 'n wesentlike realiteit in kinders en jeug se lewe in Suid-Afrika is. Volgens Grover Duffy en Wong (1996:187) het egskeiding nie slegs 'n impak op die leerder se skoolwerk nie. Daar is ook veranderinge op ander lewensterreine wat hierdie kinders se lewens affekteer, naamlik verminderende inkomste in die gesin, minder tyd met elke ouer, 'n ontwrigting van die gesinsroetine en minder effektiewe ouerskap.

Die konflik wat daar tussen ouers bestaan, word soms net so negatief deur kinders ervaar as egskeiding self. Beide hierdie konflik sowel as egskeiding kan verreikende implikasies vir kinders inhou. Die manier waarop die egskeiding deur die ouers hanteer word, bepaal dikwels hoe nadelig die kind dit ervaar, al dan nie (Siebritz, 1997:21).

Dit is egter nie slegs egskeiding en/of wisselvorme van die huwelik binne 'n gesinskonteks wat beperkend of nadelig inwerk op kinderontwikkeling nie. Kinders en jeug se behoeftes word as gevolg van verkeerde ouerskappraktyke, toesig en die wyse waarop vroeë kinderopvoeding verloop het nie altyd bevredig nie (Spergel, 1995:113; Siebritz 1997:19; Van der Ploeg, 1994:86). Philander (1996:22) noem dat ouers van jeugmisdadigers dikwels hulle kinders verwerp en liefdeloos teenoor hulle optree. Hy suggereer dat ouers wat misluk in die ontwikkeling van hulle kinders se vaardighede en die aanmoediging en modellering van normatiewe waardes, misluk om 'n liefdevolle huisomgewing te skep. Hierdie gebrekkige strukturering gee aanleiding tot kinders wat 'n hoë risiko loop vir deelname aan onder andere jeugmisdad.

Siebritz (1997:21) ondersteun hierdie siening en voeg by dat dit nie slegs hierdie oneffektiewe ouerskapstyle is wat negatief inwerk op kinders se funksionering nie, maar ook wanneer die verhouding tussen ouer en kind versteur is.

Die effek van gesinsverhoudings kan volgens Siebritz (1997:21) soos volg skematies voorgestel word:

WARMTE

B E P E R K E N D	<p>Ouers: - positief</p> <ul style="list-style-type: none"> - bespreek kwessies, waardes en gedrag - gebruik belonings en prys <p>Kinders: - effektief</p> <ul style="list-style-type: none"> - georganiseerd - verantwoordelik <p>AFLEIDING: Minimale risiko bv. goed aangepas, neem standpunte in</p>	<p>Ouers: - moedig besprekings aan</p> <ul style="list-style-type: none"> - verdra 'n wye reeks gedragstipes - skep 'n positiewe klimaat <p>Kinders: - vrymoedig</p> <ul style="list-style-type: none"> - ontspanne - demokraties <p>AFLEIDING: Minimale risiko bv. selfgeldende optrede, vriendelik</p>	P E R M I S S I E F
	<p>Ouers: - wreed in interaksie</p> <ul style="list-style-type: none"> - baie reëls en regulasies - koue, rigiede kontrole - voel goed as hulle kinders straf <p>Kinders: - tree kil op</p> <ul style="list-style-type: none"> - anti-sosiaal - min/geen vriende <p>AFLEIDING: Maksimale risiko bv. gespanne, depressief</p>	<p>Ouers: - geen reëls en regulasies</p> <ul style="list-style-type: none"> - onbetrokke <p>Kinders: - voel verwerp</p> <ul style="list-style-type: none"> - voel verwaarloos - voel ongeliefd <p>AFLEIDING: Maksimale risiko bv. dwelmmisbruik, tienswangerskap</p>	

VYANDIGHEID

Figuur 3.1: Ouers se dissiplinêre style en hoe dit die kind se risikostatus beïnvloed

Dit is duidelik uit die voorafgaande diagram dat kinders minder geneig is tot antisosiale gedrag en beter binne die samelewing aangepas is indien daar 'n positiewe en opbouende verhouding tussen ouers en kinders bestaan.

Cairns (1996:74) noem dat desondanks die agteruitgang van ekonomiese en lewenstoestande die tradisionele rol van die gesin steeds gehandhaaf kan word. Gesinne pas aan by die veranderinge in hulle lewensomstandighede en, soos individue, leer hulle om hierdie omstandighede te hanteer. Gesinne in hierdie toestande voorsien steeds hulle kinders met die minimum omgewing vir normale ontwikkeling.

Net soos 'n individu nie in 'n vakuum funksioneer nie, ontwikkel die gesin ook nie in 'n lugleegte nie. Die gesin maak ook deel uit van 'n breër omgewing of samelewing. Die wyse waarop ouers hulle kinders opvoed, word beïnvloed deur die opinies wat die omgewing rondom gesinsfunksionering huldig. Die verskillende wyses waarop ouers hulle kinders tot selfstandigheid lei, is nie slegs afhanklik van die individuele ontwikkeling van die ouers nie, maar ook van die kultuur waarvan die gesin deel uitmaak.

Die gesin maak deel uit van 'n groter samelewingsverband waarvan die verskillende (sub)kulture ook 'n invloed het op die opvoedingsgedrag van die ouers. Die opvoedende gedrag van die ouers kan, afhanklik van die bepaalde kultuur, meer of minder beïnvloed word deur die drang na ekonomiese oorlewing, die beroepsrol van die vader of deur sterk kultureel- bepalende behoeftes en verlange van die ouers (Van der Ploeg, 1994:109).

Meeus, Kroneman, Junger, Ossebaard, Scholte, Slot, Vinkel en De Wilde (1999:21-23) argumenteer dat 'n swak gesinsituasie en 'n problematiese verhouding tussen 'n kind en sy ouers die kans op risikogedrag groter maak, aangesien hierdie verhouding 'n invloed het op die vriende wat die kind kies. 'n Goeie ouer-kind verhouding beskerm die kind teen die assosiasie met verkeerde vriende. Die omgekeerde is egter ook waar.

Behalwe die verskil in die mate van invloed wat ouers en vriende op die ontwikkeling van risikogedrag het, is dit belangrik om hierdie invloed te evalueer op die afsonderlike domeine, naamlik: die skool, tuis en vrye tyd. Die invloed van ouers is groter in die ontstaan van risikogedrag, aangesien die deursnit kind meer tyd deurbring en leerervaringe opdoen in die gesin. Die invloed van vriende is situasioneel van aard afhangende van die spesifieke situasie waarin die kind en sy vriende hulle bevind.

Die invloed van ouers en vriende op risikogedrag verskil van domein (skool, huis en vrye tyd) en het ook verskillende betekenis. Vriende het die meeste invloed tot die ontstaan van risikogedrag in situasies waarin risikogedrag moontlik is, byvoorbeeld tydens vryetydsbesteding. Die invloed van ouers is meer bepalend vir die kontinuering van risikogedrag waartydens die kwaliteit van verhoudings 'n rol speel. Dit is belangrik om te kyk na die domein waarin die risikogedrag plaasvind, asook watter invloed elke afsonderlike agent (ouer, opvoeder en vriende) het.

3.2.2.2 Kindermishandeling

Kaufman en Zigler in Zigler, Kaga en Hall (1996:233) beskryf die omvang van kindermishandeling soos volg:

“The scope of the problem of child maltreatment is so enormous and serious, and the failure of the system designed to deal with the problem so catastrophic, that the crisis has reached the level of national emergency”.

Kindermishandeling word 'n toenemende probleem in Suid-Afrika. Een van die funksies van die navorser is om insidente van kindermishandeling binne die Weskus/Wynland Onderwysbestuur- en Ontwikkelingsentrum (OBOS) te ondersoek en op te volg en om diensooreenkomstige hulpverlening vir slagoffers te reël. Gemiddeld drie tot vyf gevalle van kindermishandeling, wat kindermolestering insluit, word weekliks aangemeld.

Die voorkoms van kindermishandeling het die Departemente van Onderwys, Maatskaplike Dienste en Armoedeverligting, Polisie, Gesondheid en Justisie genoodsaak om 'n kindermishandelingsprotokol te ontwerp wat verpligtend is in alle skole in die Wes-Kaap. Hierdie protokol bevat die prosedures wat gevolg moet word sodra 'n aanmelding van kindermishandeling gerapporteer is (Paarl Post, 29 November 2001:8). Volgens die Departement van Welsyn en Armoedeverligting (1999:61) het hierdie Departement gedurende 1996 en 1997 ongeveer 37 682 gevalle van kindermishandeling hanteer. Hierdie gevalle verwys na seksuele misbruik, verwaarlosing en fisies mishandelde kinders.

Grover Duffy en Wong (1996:145) en Siebritz (1997:23) beskou jeugdigheid van ouers, voortydige geboortes, mishandeling van die ouers toe hulle self kinders was, stres wat ouers ervaar en sosio-ekonomiese klas as faktore wat bydra tot kindermishandeling. Die skrywers argumenteer verder dat mishandelde kinders nie slegs die gevaar loop om later in hulle lewens ander te mishandel nie, maar ook om sosiale, emosionele, intellektuele en motoriese probleme te ontwikkel.

Alhoewel kindermishandeling in bykans alle sosio-ekonomiese vlakke plaasvind, is daar bevind dat dit meer plaasvind by kinders gebore en grootgemaak in armoedige omstandighede (Grover Duffy en Wong, 1996:145; Siebritz, 1997:23). Grover Duffy en Wong (1996:145) noem verder dat die persoonlike eienskappe van die kind dikwels geen rol speel in die mishandeling nie.

Die volgende diagram volgens Siebritz (1997:23) dui die moontlike invloed van egskeiding en kindermolestering op kinders op verskillende ontwikkelingsvlakke aan:

OUDERDOM	EGSKEIDING		KINDERMISHANDELING	
	SINTESE VAN MANIFESTASIE			
	INTERN	EKSTERN	INTERN	EKSTERN
Voorskools: Baba - 6 jaar	* Regressief * Angstig	* Klou vas * Word fisies siek	* Regressief * Angstig	* Somatiese klagtes * Versteurde portuur-verhoudings * Staar met lewelse blikke * Toon onvanpaste gedrag, bv. seksueel
Skoolgaande: 6 - 12 jaar	* Onsekerheid * Minderwaardigheid * Regressiewe gedrag	* Daling in skolastiese prestasie * Stokkiesdraai * Dissiplinêre probleme * Enkoprese * Woede-uitbarstings	* Teruggetrokke * Sosiaal onbetrokke * Afgesonderheid	* Dros herhaaldelik * Wanaangepaste gedrag in klaskamer * Daling in skolastiese prestasie * Toon onvanpaste gedrag, bv. seksueel
Adolesensie: 12 -20 jaar	* Voel kwaad * Bedreig deur ouers * Ontnugter deur liefde * Voel verontreg	* Opstandig * Negatiewe gedrag * Maats met negatiewe invloed * Seksueel aktief (vir gevoel van behoort)	* Moedeloos * Ontnugter * Swak selfbeeld bv. voel lelik, vuil * Minderwaardig	* Promiskuiteit * Selfmoordpogings * Verswakking in skolastiese prestasie * Gedragsverandering, bv. jeugmisdaad

Figuur 3.2: Invloed van egskeiding en kindermolestering op kinders

Die bostaande diagram wys daarop dat kindermishandeling bepaalde effekte op kinders en leerders het. Dit dui verder aan dat hierdie effekte anders deur kinders ervaar word, afhangende van hulle verskillende ontwikkelingsvlakke.

3.2.2.3 MIV/VIGS

Die effekte van MIV/VIGS is besig om wêreldwyd pandemiese afmetings aan te neem. Vanuit die onderstaande is dit duidelik dat Suid-Afrika nie hiervan kwytgeskeld is nie:

Die Joint United Nations Programme on HIV/AIDS (1999a:5) som die voorkoms en verspreiding van MIV/VIGS soos volg op:

- Volgens die Joint United Nations Programme on HIV/AIDS (UNAIDS) het meer as 3 miljoen kinders en jongmense tydens 1998 met die MIV besmet geraak.
- Gedurende 1998 alleen het 590 000 kinders onder 15-jarige ouderdom met die virus besmet geraak.
- Hierdie statistiek dui op meer as 8 500 infeksies per dag, byna ses per minuut.
- Van die 2.5 miljoen mense wie in 1998 aan VIGS gesterf het, was 510 000 daarvan kinders onder 15-jarige ouderdom.
- Volgens die UNAIDS het 8.2 miljoen kinders aan die einde van 1997 hulle moeders aan VIGS verloor voordat hulle 15 geword het.
- Ongeveer 6.2 miljoen weeskinders onder die ouderdom van 15 jaar het aan die einde van 1997 gesukkel om te oorleef nadat hulle ouers gesterf het aan VIGS. Van hierdie getal het 95% van dié kinders in Afrika suid van die Sahara gewoon.

Die impak van die MIV/VIGS-pandemie op die lewens van kinders en jeug kan volgens die Draft National Integrated Plan for Children infected and affected by HIV/AIDS. (1999:5) soos volg opgesom word:

- kinders is besig om een of albei ouers te verloor;
- kinders sal genoodsaak word om kinderarbeid te verrig en nie die geleentheid hê om skool by te woon of te voltooi nie;
- gesinstrukture sal verander;
- ouer persone sal genoodsaak word om kinders en siek volwassenes te versorg namate die

mortaliteit van volwassenes verhoog.

- die las van hierdie versorging sal al meer op grootouers val en hierdie toestand sal vererger, aangesien die grootouers ook ekonomiese terugslae beleef as gevolg van die verlies van ondersteuning van hulle kinders;
- kinders se psigososiale ongemak begin wanneer 'n ouer siek word en hulle word dikwels emosioneel en fisies weerloos gelaat na die dood van die ouer(s);
- kinders verloor dikwels hulle huise na die dood van hulle ouers en het geen toekomstige heenkome nie.

Die Joint United Nations Programme on HIV/AIDS (1999b:4) beskou die volgende as faktore waarom jeug blootgestel is aan en onder risiko bestaan vir hierdie epidemie:

- Adolessensie en die jeugtydperk is 'n tyd van ontdekking, nuwe gevoelens en die verkenning van nuwe gedrag en verhoudings.
- Hierdie tydperk is egter ook 'n tydperk gekenmerk deur gemengde boodskappe en selfs dubbele standaarde. Waar maagdelikheid in dogters beklemtoon word, word vroeë en aktiewe seksuele gedrag by seuns gepromoveer.
- Hulle word gekonfronteer deur die geromantiseerde media-indrukke van seks, rook en drink as aanvaarbaar en sonder enige risiko. Alhoewel geheelonthouding beklemtoon word, word die jeug gebombardeer met advertensies wat seks gebruik om produkte te verkoop.

Sekere jeug is wêreldwyd egter meer blootgestel aan MIV/VIGS as ander jongmense, byvoorbeeld jeug wat die skool voortydig verlaat het, straatkinders, jeug wat naalde met ander dwelmgebruikers deel, jeug wat met handeldrywende seks betrokke is en jeug wat seksueel en fisies mishandel word (Joint United Nations Programme on HIV/AIDS, 1999b:4).

Edwards (1997:169) dui daarop dat terwyl promiskue seuns geprys word vir hulle manhaftigheid en vaardigheid of bloot as roekelose jeug bestempel word, word meisies beskou as onsedelik wat alle dinge wat uit hierdie onsedelikheid spruit, verdien. Hierdie persepsies het geensins verander weens die gevare van MIV/VIGS nie. Meisies wat kondome rondra, word as sleg en los beskou terwyl seuns

steeds nie voorbehoeding as hulle verantwoordelikheid beskou nie.

Alhoewel daar met grootskaalse projekte en programme vorendag gekom is om die verpreiding van MIV/VIGS in die land te bekamp, dui die toename in getalle egter dat die meeste MIV/VIGS-programme tot dusver gefaal het (Rapport, Sondag 07 November 1999:6).

3.2.2.4 Politieke faktore

Die Departement van Onderwys (1997a:14) en Reed (1996:139) beskou die invloed van politiek en die politieke bestel as verdere faktore wat nie slegs negatief inwerk op agtergeblewe gemeenskappe nie, maar ook op die lewens van leerders. Hierdie komponent is veral baie relevant en steeds aktueel in Suid-Afrika waar die oorgrote hoeveelheid van die land se bevolking in die verlede gemarginaliseer was.

Volgens Reed (1996:139-163) het die politiek en politieke onderdrukking in Suid-Afrika 'n invloed gehad op die vorming van bendes en geweld op die Kaapse Vlakte. Die Groepsgebiedewet het nie slegs mense geforseer om hulle huise prys te gee nie, maar die hervestiging binne onbekende en dikwels minder gunstige gebiede het 'n negatiewe effek op gemeenskapslewe gehad. Hierdie geografiese verskuiwing het mense toegang ontnem van 'n verskeidenheid van geriewe en kommoditeite waaraan hulle gewoon was en het hulle keuses in vermaak en ontspanning beperk. Alhoewel die oorsake van hierdie ongunstige gemeenskapslewe dikwels binne die huisgesin en die skool gesoek word, was dit 'n direkte gevolg van die politieke beleid in Suid-Afrika.

Desondanks die feit dat Suid-Afrika vanaf 'n Apartheidsbeleid na 'n demokratiese bestel verander het, het hierdie veranderinge 'n geringe impak gehad op die risikostatus van die jeug. Die hoë werkloosheid- en misdadafsyfer, die verhoging in armoede, MIV/VIGS en die toename in die mishandeling van vroue het daartoe bygedra dat bykans die helfte van die kinder- en jeugpopulasie in Suid-Afrika steeds in verskeie grade as risikokinders beskou kan word (Boikanyo en Donnell, 1997:6).

3.2.2.5 Sosio-ekonomiese faktore

3.2.2.5.1 Armoede

Arm kinders word volgens Luthar (1999:1) blootgestel aan verskeie risiko en beskermende invloede. Baie van hierdie invloede is uniek aan die lewensomstandighede veroorsaak deur sosio-ekonomiese deprivasie. Volgens Van der Ploeg (1994:84) het leerders vanuit laer sosiale klasse 'n groter kans om probleme soos wangedrag, verslawing en neurotiese probleme te ontwikkel. Die rede hiervoor kan vanuit die volgende modelle verklaar word:

- Die oorsaaklikheidshiptese

Hierdie hipotese stel dat die ongunstiger materiële en sosiale omstandighede in laer sosiaal-ekonomiese klasse tot uitdrukking kom as gevolg van in minder toegang tot maatskaplike voorregte, minder individuele ontwikkelingsmoontlikhede en meer sielkundige druk.

- Die sosiaal-seleksie-hipotese

Volgens hierdie hipotese kom meer intensiewe kognitiewe en sosiale vaardighede slegs tot hulle reg in hoër sosiale klasse en nie in laer sosiale klasse nie. Dit dien as rede waarom die meeste sosiale probleme in laer sosiale klasse voorkom.

- Die kwesbaarheidshiptese

Volgens hierdie hipotese verhoog ongunstige materiële en sosiale omstandighede asook beperkte individuele ontwikkelingsgeleenthede jeugdige se gevoeligheid vir gebeure wat 'n negatiewe effek op hulle lewens mag hê.

Armoede is 'n gemeenskapsverwante faktor wat 'n impak het op vroeë skoolverlating. Kinders in armoede verlaat die skool baie meer as hulle portuurgroepe in meer gunstige lewensomstandighede. Die omvang van armoede in vandag se samelewing is baie meer as in die verlede en die effek daarvan kan soos volg getipeer word: *"The cumulative effort of growing up in poverty today produces school-age children who, in many critical ways, do not resemble textbook children"* (Gibson, 1997:6).

Volgens Hernandez in Barnett en Spence Boocock (1998:186-188) het die toename in armoede sedert 1970 kommer oor die welsyn- en ontwikkelingspotensiaal van kinders laat ontstaan. Terwyl ouers sukkel om hulle kinders van goeie sorg en ekonomiese hulpbronne te voorsien, probeer die regering openbare beleid nastreef om die geleentheid vir kinders te verhoog deur produktiewe werkers, suksesvolle ouers en verantwoordelike burgers te word wanneer hulle volwassenheid bereik.

Die gesinsekonomie is in die afgelope 150 jaar twee keer gerevolusioneer toe eers vaders en daarna moeders broodwinners van hulle gesinne geword het. Die gevolg hiervan was dat kinders reeds van 'n baie vroeë ouderdom, dikwels voor sesjarige ouderdom, skool moes bywoon of in die sorg van iemand anders as hulle ouers moes deurbring.

Meer as een vyfde van alle kinders het tydens die afgelope 50 jaar met vaders geleef wat óf werkloos was óf wat slegs deelydse werke verrig het. Dit het veroorsaak dat moeders genoodsaak was om hulle gesinne finansiël te ondersteun. Die ekonomiese onsekerhede gepaardgaande met vaders se werkloosheid of bekombaarheid van werk het huwelike minder aantreklik en langdurig gemaak en dit het bygedra tot egskeidings en buite-egtelike kinders.

In die vroeë 80-er jare het ongeveer tien miljoen kinders jaarliks vorme van ouerlike werkloosheid ervaar. Navorsing het aangetoon dat hierdie kinders moeilik op skool vorder en dikwels druipe. Ouerlike werkloosheid word volgens hierdie skrywers onder andere geassosieer met kindermishandeling, gesinsgeweld, depressie en sielkundige verstourings. Die opvoeding en grootmaak van kinders word beskou as 'n struikelblok by vroue wat self werkloos is of wat gretig is om 'n werk te bekom (Pianta en Walsh, 1996:127).

Robson en Sadan (1999:7) noem dat daar nagenoeg 17 miljoen kinders onder die ouderdom van 18 jaar in Suid-Afrika is. Dit verteenwoordig 44.24% van die totale Suid-Afrikaanse bevolking. Ses uit elke tien kinders in die land lewe in armoede. Kinders in landelike gebiede ervaar dikwels armoede in 'n erger graad as in stedelike gebiede. Die omvang van die probleem in Suid-Afrika is meer verontrustend, aangesien sewe uit elke tien mense in die land in landelike gebiede woon.

Luthar (1999:12) sê dat jonger kinders wat in armoede leef, meer weerloos is as ouer kinders. Kinders in moderne armoede word dikwels volgens Gibson (1997:6) met die volgende gekonfronteer:

- hulle groei op sonder volwassenes op wie hulle kan vertrou;
- hulle lewe in gemeenskappe waarbinne geweld en mishandeling hoog is;
- hulle ervaar gevoelens van wanhoop, aangesien daar nie meer hoop bestaan op 'n beter lewe as hulle huidige lewensomstandighede nie;
- die ervaring van magteloosheid en afhanklikheid van ondersteuning van mense buite hulle eie gesinne.

Die impak van sosio-ekonomiese hindernisse is groter vir dié leerders wat reeds gemarginaliseer en uitgesluit is uit die breë samelewing (Departement van Onderwys, 1999:15). Siebritz (1997:14) sê verder dat kinders binne armoede en uit minder-bevoorregte omstandighede 'n groter risiko ervaar as kinders uit middel- en hoë klasse. Luthar (1999:53) ondersteun hierdie siening en argumenteer verder dat die waarskynlikheid van negatiewe uitkomst vir kinders groter is indien lae sosio-ekonomiese status en ander risikofaktore in die gesin, byvoorbeeld groot gesinne, gesinskonflik en ouerlike kriminaliteit gelyktydig voorkom.

Luthar (1999:54) noem verder dat alhoewel veelvoudige gesinsrampspoed 'n negatiewe effek op kinders oor die algemeen het, dit veel meer sigbaar by kinders is wat in armoede leef. Kinders in middelklas gesinne kan dikwels teen hulle ouers se negatiewe funksionering beskerm word deur verskeie ekosistemiese faktore soos toeganklikheid tot kwaliteit ondersteuning in hulle skole en gemeenskappe. Hierdie negatiewe effekte van inter-gesinstressors van arm kinders word egter dikwels verhoog deur die feit dat hulle ook armoede in hulle gemeenskappe ervaar.

Smith (1997:47) noem dat armoede tot gevolg het dat ouers die huis vroeg moet verlaat en tot saans laat moet werk. Die opvoedingstaak van die skool kan weens hierdie afwesige ouers nie na skool by die huis voortgesit word nie. Kinders het dus geen of gebrekkige versorging na skool en hulle word dikwels slagoffers van ongesosialiseerde portuurgroepe waar geweld, vernielsugtigheid en losbandigheid voorkom. Weens hierdie voortslepende armoede word die leerder ook geforseer om die skool te verlaat om sy gesin se inkomste aan te vul.

Siebritz (1997:15) som die effek van armoede op kinders se lewens soos volg op:

- Kinders in armoede ontvang nie die nodige boustene wat benodig word vir normale ontwikkeling nie. Hulle word blootgestel aan min en/of gebrekkige voeding, mediese sorg en onveilige omgewings.
- Arm kinders is dikwels honger wat 'n effek op hulle alledaagse funksionering, soos akademiese vaardighede, uitoefen.
- Arm adolessente verlaat die skool ook meer voortydig.
- Arm tieners, ongeag ras, is meer geneig om buite-egtelike babas te hê.

Kinders in hierdie omstandighede is volgens Siebritz (1997:16) gewoonlik onder erge sielkundige stres en toon dikwels simptome van post-traumatische stresversteuring, wat terugflitse, die onvermoë om te konsentreer as gevolg van sielkundige afleidings, gebrek aan motivering, apatie, depressie en onvoorspelbare gedrag insluit.

Die verwantskap tussen armoede en negatiewe uitkomst by kinders is nie universeel binne alle gemeenskappe of konstant oor tyd nie. Die oorsaak hiervan is dat die effek van armoede met verwante faktore geassosieer word. Hierdie faktore sluit behuising, voeding, gesondheidsorg, kindersorg, die skool, ouerlike stres en ontwikkelingsprobleme binne die kind in. Hierdie probleem kan oorkom word indien die verwantskap tussen lae inkomste en hierdie verwante faktore verbreek word.

Indien al die sisteme en sub sisteme binne die leerder-gesin en skool verhouding deur armoede geaffekteer word, is dit onmoontlik om te aanvaar dat die leerder, binne hierdie sisteme, volkome binne die skool kan funksioneer (Pianta en Walsh, 1996:123-125).

Walker en Sprague (1999:68) beskou die volgende uiteensetting as die verwantskap tussen risikofaktore en langtermyn negatiewe uitkomst:

A. Blootstelling aan negatiewe gesins-, woonbuurt, skool- en omgewingsrisikofaktore

- Armoede
- Misbruik en verwaarlosing
- Oormatige en/of inkonsekwente ouerskappraktyke
- Dwelm- en alkoholmisbruik deur versorgers
- Emosionele, fisiese of seksuele misbruik
- Die modellering van aggressie
- Mediageweld
- Negatiewe gesindheid teenoor skoolwerk
- Gesinsveranderinge (sterfte en egskeiding)
- Ouerlike kriminaliteit

B. Impak van bogenoemde negatiewe faktore

- Verwerping van ouerlike gesag
- Gebrek aan skoolgereedheid
- Gedwonge interaktiewe style
- Aggressie teenoor portuurgroep
- Gebrekkige probleemoplossingsvaardighede

C. Gedragsmanifestasie

- Skoolversuim
- Portuurgroep- en opvoederverwerping
- Lae akademiese prestasie
- Hoë aantal dissiplinêre verwysings
- Die bywoning van verskeie skole
- Vroeë betrokkenheid met dwelms en alkohol
- Vroeë ouderdom van eerste arrestasie (onder 12)

D. Negatiewe en destruktiewe langtermyn-uitkomst

- Druiping van graad en voortydige skoolverlating
- Alkohol- en dwelmmisbruik
- Bende-betrokkenheid
- Aggressiewe gedrag
- Lewenslange afhanklikheid van die maatskaplike welsynsisteem
- Hoër sterftes en beserings

Uit die voorafgaande blyk dit dat risikofaktore beskou kan word as enige gebeurtenis, toestand en/of karakteristiek wat die leerder onder risiko plaas van negatiewe uitkomst. Die volgende kan as risikofaktore binne leerders se lewens beskou word:

- Skoolverwante faktore, byvoorbeeld 'n onbuigsame skoolkurrikulum en die verhouding wat daar tussen die leerder, sy klasmaats en sy opvoeders bestaan.
- Faktore binne die gesin, byvoorbeeld egskeiding, die verhouding wat daar tussen die leerders en sy ouers bestaan en die dissiplinêre style van ouers.
- Faktore in die gemeenskap, byvoorbeeld kindermishandeling, MIV/VIGS, politieke faktore en armoede.

In hierdie hoofstuk is daar besin oor 'n operasionele definisie vir leerders in hoë risiko-omstandighede en is verskeie risikofaktore bespreek wat die lewens van hierdie leerders beïnvloed. Vervolgens sal in hoofstuk 4 die impak en manifestasie van hierdie risikofaktore bespreek word asook die gedragsproblematiek van leerders in hoë risiko-omstandighede en bepaalde probleme wat hulle ervaar.

HOOFSTUK 4

DIE IMPAK EN MANIFESTASIE VAN RISIKOFAKTORE

Hierdie hoofstuk bespreek die moontlike manifestasie van die risikofaktore soos in Hoofstuk 3 aangedui. Dit bespreek verder die risikogedrag wat leerders in hoë risiko-omstandighede openbaar asook die manifestasie van hierdie gedrag in die klaskamer.

4.1 IMPAK VAN RISIKOFAKTORE

4.1.1 Voortydige skoolverlating

McWhirter et al. (1998:97) definieer voortydige skoolverlating wanneer 'n leerder die skool verlaat voordat sy studieprogram voltooi is en sonder dat die leerder na 'n ander skool oorgeplaas is. Volgens Siebritz (1997:49) is voortydige skoolverlating 'n probleem wat op alle vlakke van die samelewing voorkom. Leerders wat die formele skool volgens McWhirter et al. (1998:103) in graad een betree is entoesiasies, selfversekerd en gemotiveerd desondanks die verskille in gesinsagtergrond, sosiale klas of ander faktore wat daar tussen hulle bestaan. Hierdie leerders ontdek reeds teen die einde van graad een dat die skool bepaalde eise aan hulle stel.

McWhirter et al. (1998:97-98) argumenteer dat die volgende leerders met voortydige skoolverlating geassosieer word:

- leerders wat ongemotiveerd is teenoor hulle skoolwerk;
- leerders wat probleme het met skoolgesag, die polisie of beide;
- leerders wat nie klasse bywoon nie of wat gereeld afwesig is van die skool;
- leerders wat swanger of getroud is;
- leerders wat arm is en gevolglik moet gaan werk om ekstra inkomste te genereer;
- leerders met gesinsprobleme;

- leerders met alkohol- en dwelmprobleme;
- leerders wat aan 'n minderheidsgroep by die skool behoort;
- leerders wat meer as twee jaar agter in hulle betrokke graad is.

McWhirter et al. (1998:98) argumenteer verder dat die oorsake van voortydige skoolverlating nie slegs op 'n sosio-ekonomiese vlak voorkom nie. Leerders wat die skool voortydig verlaat, voel vervreemd binne die skool weens geen deelname aan sport, klubs en/of leerderbestuur nie. Hulle is nie tevrede met hulle skolastiese vordering nie en is nie gewild by ander leerders nie. Voortydige skoolverlaters het ook dikwels, anders as ander leerders, 'n werk in die gemeenskap. Hulle beskou hierdie werk meer genotvol as die skool.

4.1.2 Tienerswangerskap

Ongeveer een miljoen dogters van skoolgaande ouderdom word jaarliks swanger in Amerika. Die helfte van hierdie swangerskappe lei tot geboortes. Die toename in die aantal jong meisies wat jaarliks swanger word en kinders baar, is die gevolg van hulle beperkte kennis oor hulle reproduksiestelsel, beperkte keuses oor geslagsgemeenskap en sporadiese of oneffektiewe gebruik van voorbehoedmiddels. Ongeveer een derde van alle seksueel-aktiewe tieners loop die risiko om swanger te word gedurende hulle eerste seksuele ervaring (McWhirter et al., 1998:135). Hierdie situasie verskil nie veel van die Suid-Afrikaanse konteks nie. Volgens die Departement van Welsyn en Armoedeverligting (1999:61) is daar gedurende 1998/1999 dienste aan 9 459 swanger tieners voorsien. Hierdie getal dui slegs op diegene wat hulp en ondersteuning ontvang het.

Volgens McWhirter et al. (1998:137-140) is daar verskeie persoonlike en demografiese faktore wat tieners onder risiko plaas vir voortydige swangerskap. Hierdie faktore sluit 'n lae selfbeeld, moeilikhede om vir die toekoms te beplan en gereelde deelname aan risiko-aktiwiteite, byvoorbeeld onbeskermende seksuele omgang in. Ander faktore wat hiermee verband hou is tieners wat sosiale norme verwerp, wat beperkte informasie oor hulle eie fisiologie het, wat biologies vroeg volwasse is en wat nie 'n gestruktureerde godsdienstige oriëntasie het nie.

Tieners se beoordeling van hulle skoolastiese sukses en hoe ver hulle binne hulle moontlike beroepe kan vorder, beïnvloed ook hulle seksuele gedrag. Wanneer 'n tiener swanger word, word haar fisiese, sosiale, opvoedkundige en beroepsontwikkeling beïnvloed. 'n Ongewenste swangerskap het nie slegs 'n effek op tieners se sosio-ekonomiese status nie, maar ook op opvoedkundige vooruitgang, gesondheid en gesinsontwikkeling.

Seitz in Zigler, Kaga en Hall (1996:268-269) is van mening dat adolessente wat ouers word op 'n ouderdom wanneer die samelewingsnorme verwag dat hulle nog op skool moet wees, gekonfronteer word met hindernisse in hulle pogings om produktiewe lede van die samelewing te word. Alhoewel van hulle wel hierdie hindernisse sal oorkom, sal dit egter hulle lewens nadelig beïnvloed. Hulle opvoeding sal verkort word, hulle faal dikwels om te trou en hulle sal dit moeilik vind om hulleself en hulle gesinne te onderhou. In gevalle waar tienermoeders trou, is die huwelike dikwels onstabiel en eindig dit in egskedings, veral indien die troue 'n respons op die swangerskap is.

4.1.3 Dwelmmisbruik

Rocha-Silva, de Miranda en Erasmus (1996:3) argumenteer dat die mate waartoe drank- en dwelmgebruik en rookpatrone in 'n gemeenskap voorkom, 'n aanduiding is van die kwaliteit van lewe in daardie gemeenskap. Hierdie skrywers is verder van mening dat faktore in die land ook tot die gebruik van alkohol en dwelms bydra. Wanneer 'n land algemene en sosio-ekonomiese veranderinge ondergaan, verhoog die gebruik van alkohol en ander dwelmmiddels. Hierdie patroon is nie slegs kenmerkend van Suid-Afrika nie, maar ook van enige ander wêreldland wat hierdie veranderinge ondergaan. Die effek van hierdie verhoogde dwelmmisbruik lei nie slegs tot die dreinerings van menslike hulpbronne nie, maar het 'n impak op sosio-ekonomiese groei, dit vervang sosiale verhoudings en dehumaniseer mense.

Rocha-Silva et al. (1996:25) sê verder dat kennis oor middelmisbruik toeneem soos jeugdige ouer word. Dit blyk dat dieselfde tendense van middelmisbruik by beide seuns en dogters voorkom alhoewel seuns met 'n groter verskeidenheid dwelms eksperimenteer.

Volgens Hall in Zigler, Kaga en Hall (1996:289-290) ken kinders die verskil tussen wettige en onwettige dwelms vanaf 'n vroeë ouderdom. Hierdie vroeë identifisering met beide alkohol en ander dwelms kan beskou word as van die faktore wat daartoe bydra dat kinders later in hulle lewens self alkohol en dwelms gebruik. Die skrywer beskou die volgende as risikofaktore tot dwelmgebruik onder kinders en jeug:

- Gesinsveranderlikes soos die gesin se gedrag en houdings ten opsigte van alkohol en ander dwelms, swak en inkonsekwente hanteringsgebruike, konflik binne die gesin, ouerskapstyle en 'n gebrekkige eenheidsgevoel binne die gesin.
- Individuele veranderlikes soos 'n gebrekkige belangstelling in skoolwerk en opvoeding, vroeë voorkoms van anti-sosiale gedrag, gebrekkige sosiale vaardighede, 'n lae selfbeeld en aggressiwiteit.
- Gemeenskapsveranderlikes soos ekonomiese en sosiale deprivasie, norme wat dwelmgebruik verwelkom, die maklike toeganklikheid van alkohol en dwelms in die gemeenskap en 'n gebrekkige eenheidsgevoel in die gemeenskap.

4.1.4 Straatkinders

Daar bestaan volgens Schurink (1993:5) twee definisies van straatkinders, naamlik:

- *“A street child or street youth is any girl or boy who has not reached adulthood, for whom the street (in the widest sense of the word, including unoccupied dwellings, wasteland, etc.) has become her or his habitual abode and/or sources of livelihood, and who is inadequately protected, supervised or directed by responsible adults”.*
- *“Those who have abandoned (or have been abandoned by) their families, schools and immediate communities, before they are sixteen years of age, and drifted into a nomadic street life”.*

Hierdie definisie tref ‘n onderskeid tussen:

- kinders wat ‘n straatlewe verkies, en
- kinders wat deur hulle gesinne weggegooi en/of deur die gemeenskap verwerp is.

Schurink (1993:10-11) noem dat alhoewel straatkinders in alle lande voorkom, die voorkomsyfer meer prominent in Derde Wêreldse lande is. Die ouderdomme van straatkinders wissel van sewe jaar tot sestien jaar met ‘n gemiddelde ouderdom van 13jaar 6maande. Die meeste straatkinders is seuns terwyl dogters ongeveer 10% van die straatkind-populasie vorm. Die meeste straatkinders verlaat hulle ouerhuise as gevolg van ontbering en probleme om vervulling te kry en/of om ‘n lewe weg van hulle gesinne te begin. Hierdie kinders se lewens word gekenmerk deur faktore soos ongeletterdheid, min of geen skoolbywoning, seksuele eksploitasie, fisiese misbruik, wangedrag, verwaarlosing, armoede, kinderarbeid, kriminele aktiwiteite, swak of gebrekkige sosialisering en bedelary.

Volgens Boikanyo en Donnell (1997:16) word dogters minder deur hulle ouers verwaarloos. Indien daar wel gesinsverbrokkeling plaasvind, is ander familieledede en/of bure geneig om dogters bo seuns by hulle te neem. Wanneer dogters gedurende hulle tienerjare ‘n straatlewe verkies, is die moontlikheid groter dat hulle prostitute word en akkommodasie vind eerder as om op straat te woon.

Die rede waarom kinders straatkinders word kan verdeel word in stootfaktore byvoorbeeld armoede, werkloosheid, behuisingstekort, verstedeliking, wanaanpassing in skole, die disintegrasie van die gesin, gebrekkige ouerlike beheer en gesinsgeweld en trekfaktore byvoorbeeld die begeerte om geld te verdien, om tot die gesin se inkomste by te dra en om vrylik op straat te wees (Boikanyo en Donnell, 1997:17; Schurink, 1993:19-20).

Straatkinders lei volgens Parker Lewis (1998:14) aan emosionele ontbering. Hulle is nie bloot stout seuns en dogters nie, maar is die produk van 'n disfunksionele gesinslewe. Die veranderinge waaraan die Suid-Afrikaanse samelewing blootgestel is, dra by tot die stres wat in die huweliks- en gesinslewe aanwesig is. Hierdie gesinne is dikwels gesinne waaruit straatkinders kom.

Schurink (1993:62) is van mening hierdie stres word gereflekteer in gesinsverhoudinge van die volgende tipe gesinne:

- sekere tipes gesinne, byvoorbeeld die geïsoleerde kerngesin en die enkelouer-gesin;
- gesinne waarin geweld voorkom, en
- gesinne waarin die ouers geskei is en/of weer getroud is.

Volgens Boikanyo en Donnell (1997:17) en Schurink (1993:63-72) dra die volgende gesinsfaktore tot die straatkind-probleem by:

- enkelouers
- ongetroude ouers
- vervreemding tussen moeder en vader
- egskeiding
- tydelike afwesigheid van ouer
- die afwesigheid van 'n ouer as gevolg van die dood
- verlating deur ouer/s

- ekonomiese probleme
- behuisingstekort
- sosiale isolasie
- sosiale probleme en wangedrag in die gesin
- alkoholmisbruik deur ouers
- oormatige dissipline

Parker Lewis (1998:14) noem dat probleme in die breër gemeenskap ook tot die straatkind-probleem bydra. Straatkinders kom uit gedisorganiseerde, onderontwikkelde gemeenskappe waarin hulpbronne gebrekkig is, skole oorvol is en waar daar geen uitlaatklep vir adolessente belangstelling is nie. Vigil (1999:272-274) noem dat die gevolge van hierdie faktore binne straatkinders se huisgesinne en gemeenskappe na die skool oorgedra word. Sosialisering op straat vind plaas binne 'n besondere kultuur en afdwingende werklikheid met sy eie reëls, regulasies, waardes en norme wat kinders lei op maniere wat konflikterend is met die skool en konvensionele sosiale gewoontes.

Straatkinders word baie vroeër seksueel aktief as adolessente wat tuis woon en hulle het ook meer seksuele maats. Die gemiddelde ouderdom van die aanvang van seksuele gedrag onder straatkinders is 12jaar en 5maande. Baie straatkinders word ook verkrag. Die seksuele misbruik van meisies wat op straat woon, is in ander lande 20 keer meer as vroue oor die algemeen (Boikanyo en Donnell, 1997:59).

Boikanyo en Donnell (1997:66-68) redeneer verder dat straatkinders 'n groter risiko vir seksuele en ander gedrag toon weens hulle middelmisbruik soos dagga, gomsnuiwery en alkoholmisbruik. Hierdie kinders het ook 'n groter risiko om met die MIV/VIGS-virus besmet te word. Daar kan nie van hierdie kinders, wat se geringe selfwaarde en groot mate van fatalisme in hulle samestelling verwag word om hulleself te beskerm teen 'n virus waarvan hulle al gehoor het, maar van wie se nadelige effekte hulle geen persoonlike ondervinding het nie.

4.1.5 Jeugwangedrag en bendevoorming

Volgens die ekosistemiese perspektief is die sosiale konteks en sosiale toestande van 'n gemeenskap voorspellers van geweld en wangedrag onder jeug (Skinner, 1998:162). Wanneer die gemeenskap nie meer in die behoeftes van kinders kan voorsien nie, wanneer ouers as gevolg van lang werksure, hulle onvermoë om hulle armoede te hanteer, hulle tot alkohol en dwelms wend, word hulle kinders binne volwasselse gemeenskappe aan hulle eie lot oorgelaat (Boikanyo en Donnell, 1997:53).

McWhirter et al. (1998:160-169) beskou die volgende karakteristieke as van die mees frekwente anti-sosiale gedrag wat kinders en tieners openbaar:

- die ekspressie van aggressie en geweld binne die gesin;
- aggressie in die skool soos bakleiery en die beskadiging van eiendom;
- geringe oortredinge van die wet soos vandalisme en middelmisbruik;
- groot oortredinge van die wet soos diefstal en verkragting;
- selfmarteling wat selfmoord insluit;
- die betrokkenheid by bendes.

Die volgende word beskou as identifiserende faktore in 'n kind se vroeë lewe wat wangedrag later in sy lewe moontlik maak:

- Beide ouers en grootouers openbaar negatiewe, aggressiewe en inkonsekwente ouerskappraktyke en dissiplinêre style.
- Een ouer is anti-sosiaal of het 'n geskiedenis van wangedrag of aggressiewe gedrag. Die risiko vir die kind is meer indien beide ouers hierdie karakteristieke openbaar.
- Ouers is ongeskoold en verrig ongeskoolde werk, hulle woon in slegte woonbuurte en verdien min geld.

- Die kind word blootgestel aan gesinstressors soos geweld, alkoholisme, middelmisbruik, huweliksprobleme en egskeiding.

Die Suid-Afrikaanse koloniale beleid het generasies van arm en sosiaal-disfunksionele gesinne gevestig. Die gevolg hiervan was die verval van aanvaarbare sosiale sedes en gedragspatrone in die stedelike Apartheidsbuurte. Die mate van misdaad en geweld wat hierdie situasie meegebring het, was in die verlede deur politieke gesag met vergelding en wraak beantwoord. Die stryd teen Apartheid, wat die jeug op die voorgrond geplaas het, het veroorsaak dat die Suid-Afrikaanse publiek nie die onderskeid kon tref tussen politieke aksie en gewelddadige adolessente gedrag nie (Boikanyo en Donnell, 1997:52).

Boikanyo en Donnell (1997:54) is verder van mening dat een van die gevolge van jeug se wangedrag hulle betrokkenheid by bendes is. Bendes is 'n verbeeldingsgemeenskap wat geskep is om die jeug te distansieer van die invloed van hulle ouers of om te kompenseer vir hulle ouers se afwesigheid. Die jeug se betrokkenheid by bendes kan soos volg opgesom word:

"Boys everywhere have the need for rituals marking their passage to manhood. If society does not provide them they will inevitably invent their own".

Spergel (1995:22) definieer 'n bende as enige adolessente groep wat:

- gewoonlik as 'n onderskeibare samevoeging deur ander in die gemeenskap waargeneem word;
- hulle as 'n aanduidende groep beskou, en
- betrokke is of was by verskeie aantal misdade en wat konstante negatiewe response by lede in die woonbuurt en/of die polisie veroorsaak.

Die volgende kenmerke kan volgens Klein (1995:76) geïdentifiseer word waarom sekere jeug hulle tot deelname aan bende-aktiwiteite wend:

- 'n Merkbare stel persoonlike afwykings, soos skolasiese moeilikhede, lae impulskontrole, onvoldoende sosiale vaardighede en 'n gebrek aan nuttige volwasse kontakte.
- 'n Merkbare geneigdheid tot aggressiwiteit, bakleiery en 'n trots in fisieke dapperheid.
- 'n Abnormale drang na status, identiteit en kameraderie wat slegs bevredig kan word indien die jeugdige by 'n bende aansluit.
- 'n Vervelige, onbetrokke lewenstyl waarvoor die opgewondenheid van die bende 'n verligting bied.

Volgens Spergel (1995:61) is die oorsake van bendeforming hoofsaaklik gesetel binne armoede of beperkte toegang tot sosiale geleenthede en sosiale disorganisasie of die gebrek aan integrasie tussen belangrike sosiale inrigtings soos jeuggroepe, die gesin, die skool en werkverskaffing binne 'n gemeenskap. Bendes word gevorm wanneer hierdie sosiale inrigtings faal om as agente van sosiale beheer te funksioneer.

Alhoewel bendeforming die gevolg is van die eksterne omgewing, byvoorbeeld die verandering in sosiale en ekonomiese toestande, werkloosheid, rassisme, gebrekkige hulpbronne en 'n oneffektiewe regeringsbeleid, word die probleem egter in stand gehou deur gebrekkige plaaslike intervensies of gefragmenteerde verhoudings wat daar tussen rolspelers bestaan. Die jeugdige ontwikkel in 'n bendelid hoofsaaklik in reaksie op sy interaksie met plaaslike sosiale inrigtings met verloop vandyd. Die gesin, skool, die politieke situasie, gevangnisse en die jeugbende vorm saam 'n komplekse, snelveranderende en toenemend gefragmenteerde plaaslike gemeenskap en samelewing wat saam bydra tot die verdere ontwikkeling en instandhouding van die bende-probleem (Spergel, 1995:110).

Die wêreld van bendes word georganiseer deur drie hoofpilare in leerders se lewens, nl. die gesin, die woonbuurt en die skool. Elkeen verrig 'n belangrike deel in die definiëring van hoe bendes lyk, hoe dit hom gedra en die manier waarop leerders hulle met die bende vereenselwig. Die gevolg hiervan is dat die gesin, die woonbuurt en die skool dikwels deur bendes gevorm word (Monti, 1994:35).

Spergel (1995:119) is van mening dat bendelede 'n negatiewe ingesteldheid teenoor die skool het, aangesien die skool swakhede en onbevoegdheids bekend maak. Hierdie ingesteldheid word verder weerspieël in sy uitlating: *"In an environment where education is meaningless, the gang barrio fulfills the young man's needs"*. Vigil (1999:272) sê verder dat kinders wat op straat meer leer as in die skool, dikwels lede word van bendes.

Studies onderneem dui daarop dat die meeste bendelede óf agter is met hulle skoolwerk óf die skool voortydig verlaat. Hierdie skolastiese moeilikhede gekombineerd met probleme en druk in die huisgesin forseer baie jeugdige om bendes te vorm (Spergel, 1995, p.111). Dit is ironies dat alhoewel die skool ook nou sosiale probleme moet hanteer, die ouers van skoolverlaters baie dikwels meer teen hierdie skoolverlating gekant is as die skool (Schwartz, 1995:10).

Volgens Spergel (1995:119) is dit nie slegs eienskappe van die gemeenskap wat die bende-probleem vererger nie, maar ook die eienskappe van opvoeders, die grootte van die skool en hulpbronne beskikbaar, die manier waarop die skool bestuur word en die skool se psigososiale klimaat.

Die volgende gedeeltes beskryf die gedragdinamiek van leerders uit hoë risiko gemeenskappe asook die wyses waarop hierdie gedrag binne die skoolkonteks manifesteer.

Warger en Heflin (1994:5) en die Seminarium voor Orthopedagogiek (2000:8) is van mening dat daar nie 'n uniforme en algemeen aanvaarde definisie vir probleemgedrag bestaan nie. Die definiëring van probleemgedrag is volgens die Seminarium voor Orthopedagogiek (2000:8) afhanklik van die perspektief waaruit daar na gedrag gekyk word en die mensbeskouing wat dit begrens. Probleemgedrag is 'n subjektiewe en normatiewe begrip wat afhanklik is van die persoon wat die gedrag beoordeel en is afhanklik van geldende norme en waardes binne 'n sekere konteks.

Van der Ploeg (1994:12) huldig die mening dat ouers en leerkragte leerders met gedragsprobleme as ongehoorsaam, wanaangepas en onbetroubaar ervaar. Hierdie leerders voldoen nie aan die verwagtinge soos deur ouers en opvoeders gestel nie en gehoorzaam nie reëls nie. Hierdie definiëring van probleemgedrag is egter subjektief en normatief, aangesien nie alle opvoeders en ouers dieselfde norme en waardes nastreef nie. Dit is dus moontlik dat ouers en opvoeders uiteenlopende opinies oor aanvaarbare gedrag, al dan nie, kan huldig.

Dit is belangrik dat skole hulle eie definisie formuleer van wat hulle as uitdagende gedrag binne hulle eie konteks beskou (O'Brien, 1998:70). Die rede hiervoor is volgens Capper, Frattura en Keyes (2000:126) dat die definiëring van gedragsprobleme by leerders verskil van skool tot skool en klas tot klas. Hierdie veranderende opvattinge oor gedragsprobleme hang af van die gemeenskap se opvattinge oor suksesse en mislukkinge van die leerders. Waar dieselfde leerder in een skool deur 'n proses van skorsing en moontlike uitsetting gestuur kan word, kan 'n ander skool moontlike maatreëls bedink om aan hierdie leerder meer struktuur in die klaskamer of addisionele ondersteuning te voorsien.

Gedragsprobleme behoort op 'n kontinuum geplaas te word, aangesien alle leerders op een of ander stadium sisteme uitdaag (Capper, Frattura en Keyes, 2000:126). Anti-sosiale gedrag of sosiale wanaanpassing in skoolterme, verwys na gedrag wat dui op 'n konstante verontagsaming van sosiale norme of reëls en wat 'n patroon van aggressiewe en oneerlike gedrag insluit (Gallimore, Bernheimer, MacMillan, Speece, Vaughn,

1999:137). Hierdie verontagsaming van reëls behoort volgens Kohlberg en Lickona in Scarlett (1998:87) binne die konteks van vroeë kindontwikkeling beskou te word, aangesien leerders reëls beskou as beperkinge wat volwassenes op hulle geplaas het. Dit is van belang dat skole en opvoeders hierdie ontwikkelingsdinamika van leerders binne hulle definiëring van onaanvaarbare gedrag verreken.

In aansluiting hiermee definieer Van der Ploeg (1994:12) probleemgedrag as 'n relatiewe konsep waartydens die geldende norme en waardes op 'n gegewe moment en binne 'n bepaalde omgewing oorskry word. Die erns van die probleemgedrag word volgens Van der Ploeg (1994:12) en Warger en Heflin (1994:39) bepaal deur die frekwensie, duur en omvang daarvan en in watter mate die leerder psigiese skade aan homself en/of sy klasmaats berokken.

Vos (1999:13) is van mening dat die omskrywing van gedragsproblematiek moeilik is. Dit kan, volgens die skrywer, as volg omskryf word:

“... het essentiële kenmerk van deze echte gedragsproblemen is dat het gaat om persistente, dat wil zeggen niet-voorbijgaande, gedragspatronen, waarbij basale rechten van anderen en elementaire sociale regels word overtreden ...”.

Volgens Orobio de Castro in Knorth, Van Yperen, Van der Laan en Vlieger-Smid (2001:281) bestaan daar verskillende teorieë oor die totstandkoming van probleemgedrag by leerders. Warger en Heflin (1994:27) noem dat volgens die ekosistemiese perspektief die omgewing en die individu die verantwoordelikheid van die afwykende gedrag deel. Volgens hierdie perspektief mag leerders bepaalde gedrag demonstreer wat hulle gesinne of kulture as belangrik ag. Hierdie gedrag is egter teenstrydig met die gedrag wat deur die meerderheid van die samelewing openbaar word en goedgekeur word. Disfunksionele gedragspatrone word beskou as die oneffektiewe interaksie wat daar tussen die individu en die omgewing bestaan en kan gedrag slegs verander word indien beide die individu en die omgewing verander.

Scholte in Meeus (1998:293) ondersteun hierdie siening en sê dat adolessente probleemgedrag die beste omskryf kan word as die komplekse wisselwerking tussen enersyds persoonlikheidseienskappe van die jeugdige wat probleemgedrag bevorder en andersyds sosialiseringomstandighede in die omgewing. Die sosiale omgewing bestaan uit drie relatief outonome sosialiseringmilieus, naamlik: die gesin, die skool en die vriendegroep. Risikofaktore soos die sosio-ekonomiese status van die ouers kan nie altyd verander word nie. Die invloed van vriende wat probleemgedrag openbaar, kan wel gewysig word. Dit is dus moontlik dat gedrag in een sosialiseringmilieu as aanvaarbaar geag kan word, maar nie in 'n ander een nie.

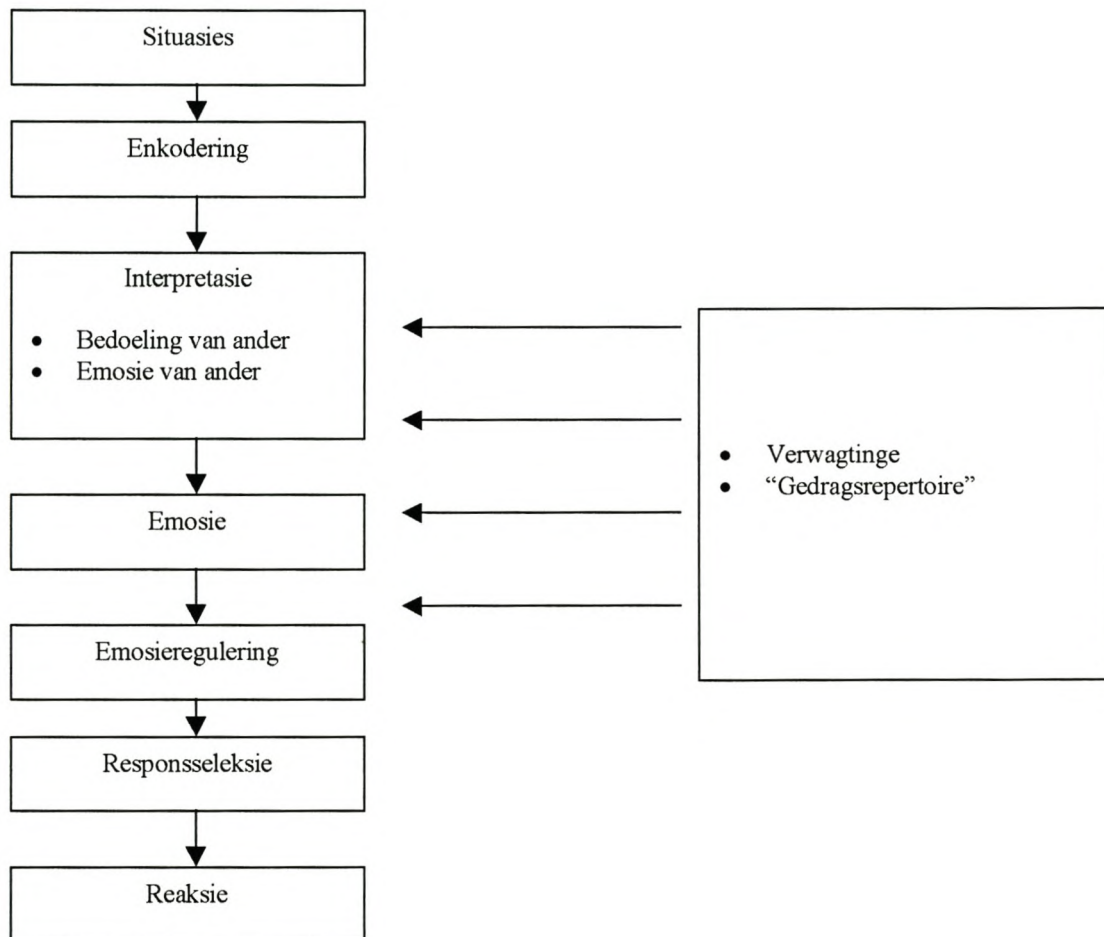
Leerders met gedragsprobleme verwerk sosiale informasie anders as hulle portuurgroepe. Dit is meer sinvol om spesifieke sosiale situasies te ondersoek om vas te stel watter sosiale kennisies en emosies by leerders tot probleemgedrag lei in plaas daarvan om na 'n verband tussen algemene sosiaal-emosionele begrippe en antisosiale gedragsprobleme te kyk (Orobio de Castro in Knorth et al., 2001:285). De Vries (1999:30) is van mening dat kinders die volgende aspekte moet deurwerk waarop mense hulle sosiale verhoudings inrig: hulle verband met hulle gesin en familie, hulle verband met leidinggewers en persone ondergeskik aan hulle en hulle verband met vriende en kennisse.

Orobio de Castro in Knorth et al. (2001:282-283) sê verder dat die reaksie op 'n sosiale situasie afhang van die volgende ses stappe van sosiale informasieverwerking:

- Enkodering. Informasie uit een situasie word tydens hierdie stap waargeneem en deur die individu vertaal in 'n betekenisvolle struktuur.
- 'n Interpretasie word van die gekodeerde informasie gevorm. Die betekenis van die informasie word geïnterpreteer ten opsigte van die leerder se eie belange.
- 'n Positiewe emosionele konfrontasie ontstaan indien die gevormde interpretasie vir die leerder belangrik is. Verskillende emosies ontstaan afhangende hoe die leerder die invloed van die gebeurtenis op sy lewe interpreteer.
- Die genoemde emosies aktiveer reaksies by die leerder.

- Die emosionele response word nie altyd uitgevoer nie, maar soms word die emosie gereguleer. Die uitvoering van die emosionele respons word dan gestop en verskillende gedragsalternatiewe gegenereer. Een respons met die beste uitkoms word vanuit die verskillende response geselekteer.
- Die laaste stap is die uitvoering van die respons.

Hierdie proses kan volgens Orobio de Castro in Knorth et al. (2001:283) soos volg voorgestel word:



Figuur 4.1: Model vir informasieverwerking

Volgens Orobio de Castro in Knorth et al. (2001:283) ontstaan probleemgedrag by leerders indien een of meer van die stappe in sosiale informasieverwerking, soos hierbo gestel, verkeerd verloop.

Orobio de Castro in Knorth et al. (2001:285) is verder van mening dat die volgende die belangrikste kenmerke is van sosiale informasieprosessering deur kinders en jeugdiges met gedragsprobleme:

- Relevante informasie bly tydens enkodering onopgemerk en te veel aandag word bestee aan potensieel vyandige of aggressiewe informasie.
- Die intensies van ander word as vyandig geïnterpreteer.
- Leerders met gedragsprobleme word meer kwaad as ander leerders en kan nie hulle woede reguleer nie.
- Leerders met gedragsprobleme reageer aggressiewer op gepresenteerde situasies as ander leerders.
- Leerders met gedragsprobleme verwag dat beide hulle aggressiewe en prososiale gedrag tot konflik sal lei.

Sommige faktore wat gedragsprobleme by leerders veroorsaak, is volgens Jones en Charlton (1996:5-9) maklik waarneembaar terwyl ander gemaskeer is binne die situasie waarin dit voorkom. Indien daar slegs gepoog word om die mees waarneembare oorsake te identifiseer en daarop te reageer, sal dit slegs tydelike oplossings bied. Die teenoorgestelde is egter ook waar. Langtermynoplossings van gedragsprobleme vereis 'n in-diepte assessering van en toepaslike response teenoor minder waarneembare faktore wat daartoe bydra dat leerders op 'n bepaalde manier reageer.

Verskillende mense (byvoorbeeld opvoeders, leerders, ouers en ondersteuningspersoneel) het dikwels verskillende opinies oor die oorsake van hierdie probleme afhangende van hulle eie belangstelling, ondervinding, kennis en teoretiese verwysingsrame.

Capper et al. (2000:126) argumenteer dat ouers en gesinsituasies sentraal is in die soeke na moontlike oorsake van gedragsprobleme by leerders. Dit is verder die

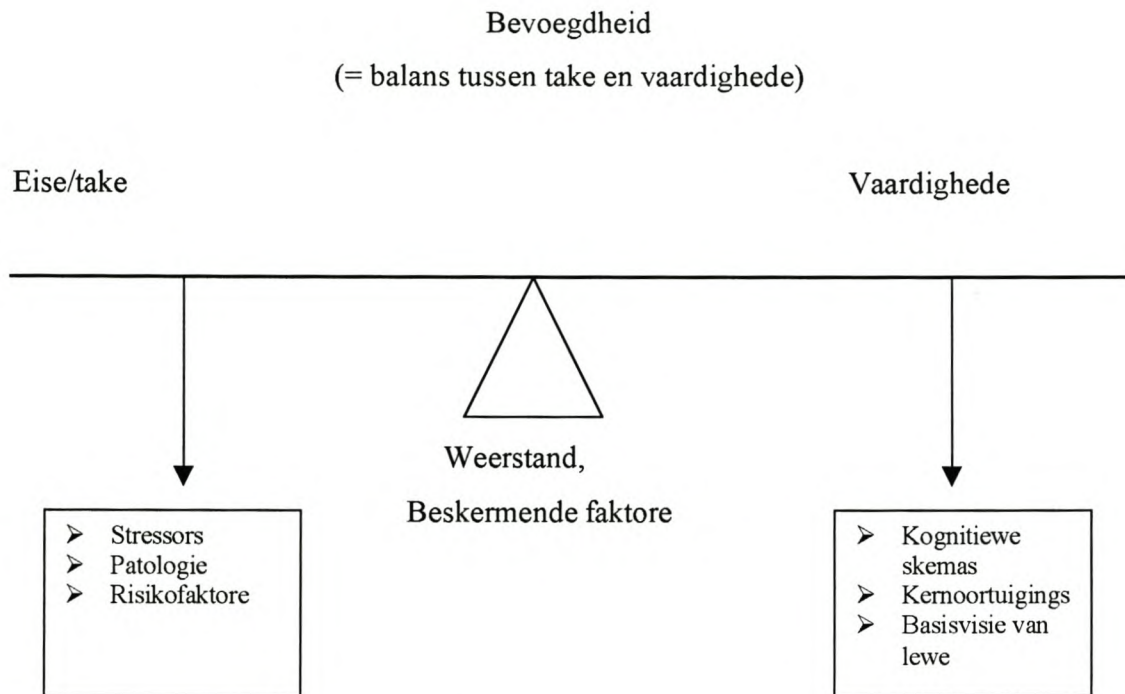
verantwoordelikheid van opvoeders om met die leerders se gesinne te werk en nie om hulle te blameer vir die leerder se probleme nie. Delfos (2000:122) onderskei die volgende faktore wat tot gedragsprobleme by leerders aanleiding gee:

- Die opvoedingsituasie en sosiaal-kulturele konteks: Dit sluit faktore binne die kind, die gesin en die sosiaal-ekonomiese en kulturele omstandighede van die gesin in.
- Puberteit: Die losmakingsproses van die ouers.
- Trauma: Indien die kind 'n traumatiese gebeurtenis ondergaan het.
- (Eg)skeiding van die ouers: Die verandering van die gesinstruktuur en die deelname van nuwe "ouers".

Bartels in Knorth et al. (2001:212-214) ondersteun hierdie siening en sê verder dat leerders met gedragstoornisse se psigososiale situasies en dié van hulle gesinne ongunstig is. Die behuising van hierdie gesinne is dikwels ongunstig en die verhouding tussen ouers onderling en met die jeugdige blyk gespanne en konflikterend te wees. Hierdie ouers beskik oor beperkte opvoedingsvaardighede of kan nie hulle opvoedingsvaardighede tot hulle reg laat kom nie. Hierdie jeugdige het slegte verhoudings met mede-leerders asook hulle portuurgroep in die algemeen. Hulle skoolprestasies is nie na wense nie, hulle spandeer meer tyd buite hulle huise en hulle selfwaarde is laag. Die vriendegroep van hierdie jeugdige is gewoonlik nie eg nie en funksioneer as 'n plaasvervanger vir die jeugdige se gesin.

Lewenstake word bemoeilik deur stressors, patologie of risikofaktore en word verlig deur beskermende faktore. Vaardighede bevat ook die basisvisie, die kernoortuigings en kognitiewe skemas wat iemand oor die lewe, oor homself en oor ander het. Indien 'n leerder se oortuigings gesetel is in die feit dat hy niemand kan vertrou nie, ontwikkel hy vaardighede gebaseer op sy wantroue van ander. Hierdie leerder sal ander toets op die "waarheidsgehalte" van dit wat die persoon sê.

Hierdie argument word weergegee in die balansmodel van sosiale bevoegdheid en kan volgens Bartels in Knorth et al. (2001:214) soos volg skematies voorgestel word:



Figuur 4.2: Balansmodel van sosiale bevoegdheid

Vanuit hierdie model kan afgelei word dat toekomstige jeugoordreders en hulle gesinne voor take gestel word wat hulle nie of moeilik kan hanteer. Bevoegdheid kom tot stand indien daar 'n balans is tussen lewenstake en vaardighede. Sosiaal-ekonomiese faktore, aanleg, temperament en biologiese kwesbaarhede soos aandag-, aktiwiteits- en konsentrasieprobleme) bemoeilik die take wat voltooi moet word en beperk die moontlikheid om noodsaaklike vaardighede aan te leer. Gedragsprobleme by jong kinders is die gevolg van hierdie wanbalans. Gedragsproblematiek wat toeneem in die gesin word later buite die gesin voortgesit.

Smit & Liebenberg-Siebrits (2002:10) stel hierdie argument soos volg skematies op:

Geen kos	Realiteitstres, byvoorbeeld	Moet vir
Wanvoeding	gebrek aan skooluniform,	ouers werk
Beserings	kan nie skoolfonds betaal	Seksuele
	nie, geweld in gemeenskappe	eksploitasie

Voortydige

Skoolverlating= ORGANIESE FAKTORE + STRES + EKSPLOITASIE

VOORKOMS

HANTERINGS- VAARDIGHEDE	+ SELFBEELD +	SOSIALE ONDERSTEUNING
Oorlewings- vaardighede, maar ontbreek sosiale en gedragsbeheer- vaardighede	Lae onbevoegdheid onbevoegdheid	Disfunksionele ondersteuning van bendes en buite-skool jeugdige

Figuur 4.3: Die balans tussen stres en ondersteuning

Volgens Mackenzie (1996:9) beskou opvoeders die volgende faktore as oorsake van gedragsprobleme by leerders:

- faktore inherent aan die leerder, byvoorbeeld intellektuele vermoë;
- die leerder se houding en/of konsentrasie;
- die leerder se huislike omstandighede

McWhirter et al. (1998:169) sluit by hierdie opvatting aan en sê dat ander probleme soos leerprobleme binne 'n skoolkonteks, ook bydra tot die ontstaan van gedragsprobleme by leerders. Mooij in Van der Ploeg en Mooij (1998:48) sê dat leerders dikwels

gedragsprobleme openbaar as kompensasie vir swak funksionering op ander gebiede, byvoorbeeld tuis en binne die klaskamer. Mutsaer in Van der Ploeg en Mooij (1998:89) is verder van mening dat leerders met gebrekkige normbesef en negatiewe verhouding met hulle opvoeders (tuis en op skool) meer geneig is om probleemgedrag te openbaar, asook leerders wat hulleself nie in die samelewing kan handhaaf nie.

Cipani (1993:2) argumenteer dat leerders met gedragsprobleme ontwrigtende gedrag in die klaskamer openbaar wat 'n effek op die opvoedkundige omgewing, die opvoeder, ander leerders in die klaskamer, asook die leerder self het. Gallimore et al. (1999:137) sê verder dat hierdie leerders bokant die minimaal aanvaarbare klasgrense in terme van wanaangepaste vorme van gedrag en benede die klasverwagtinge in terme van kritiese aanpassingsbevoegdheids funksioneer.

Die vorme van ontoepaslike gedrag wat leerders in die skool openbaar, maak dit vir opvoeders en voorligters 'n toenemend moeilike taak om 'n atmosfeer wat bevorderlik is vir leer en die ontwikkeling van pro-sosiale gedrag, te skep (McWhirter et al., 1998:161). Volgens O'Brien (1998:72) behoort die volgende aspekte oorweeg te word in die formulering van uitdagende en ontoepaslike gedrag wat leerders binne die skoolkonteks openbaar:

- Die gedrag moet 'n leerder verhoed om aan die kurrikulum deel te neem.
- Die gedrag het 'n nadelige effek op die leer van ander leerders.
- Die gedrag is nie toepaslik vir die leerder se ouderdom en ontwikkelingsvlak nie.
- Die gedrag lei daartoe dat die leerder voortdurend van sy portuurgroep geïsoleer is.
- Die gedrag plaas uitermatige stres en uitdagings op individuele personeel, personeelspanne of skoolhulpbronne.
- Die gedrag veroorsaak dat die leerder minder deur belangrike opvoeders, wat met die leerder werk, gehou word.
- Die gedrag versterk die leerder se negatiewe selfkonsep en lae selfbeeld.
- Die gedrag beperk die leerder van geleenthede om nuwe vaardighede te ontwikkel.

- Die gedrag skep 'n gevaarlike omgewing vir die leerder, ander leerders en volwassenes.
- Die gedrag het 'n skadelike effek op die verhouding tussen die skool en die persone wat die ouerlike verantwoordelikheid vir die leerder vervul.

In aansluiting hiermee beskou Bauer en Lynch (1993:15) die volgende as tiperend van leerders wat gedragsprobleme in die skool ervaar:

- Leerders ervaar leerprobleme sonder identifiseerbare oorsake.
- Hierdie leerders beskik nie oor positiewe interpersoonlike verhoudings nie.
- Leerders openbaar ontoepaslike gedrag en gevoelens.
- Leerders ervaar deurlopende ongelukkigheid of depressie.
- Psigosomatiese simptome wat met skoolverwante of persoonlike probleme geassosieer is, kom gewoonlik voor.

McWhirter et al. (1998:169) beskou verder die volgende karakteristieke van leerders tiperend van ontoepaslike gedrag in die skool:

Leerders wat binne die skoolsituasie:

- hulle aggressief of gewelddadig gedra teenoor ander leerders en opvoeders in die klaskamer of op die speelveld;
- geld gebruik om ander leerders se goedkeuring en guns te wen;
- die klaskamer ontwig deur nie aan klasaktiwiteite deel te neem nie;
- skoleiendom en/of klaskamer materiaal verniel;
- seksuele gebare teenoor ander leerders of opvoeders maak;
- swak vaar in akademiese werk en konstant nie klaskamer- en tuiswerkopdragte voltooi nie;
- vrye tyd met ouer leerders, wat hulle aggressief in en buite die klaskamer gedra, spandeer;

- hulleself as sleg of dom beskryf of hulle eie vermoë om skoolwerk te doen bespot en hulle ontoepaslik rondom ander leerders en opvoeders gedra.

Volgens Warger en Heflin (1994:38) val ontoepaslike gedrag van leerders gewoonlik binne een van die volgende kategorieë:

- Taakloosheid of “buite-stoel-gedrag”, byvoorbeeld: dagdromery, rondlopery in die klaskamer, gewoontes soos haarkammery, snuiwery en neuskraappy asook die ontoepaslike spelery met voorwerpe in die klaskamer.
- Fisiese kontak, byvoorbeeld: spuug, die gooi van voorwerpe, stekery van ander leerders, bakleiery, die verniel van eiendom, die maak van ontoepaslike seksuele kontak en aanraking.
- Geraas of ontoepaslike verbale kommunikasie, byvoorbeeld: huilery, onbeheerbare giggelary, ontoepaslike gelag, ontoepaslike geluide soos dié van diere, windbrekery, gefluit, leuentaal, geen responslewering, belediging en vloektaal.

In aansluiting hiermee sê Greeff (1997:19) dat leerders met gedragsprobleme dikwels angstig, geïrriteerd en rusteloos voorkom. Volgens Warger en Heflin (1994:6) het die definiëring van gedragsprobleme binne die skoolkonteks ook ‘n administratiewe funksie, aangesien dit ontwikkel is om te bepaal watter leerders in spesiale skole geplaas kan word. Leerders wat volgens die skrywer aan die onderstaande kriteria voldoen, is geskik vir plasing binne spesiale skole:

- ‘n Onvermoë om te leer wat nie aan intellektuele, sensoriese of gesondheidsfaktore toegeskryf kan word nie.
- ‘n Onvermoë om genoegsame interpersoonlike verhoudings met portuurgroepe te ontwikkel en in stand te hou.
- Ontoepaslike tipes gedrag of gevoelens onder normale toestande.
- ‘n Algemene gemoedstemming van ongelukkigheid of depressie.
- ‘n Geneigdheid om fisiese simptome of vrese te ontwikkel wat met persoonlike of skoolverwante probleme verband hou.

O'Brien (1998:3-4) beskou leerders met emosionele en gedragsproblematiek as leerders wat leerprobleme het, naamlik 'n emosionele en gedragsleermoeilikheid. Hierdie moeilikhede beklemtoon 'n emosionele en gedragsleerbehoefte. Leerders met sulke leerbehoefte is teenwoordig in alle kategorieë van die skool en beleef 'n wye reeks kurrikulêre ondervindinge, opvoedingstyle en leeromgewings. Hierdie uitdagende gedrag kan alleenlik reggestel word indien dit as probleemgedrag gesien word wat plaasvind binne die konteks van die kind en sy totale leerervaring.

Winebrenner (1996:176) sê, in aansluiting hiermee, dat leerders hulle swak in die klaskamer gedra om hulle die verleentheid te spaar om as dom of onbevoeg vir leer deur hulle klasmaats getipeer te word. Opvoeders plaas leerders voor die keuse om óf dom te lyk óf hulle sleg te gedra elke keer as die vrees by die leerder bestaan dat sy onbevoegdheid vir leer blootgestel gaan word. Gallimore et al. (1999:149) bevraagteken egter die opinie dat leerders met gedragsprobleme in klasse vir leerders met leerprobleme geplaas word. Dit word deur die skrywers meer algemeen aanvaar dat onbespeurde leerprobleme 'n moontlike oorsaak van sommige gedragsprobleme is.

Gedrag is volgens Vos (1999:28) altyd kommunikasie. Wat 'n leerder doen of nie doen nie, het 'n definitiewe kommunikatiewe waarde. Indien 'n leerkrag probleemgedrag by leerders effektief wil begelei en herstel, moet hulle dit as 'n vorm van kommunikasie beskou. Dit is egter nie altyd duidelik vir die leerkrag wat die leerder deur sy gedrag wil kommunikeer nie. Warger en Heflin (1994:25) noem dat die kommunikatiewe waarde van gedrag daarop gemik is om:

- iets te kry (positiewe versterking);
- iets te vermy (negatiewe versterking)

Volgens Capper et al. (2000:129) sluit die moontlike oorsake van uitdagende gedrag die leerder se behoefte tot vergelding, mag, beheer, ontvlugting of vermyding, aandag en hantering in. Opvoeders moet probeer om die motivering agter die leerders se uitdagende gedrag te ontdek. Hierdeur kan die opvoeder individuele planne ontwikkel wat die leerder

help om nuwe en toepaslike maniere aan te leer om met sy omgewing in interaksie te tree.

Leerders met uitdagende gedrag reageer teenoor hulle omgewings op die beste maniere wat hulle ken alhoewel dit soms irriterend vir hulle opvoeders en portuurgroep mag voorkom. Hierdie leerders soek dikwels maniere om iewers te behoort en kies hierdie uitdagende manier om dit uit te druk, aangesien hulle geen ander hulpmiddel het om dit te doen nie.

Gallimore et al. (1999:136) sê dat opvoeders probeer om die komplekse gedragsprobleme wat leerders openbaar, met maklike oplossings aan te spreek. Hulle is dikwels teleurgesteld wanneer hierdie pogings nie die gewenste effek op leerders het nie.

Opvoeders begrens gewoonlik die gedragsproblematiek wat leerders ervaar binne die kind sonder om faktore soos die kwaliteit van die leeromgewing en die gesindheid van die opvoeder in ag te neem (O'Brien, 1998:68). Volgens Mackenzie (1996:1) is struktuur die organisatoriese fondament van die klaskamer. Gedragsprobleme kan verminder word in 'n goed-georganiseerde klaskamer waarin leerders presies weet wat van hulle verwag word. Opvoeders ignoreer dikwels hierdie struktuur of verwag dat leerders weet hoe om in die klaskamer op te tree. Een gevolg hiervan is dat baie onderrigtyd verlore gaan, aangesien opvoeders die meeste van hulle tyd gebruik in die hantering van gedragsprobleme.

Kohlberg en Lickona in Scarlett (1998:87-89) is van mening dat klaskamerreëls 'n ondersteuningsstelsel voorsien van die sosiale omgewing wat leerders help om op hulle beste te vorder. Dit is die taak van die opvoeder om leerders uit te daag om te dink oor die reëls wat die sosiale lewe van die klaskamer moet beheer. Winebrenner (1996:176) beklemtoon verder die feit dat dit die beste manier is om gedragsprobleme te bekamp deur leerders te ondersteun en te leer hoe om suksesvolle en bekwame leerders te word.

Dit is duidelik vanuit die voorafgaande dat die gedragdinamiek van risikoleerders op verskeie maniere in die klaskamer manifesteer en besondere eise aan onderwysers stel. Dit is verder duidelik dat die bepaalde probleme wat hierdie leerders tuis ervaar, 'n effek het op die wyse waarop hulle in die klaskamer reageer.

HOOFSTUK 5

ONDERSTEUNING VAN LEERDERS UIT HOË RISIKO-OMSTANDIGHEHE

5.1 INLEIDING

Levitan, Mangum en Mangum (1998:230) is van mening dat daar 'n algemene opvatting bestaan dat geen programme die gewenste impak het op jeugdige wat die skool voortydig verlaat nie. Stevenson (1998:106) argumenteer verder dat programme vir jeugdige gekenmerk word deur sporadiese aktiwiteite en pogings wat gefragmenteer is. Pianta & Walsh (1996:2) noem dat pogings om hierdie probleem te herstel hoofsaaklik eng, refleksief en reaktief van aard is. Daar behoort dus op 'n geïntegreerde wyse tussen verskillende rolspelers gehandel word om die problematiek van risikojeugdige op 'n effektiewe wyse te probeer aanspreek.

Volgens Emens, Hall, Ross en Zigler in Zigler, Kagan en Hall (1996:311) bestaan die vraag of die alternatiewe fasiliteite waarheen die kinderhof hierdie tipe kinders en jeugdige stuur, werklik tot hulle rehabilitasie bydra. Tiba in Schurink (1993:240) sê dat verskeie navorsing die afgelope 25 jaar gedoen is om die implikasie van plasing van kinders in alternatiewe sorg te begryp. Hierdie navorsing het aangetoon dat genoegsame fisiese sorg nie voldoende is om emosionele, sosiale en intellektuele groei by kinders te verseker nie. Verlengde institusionele lewe in byvoorbeeld 'n kindershuis kan baie nadelige effekte op die algemene ontwikkeling van die kind hê. Die meeste van hierdie kinders kan in hulle ouerhuise bly indien effektiewe ondersteuningsdienste in die gemeenskap aanwesig is. Emens et al. in Zigler et al. (1996:312) ondersteun hierdie argument en sê verder dat jeuginrigtings in die meeste gevalle oorvol is wat beteken dat hierdie kinders aangehou word in ongesonde en dikwels gevaarlike toestande sonder rehabilitasiedienste of genoegsame opvoedkundige en gesondheidsorg. Intervensieprogramme vir leerders in hoë risiko-omstandighede behoort dus binne die konteks van hulle huisgesinne en gemeenskappe te geskied. Die plasing in alternatiewe sorg blyk nie die gewenste effek op hierdie leerders te hê nie.

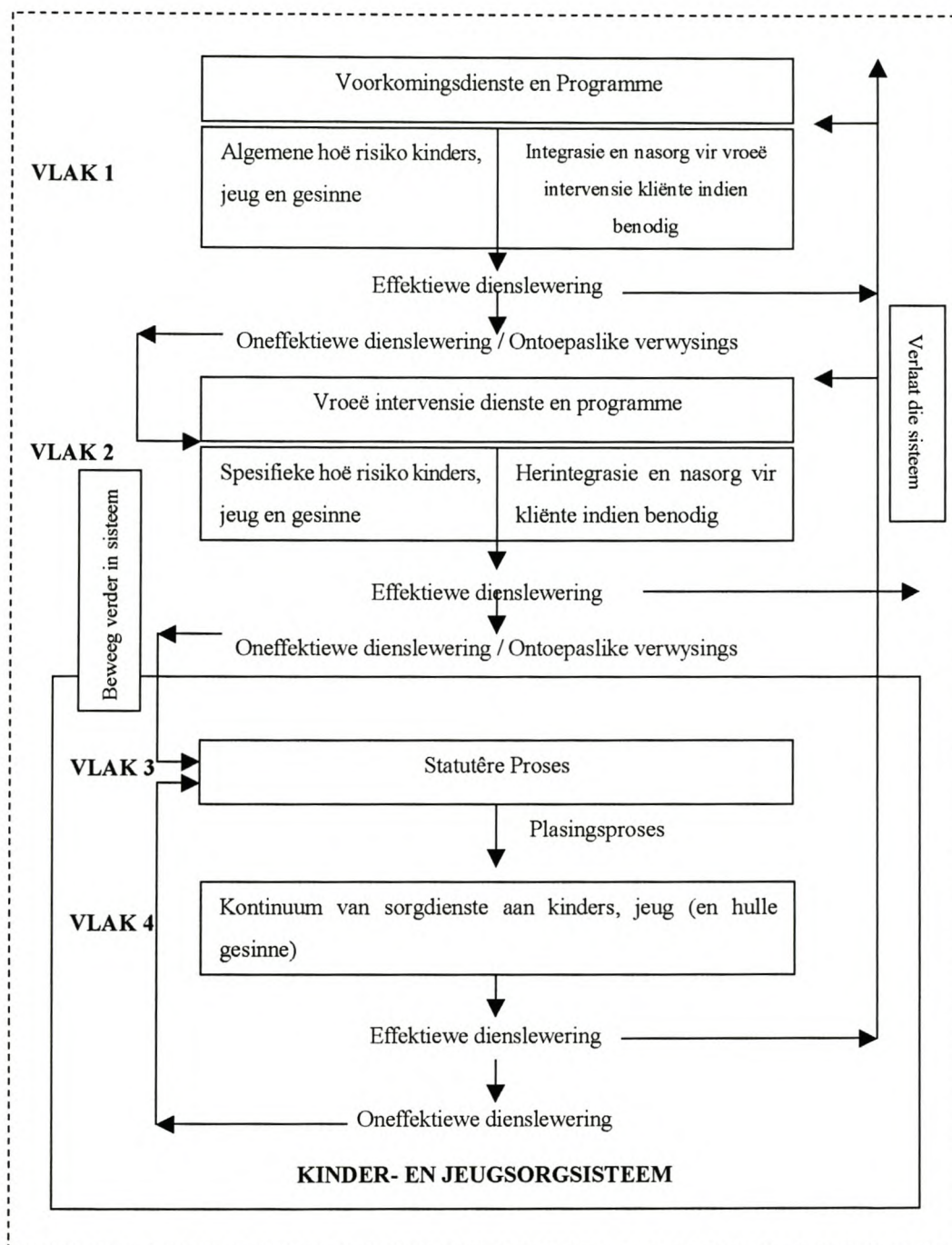
5.2 DIE HUIDIGE SITUASIE IN SUID-AFRIKA EN IN DIE WES-KAAP

5.2.1 Die Departement van Welsyn en Armoedeverligting

Volgens die Departement van Welsyn en Armoedeverligting (1999:23) het die huidige welsynraamwerk vier vlakke van dienslewering met al vier vlakke wat as 'n kontinuum funksioneer. Die kontinuum binne hierdie vier vlakke strek vanaf die minste beperkend tot die meeste beperkend vir 'n spesifieke individu. Volgens die IMC on Young People At Risk (1996:18) plaas hierdie geïntegreerde raamwerk van die kind- en jeugsorgsisteem nadruk op die voorkoming en vroeë identifisering van probleme by kinders en jeugdige en minimaliseer dit residensiële sorg. Die raamwerk is 'n kontinuum van gelewerde dienste binne 'n ontwikkelings- en eko-sistemiese perspektief en erken die invloed van die gemeenskap op die kind en jeugdige. Die effektiewe implementering van hierdie raamwerk is afhanklik van 'n multidissiplinêre spanbenadering binne elke vlak en binne elke komponent.

Hierdie geïntegreerde raamwerk van die kind- en jeugsorgsisteem kan volgens die IMC on Young People At Risk (1996:20) soos volg skematies voorgestel word.

BREË SOSIO-EKONOMIESE EN GEMEENSKAPSKONTEKS



Figuur 5.1: Raamwerk vir dienste in Welsyn en Armoedeverligting

Hierdie model kan soos volg omskryf word:

- Vlak 1: Voorkomingsdienste en -programme

Volgens die Departement van Welsyn en Armoedeverligting (1999:23) en die IMC on Young People At Risk (1996:20) is dit die doelwit van hierdie vlak van intervensie om te verseker dat gemeenskappe, gesinne en groepe kinders en jeug, wat in die konteks van armoede, dwelms, geweld en werkloosheid leef, die nodige dienste ontvang wat bestaande kapasiteite versterk en nuwe kapasiteite van hierdie groeperinge ontwikkel. Hierdie dienste moedig die weerbaarheid van dié groepe aan en verhoog hulle vermoë om by ontwikkelingsgeleenthede baat te vind.

- Vlak 2: Vroeë intervensiedienste en -programme

Hierdie dienste teiken kinders, jeug, gesinne, vroue, gemeenskappe en bejaarde persone wat as weerloos of as risikogevalle beskou kan word deur middel van ontwikkelings- en terapeutiese programme (Departement van Welsyn en Armoedeverligting, 1999:23; IMC on Young People At Risk, 1996:20).

- Vlak 3: Statutêre proses

Volgens die Departement van Welsyn en Armoedeverligting (1999:24) sluit hierdie vlak van intervensie persone in wat by vorme van hofsake betrokke is, insluitend plasing weg van hulle ouerhuise in alternatiewe sorg, betrokke by egskeiding, persone wat in konflik is met die gereg en die oorlewendes van misdaad. Die IMC on Young People At Risk (1996:21) sê verder dat een belangrike doelwit van hierdie proses is om die geskikste plasingsoptie vir die jong persoon in terme van behoefte tot beskerming en/of inperking en vir ontwikkelings- en terapeutiese programme te verseker.

– Vlak 4: Kontinuum van sorgdienste aan kinders, jeug (en hulle gesinne)

Hierdie dienste fokus op gemeenskapsgebaseerde sorg soos dagsorg, pleegsorg en huisbesoeke asook dienste aan skuilings, dagsorgsentrums en naweek-sorgsentrums tot beperkende omgewings soos gevangnisse, sorgsentrums vir jeug, rehabilitasiesentrusse en verskeie vorme van residensiële sorg (Departement van Welsyn en Armoedeverligting, 1999:24). Volgens die IMC on Young People At Risk (1996:22) sal daar altyd 'n behoefte aan residensiële sorgprogramme vir 'n sekere persentasie kinders wees.

Dienste op hierdie vlak moet hoogs effektief wees, voorsien word vanuit 'n perspektief van voorkoming en vroeë intervensie om geen verdere agteruitgang te verseker nie. Dit behoort ontwikkeling te maksimaliseer en dit behoort die individu binne 'n gesins- en gemeenskapskonteks binne die kortste moontlike tyd te integreer (Departement van Welsyn en Armoedeverligting, 1999:24). Volgens die IMC on Young People At Risk (1996:22) behoort die getransformeerde residensiële sorgdienste 'n kwaliteitsdiens te voorsien aan die omliggende gemeenskap deur 'n verskeidenheid programme soos ouer-vaardigheidsopleiding, vyf-dag sorg en na-skool sorg aan te bied en behoort die duur van plasing in sulke inrigtings verminder te word. Die IMC on Young People At Risk (1996:34) is verder van mening dat indien 'n kind fisies van die huisgesin verwyder word en in residensiële sorg geplaas word, dit nie slegs die kind is wat 'n behoefte aan sorg het nie, maar die hele gesin. Dienslewering op hierdie vlak fokus dus nie alleen op die ondersteuning aan risikojeugdige nie, maar ook aan hulle gesinne en gemeenskappe.

5.2.2 Die Departement van Onderwys

Volgens die Wes-Kaap Onderwysdepartement (1999a:1) het daar die afgelope paar jaar 'n klemverskuiwing plaasgevind ten opsigte van die hantering van leerders met spesiale onderwysbehoefte (LSO). Die term LSO verwys volgens die Wes-Kaap Onderwysdepartement (1998:1) na *“alle leerders met aanvullende of alternatiewe onderwysbehoefte bo en behalwe die behoeftes wat leerders normaalweg in skole het”*. Hierdie leerders benodig weens verskillende redes

verdere hulp en ondersteuning in hulle onderwys (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 1999b:2).

Terwyl daar in die verlede slegs op hierdie leerders se tekortkominge gefokus is, word daar nou ook op hulle sterk punte en behoeftes gekonsentreer. Dit is die hoofdoel van die onderwys aan hierdie leerders om hulle, sover prakties haalbaar, deur middel van Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO), die kennis, vaardighede en houdings te laat verwerf wat nodig is om na die hoofstroom terug te keer óf wat noodsaaklik is vir verdere onderwys en opleiding (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 1999a:1).

Volgens die Wes-Kaap Onderwysdepartement (ongedateerd:1) het opvoedkundiges in die Onderwys aan Leerders met Spesiale Onderwysbehoefte (OLSO)-veld bepaal dat ongeveer 12% tot 15% van leerders in 'n normale samelewing spesiale onderwysbehoefte het. By hierdie persentasie kan 'n addisionele 5% gevoeg word vir die begaafde leerder wat ook spesiale onderwysbehoefte het. Dit word dus geskat dat ongeveer 20% van leerders in 'n normale samelewing spesiale onderwysbehoefte het. Dit het egter aan die lig gekom dat ongeveer 40% tot 50% van leerders in die Wes-Kaap Onderwysdepartement spesiale onderwysbehoefte het. Tans voorsien die Wes-Kaap Onderwysdepartement aan slegs 2%-5% van die werklike behoeftes van LSO.

Die Wes-Kaap Onderwysdepartement het volgens die Wes-Kaap Onderwysdepartement (1998:2) gedurende 1998 oor tagtig OLSO-skole beskik wat soos volg geklassifiseer kan word:

- spesiale skole
- skole vir blindes en swaksiendes
- skole vir dowes en gehoorgestremdes
- skole vir leer- en neuraalgestremdes
- skole vir epileptici
- skole vir fisiese gestremdes
- skole vir outistiese leerders
- hospitaalskole
- skole by plekke van veiligheid
- nywerheidskole

- verbeteringskole
- skole vir verstandelik erg gestremde leerders

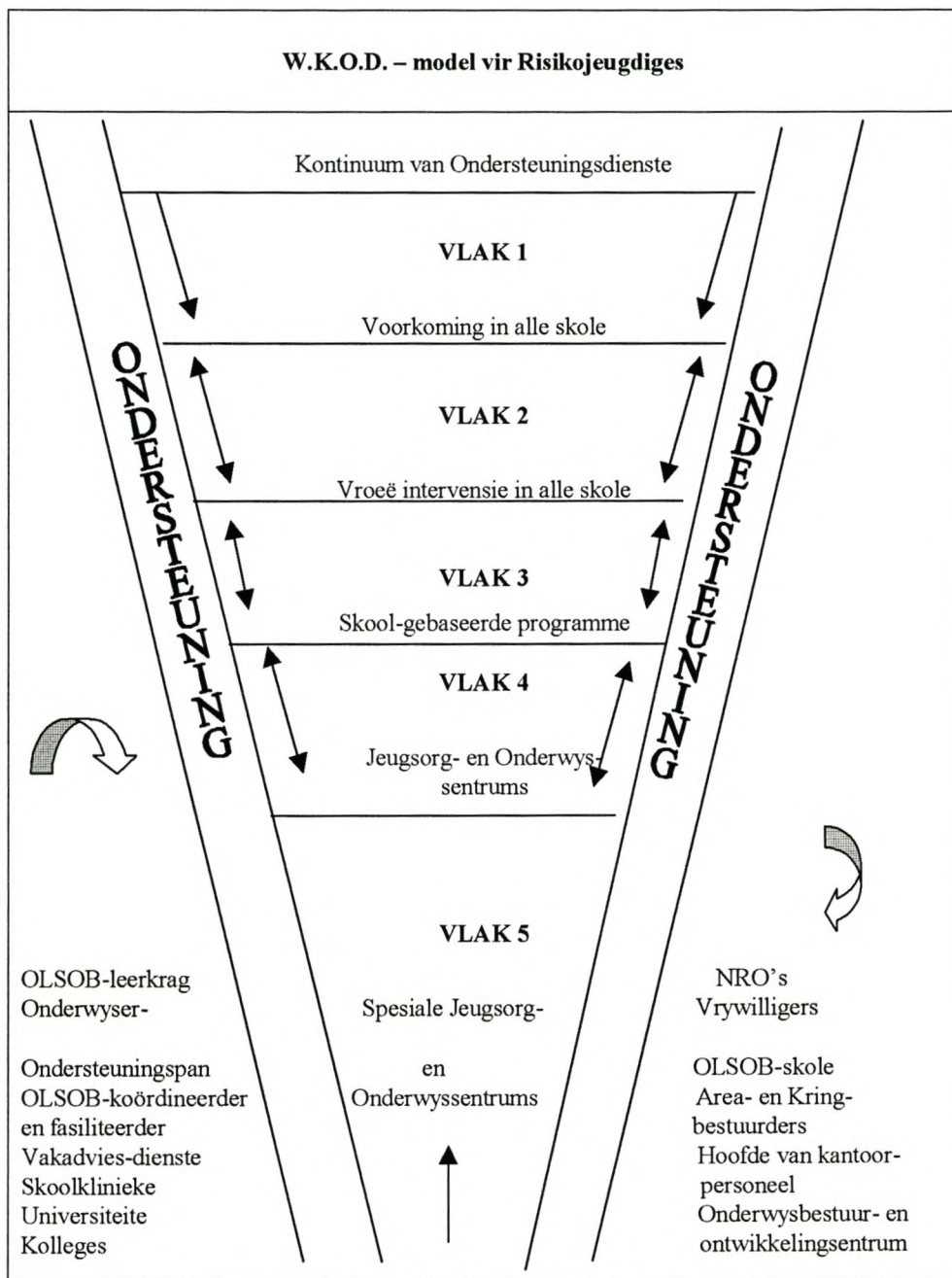
Volgens die Wes-Kaap Onderwysdepartement (ongedateerd:2) is OLSO duur en kos dit na beraming gemiddeld vyf keer meer as hoofstroom-onderwys. Weens die finansiële posisie van die Wes-Kaap Onderwysdepartement beskik hierdie struktuur nie oor die fondse om in die behoeftes van OLSO te voorsien nie. Daar word voorgestel dat die nuwe, voorgestelde OLSO-model meer deelnemend en inklusief van aard moet wees en dat dit daarna moet streef om LSO so ver moontlik en redelik binne hoofstroom-onderwys te akkommodeer en dat hierdie leerders slegs vanuit hierdie skole verwyder word indien hulle geen vordering in hoofstroom-onderwys toon nie.

Alhoewel die Wes-Kaap Onderwysdepartement 'n vier-vlak hulpverleningsmodel het vir leerders wat akademies probleme ondervind, fokus hierdie navorsing nie op hierdie leerders nie.

Volgens Theron (1999:8) het die Direkoraat Spesiale Onderwysbehoefte verbonde aan die Wes-Kaap Onderwysdepartement, in samewerking met die Interministriële Komitee vir risikojeugdige (IMC), 'n model ontwikkel vir risikojeugdige in die Wes-Kaap ontwikkel wat ook as 'n model vir die hele land kan dien.

Volgens die Direkoraat: Spesiale Onderwysdienste (ongedateerd:1) dui risiko-elemente op 'n geskiedenis van fisiese en/of emosionele verwaarlosing en/of mishandeling en 'n ernstige graad van ontwikkelings- en funksioneringsmoelikhede wat kundige intervensie verg. Baie van hierdie risikojeugdige word tans binne gewone skole en gemeenskapsgebaseerde jeugsorgsentrusse geakkommodeer.

Volgens die Direkoraat: Spesiale Onderwysdienste (ongedateerd:4) kan die Wes-Kaap Onderwysdepartement se model vir risikojeugdige soos volg voorgestel word:



Figuur 5.2: W.K.O.D.-model vir Risikojeugdige

Volgens die Direkoraat: Spesiale Onderwysdienste (ongedateer: 1) veronderstel hulpverlening aan risikoleerders 'n kontinuum van ondersteuningsdienste wat fokus op voorkoming, vroeë intervensie en plasing in 'n omgewing wat die minimum beperking op leerders plaas. Dit fokus verder op die selfontwikkeling van leerders en om residensiële sorg tot die minimum te beperk.

Theron (1999:9) omskryf hierdie vier-vlak model soos volg:

- Vlak 1: In die hoofstroomklaskamer

Elke poging moet in die hoofstroomklaskamer aangewend word om die ontwikkeling van gedragsprobleme te voorkom. Dit kan gedoen word deur leerders te voorsien van die geleentheid om noodsaaklike lewensvaardighede soos sosiale vaardighede, konflikhanteringsvaardighede en probleemoplossingsvaardighede te ontwikkel.

Gedragsprobleme moet so vroeg as moontlik in die hoofstroomklaskamer geïdentifiseer en hanteer word voordat dit te gekompliseerd raak. Daar moet gepoog word om die meeste probleme wat risikoleerders ervaar, in die hoofstroomklaskamer te hanteer. Dit impliseer dat die hoofstroomleerkrag opgelei word om hierdie leerders in die hoofstroomklaskamer te ondersteun en dat die skoolkurrikulum aangepas moet word om in die behoeftes van alle leerders te voorsien. Die kern tot die sukses van hierdie benadering is die ondersteuning wat hierdie opvoeders sal ontvang. Die Wes-Kaap Onderwysdepartement beoog om elke leerkrag op te lei in die voorkoming van die ontwikkeling van gedragsprobleme, om gedragsprobleme in 'n vroeë stadium te identifiseer en om dit te hanteer sodra dit geïdentifiseer is.

- Vlak 2: Periodiese onttrekking uit die hoofstroomklaskamer

Tydens hierdie ondersteuningsvlak onttrek die leerondersteuningsleerkrag leerders met gedragsprobleme uit die hoofstroomklaskamer, hetsy individueel of in groepe om hulle te ondersteun. Die leerders keer weer na die hoofstroomklaskamer terug nadat die leerondersteunings-leerkrag hulle

ondersteun en gehelp het.

- Vlak 3: Jeugsorgsentrum

Die W.K.O.D. het die huidige Plekke van Veiligheid, Nywerheid- en Verbeteringskole met gemeenskapsgebaseerde jeugsorgsentrum vervang. Hierdie sentrum sal in samewerking met skole en Onderwysbestuur en -Ontwikkelingsentrum aangewend word indien risikoleerders nie binne die eerste twee vlakke effektief hanteer kan word nie.

- Vlak 4: Spesiale jeugsorgsentrum

Hierdie sentrum sal vir leerders met ernstige gedragsprobleme aangewend word en wat nie binne die voorafgaande vlakke hanteer kan word nie.

Volgens die Direkoraat: Spesiale Onderwysdienste (ongedateerd:2) het die Wes-Kaap Onderwysdepartement die volgende onderwysmodel, wat uit vyf vlakke van ondersteuning bestaan, goedgekeur vir risikoleerders:

- Vlak 1 Voorkoming in alle skole
- Vlak 2 Vroeë intervensie in alle skole
- Vlak 3 Skool-gebaseerde ondersteuningsprogramme
- Vlak 4 Jeugsorg- en onderwysentrum
- Vlak 5 Spesiale jeugsorg- en onderwysentrum

Dit wil voorkom asof die hulpverleningstrategie van die Wes-Kaap Onderwysdepartement slegs fokus op leerders wat gedragsprobleme ervaar. Hierdie definiëring of omskrywing van die risikoleerder maak nie voorsiening daarvoor om die leerders te midde van hulle sistemiese kontekste te verstaan nie.

5.2.3 Ander wetgewing in Suid-Afrika

5.2.3.1 Die Nasionale Kinderbeskermingstrategie

Die Nasionale Kinderbeskermingstrategie is ontwikkel om kindermishandeling, -verwaarlosing en -eksploitasie op 'n geïntegreerde wyse effektief aan te spreek. Dié kinderbeskermingsstelsel is gebaseer op 'n holistiese, intersektorale en multidisiplinêre vennootskap op nasionale, provinsiale en plaaslike vlakke (Departement van Welsyn en Armoedeverligting, 2000:2).

Die implikasies van hierdie strategie kan volgens die Departement van Welsyn en Armoedeverligting (2000:2) soos volg opgesom word:

- die versterking van bestaande strategieë en die ontwikkeling van nuwe strategieë;
- die implementering van nasionale beleid en wetgewing volgens internasionale standaarde;
- die versekering van genoegsame intersektorale menslike en finansiële hulpbronne;
- die versterking en promovering van intersektorale vennootskappe;
- effektiewe voorsiening van begrotingstoekenning op 'n intersektorale vlak om armoedebestryding effektief aan te spreek;
- dienste moet fokus op voorkoming en vroeë intervensie.

Volgens die Departement van Welsyn en Armoedeverligting (2000:4-5) behoort die volgende beginsels te geld vir die beskerming van kinders:

- Diversiteit

Dienste aan kinders, hulle gesinne en gemeenskappe moet ooreenstem met die diversiteit van hulle kulturele agtergrond en die omstandighede waarin die kind, gesin en gemeenskap hulle bevind.

- Verantwoordbaarheid

Enige persoon wat met 'n kind en sy gesin bemoeienis maak, moet verantwoordbaar gehou word vir die verskaffing van 'n toepaslike en kwaliteitdiens.

- Bemagtiging

Die vindingrykheid van elke kind en sy gesin moet gepromoveer word deur die voorsiening van geleenthede om hulle eie kapasiteit en ondersteuningsnetwerke te gebruik en uit te bou en om op hulle eie keuses en verantwoordelikheid te reageer.

- Deelname

Kinders en hulle gesinne moet deurentyd aktief betrokke wees tydens alle fases van die intervensieproses.

- Gesinsgesentreerdheid

Ondersteuning en kapasiteitsbou moet voorsien word deur gereelde ontwikkelingsassessering en programme wat die gesin se ontwikkeling met die verloop van tyd versterk.

- Dienste

Kinders en hulle gesinne moet toegang hê tot 'n reeks gedifferensieerde dienste en/of programme wat toepaslik is met hulle individuele ontwikkelings- en terapeutiese dienste.

- Integrasie

Dienste aan kinders en hulle gesinne moet holisties en intersektoraal van aard wees en voorsien word

van 'n toepaslike multidissiplinêre span waar dit benodig word.

- Voortsetting van sorg

Die veranderende sosiale, emosionele, fisiese, kognitiewe en kulturele behoeftes van kinders en hulle gesinne moet erken en dwarsdeur die intervensieproses aangespreek word.

- Kindgesentreerdheid

Positiewe ontwikkelingsondervindinge, ondersteuning en kapasiteitsbou moet verseker word deur gereelde ontwikkelingsassessering en programme wat die kind se ontwikkeling oor tyd versterk.

- Herstellende geregtigheid

Die benadering met kinders wat in konflik met die gereg is, moet fokus om die harmonie in die gemeenskap te herstel.

- Gesinspreservering

Alle dienste moet fokus om die kind binne sy gesin of gemeenskapskonteks te behou. Indien die kind in alternatiewe sorg geplaas word, moet dienste fokus om die kommunikasie en die verhouding tussen die kind en sy gesin te behou en te ondersteun. Daar moet verder gesorg word dat die kind die maksimale tyd in die sorg van sy gesin deurbring.

- Permanensiebeplanning

Daar moet gesorg word dat elke kind in residensiële sorg binne die kortste moontlike tyd 'n lewenslange verhouding met sy gesin of met sy gemeenskapskonteks bou en in stand hou. Die gemeenskap het 'n verantwoordelikheid teenoor die welsyn van kinders en moet bedag wees vir

omstandighede waarin kinders leed aangedoen kan word.

Die Departement van Welsyn en Armoedeverligting (2000:6-7) is verder van mening dat die voorkomingsprogramme op die volgende wyses sal geskied:

- die vestiging van 'n politiese verbintenis as voorkomingsaksie;
- die voorsiening van opvoeding aan kinders en gesinne, gemeenskappe, opvoedkundige instellings, gesondheidsdienste, diensverskaffers en ander instansies;
- die ontwikkeling van effektiewe informasie vir verspreiding;
- ontwikkeling, hersiening en/of versterking van beleid, wetgewing en/of programme wat op voorkoming fokus.

Die volgende beskermingsdienste in Suid-Afrika sal oorweeg word:

- die ontwikkeling, hersiening en/of versterking van beleid, wetgewing en/of programme;
- die promovering van gemeenskapsmobilisasie en –voorspraak;
- die mobilisering van spesiale eenhede of wetstoepassingspersoneel en diensverskaffers;
- die vestiging van veilige hawens en eenstop-dienste vir kinders om sodoende kinderslagoffers te beskerm;
- die promovering en koördinerings van armoedebestrydingsprogramme op 'n intersektorale basis;
- die vestiging van 'n effektiewe sosiale sekuriteitsstelsel;
- die voorsiening van omvattende beradings- en ondersteuningsdienste en fasiliteite vir kinderslagoffers en hulle gesinne.

5.2.3.2 Die Nasionale Jeugbeleid

Volgens die Nasionale Jeugkommissie (1997:1) het die Apartheidswetgewing van die verlede nie slegs die regte en geleentheid van jongmense deur sy repressiewe en rasgeoriënteerde stelsel van

dwang geskend nie, maar het dit ook die spesiale behoeftes van die jeug misken. Geen erkenning is aan die behoeftes en belange van jeugdiges gegee nie en hulle moes self hulle weg te midde van 'n moeilike en veranderende samelewing vind.

Volgens die Nasionale Jeugkommissie (1997:22) sentreer die Jeugbeleid rondom die volgende temas:

- Ontwikkeling

Die vaardighede en kapasiteit van jeugdiges kan aangewend word binne programme en aktiwiteite wat ontwikkeling in Suid-Afrika promoveer.

- Vaardigheidskoling

Vaardigheidskoling bied 'n geleentheid aan jeugdiges om nuwe ondervindinge op te doen en nuwe vaardighede te ontwikkel wat in hulle latere lewe tot hulle voordeel sal strek.

- Nasionale eenheid

Binne hierdie raamwerk word aan jeugdiges vanuit alle sferes van die samelewing die geleentheid gebied om saam te werk binne 'n geestesversoenende en nasionale eenheid.

- Diens

Die vrywillige aanbieding van dienste deur jeugdiges tot die voordeel van die breër samelewing.

Dit is nodig dat onderwys en opleiding weens die nalatenskap van Apartheid moet transformeer. Dit affekteer alle areas van hierdie sektor vanaf die ontwikkeling van nuwe onderwyskurrrikula tot die bou van nuwe skole en plekke van onderrig tot die opleiding van opvoeders en die behoefte aan nuwe vorme van bestuur en nuwe houdings teenoor onderwys en opleiding.

Die programme en dienste deur jeug- en gemeenskapskolleges sal uitgebrei word en spesifieke inisiatiewe sal ontwikkel word wat die behoeftes van buite-skool jeugdige aanspreek. Hierdie groep verwys nie slegs na daardie jeug wat nie matriek voltooi het nie. Hierdie dienste en programme sal voor-werk opleiding, beroepsopleiding en vaardigheidsontwikkeling insluit. Dit sal verder remediërende kursusse insluit wat buiteskool jeugdige sal help om weer tot formele skoling toe te tree.

Die Nasionale Jeugdiens-program sal nuwe lewe, werk en opvoedingsgeleenthede voorsien aan daardie jeugdige wat nie meer in die skool is nie of wat werkloos is. Hierdie jeugdige sal herintegreer word in die samelewing deur 'n gestruktureerde vaardigheids- en werksondervindingsprogram wat nasionaal geakkrediteer is en jeuggesentreer is. Dit word voorsien dat hierdie dienste aan jeugdige vrywillig sal wees (Nasionale Jeugkommissie, 1997:16-25). Die Nasionale Jeugbeleid poog dus om leerders in alle opsigte te ontwikkel en plaas nadruk op die ontwikkeling van die vaardighede van jeugdige.

5.2.3.3 Witskrif vir Welsyn en Armoedeverligting

Volgens die Departement van Welsyn en Armoedeverligting (1997:23-26) gee die Regering hoë prioriteit aan die behoud van gesinslewe asook die oorlewing, beskerming en ontwikkeling van alle Suid-Afrikaanse kinders. Die doel van gesins- en kinderswelsynsdienste is om gesinne te preserveer en te versterk sodat hulle 'n geskikte omgewing kan voorsien vir die fisiese, emosionele en sosiale ontwikkeling van alle gesinslede. Gesinsgebaseerde beleid en programme moet die veranderende struktuur en aard van gesinne reflekteer. Programme moet ontwerp word om gesinne weerbaar te maak en om gesins- en werksverantwoordelikheid met mekaar te versoen.

Programme vir gesinne en kinders moet op die volgende riglyne gebaseer word:

- Die regte van gesinne en kinders sal beskerm word.
- Gesinne in nood sal omvattende beskerming en ondersteuning van die Regering en ander organisasies ontvang. Gesinsondersteuningsprogramme moet die fundamentele oorsake van gesinsdisintegrasië aanspreek.
- Arm gesinne en kinders moet eerste prioriteit geniet in die toekenning van hulpbronne, die oordrag van informasie en vaardighede en die bepaling van prioriteite vir sosio-ekonomiese ontwikkeling.
- Sosiale welsynpersoneel moet selfversorging van gesinne aanmoedig en die persoonlike groei en sosiale bekwaamheid van gesinne en kinders deur kapasiteitsbou en bemagtigingsprogramme aanmoedig.
- Intervensie moet eerstens op voorkoming fokus deur die verhoging van gesinsfunksionering, tweedens op beskerming en derdens op die voosiëning van statutêre dienste.
- 'n Inklusiewe, geïntegreerde en ontwikkelingsbenadering tot sosiale welsynsdiensvoorsiëning word benodig om die multidimensionele probleme van gesinne en kinders te hanteer.
- Welsynsbeleid en -programme moet voorsiëning maak vir die behoeftes van gesinne en kinders volgens die verskillende vlakke van gesinsontwikkeling.

Die Departement van Welsyn en Armoedeverligting (1997:27-30) is verder van mening dat die volgende aspekte in ag geneem moet word vir kinders se plasing in residensiële sorg:

- Kinders sal as 'n laaste opsie in residensiële sorg geplaas word indien hulle nie baat vind binne gesins- en gemeenskapsgebaseerde programme nie.
- Residensiële fasiliteite sal meerdoelig, meer buigbaar en minder formeel wees.
- 'n Gedeelde verantwoordelikheid is nodig tussen die Departemente van Welsyn en Armoedebestryding sowel as Onderwys vir dienslewering binne nywerheidskole. Die Departement van Welsyn en Armoedebestryding moet ook binne verbeteringskole funksioneer.

- Residensiële sorgmodelle wat meer koste-effektief is moet ondersoek word. 'n Diversiteit van benaderings tot residensiële sorg sal aangemoedig word.
- Die opleiding en heropleiding van jeugsorgwerkers in residensiële inrigtings sal voorsien word. Hierdie opleiding sal fokus op die verbetering van die kapasiteit van hierdie werkers om beide 'n voorkomende en beskermende diens in samewerking met maatskaplike werkers te verskaf. Toepaslike nie-formele onderwysprogramme sal voorsien word aan kinders in residensiële sorg wat sosiale bevoegdheid en intergrasie binne gemeenskapslewe sal promoveer.
- Bestaande residensiële fasiliteite moet meer effektief aangewend word en veeldoelige programme sal aangemoedig word.
- Toepaslike strategieë word benodig om jong volwassenes bo 18 jaar, wat reeds uit kinderhuise ontslaan is, te ondersteun.

Aksies om oortreding te voorkom, sal fokus op sosiale risikosituasies. Voorkomingsprogramme sal gerig wees op groepe wat geïdentifiseer kan word as weerloos tot faktore wat met die oorsake van oortredinge by kinders geassosieer kan word. Strategieë sal ontwikkel word wat die onmiddellike behoeftes van risikojeugdige aanspreek. Hierdie strategieë is gebaseer op die volgende riglyne:

- vroeë en volgehoue intervensie;
- gemeenskapsontwikkeling en –betrokkenheid;
- die identifisering van kinders wat die risiko loop om oortredinge of verdere oortredinge te begaan en die voorsiening van geïndividualiseerde voorkomingsdienste, en
- die voorsiening van basiese opvoedkundige vaardighede.

Langtermynprogramme sal die volgende aspekte insluit:

- gesondheid en sielkundige sorg;
- die opvoeding en bemagtiging van die kind, gesin en gemeenskap;
- die toesighouding en sorg van kleuters en kinders;

- die ontwikkeling van sport en ontspanningsfasiliteite

Voorkomingsprogramme sal die volgende aspekte insluit:

- Die bepleiting van 'n regstelsel vir kinder- en jeugoortreders met 'n omvattende benadering en wat voorsiening vir tersiêre voorkoming insluit
- Die ontwikkeling van diverse en alternatiewe vonnisopleggingsprogramme wat nadruk plaas op die voorkoming van verdere oortredings.

Dit blyk dus dat daar op beleidsvlak ruim voorsien word vir die tipiese aard en dinamiek van risikogedrag asook die wyse waarop leerders, hulle gesinne en gemeenskappe ondersteun kan word.

5.3 PERSPEKTIEWE VANUIT DIE LITERATUUR

Volgens Wells, Miller en Claton (1999:457) het die voorkoming van leerders wat die skool voortydig verlaat, 'n belangrike multidissiplinêre kwessie geword. Die IMC on Young People At Risk (1996:27) argumenteer verder dat hulpverlening aan hierdie kinders en jongmense moet plaasvind binne die konteks van hulle gesinne, uitgebreide gesinne en gemeenskappe. Volgens Thomson (1995:24) leef individue binne komplekse sosiale omgewings wat in hulle gesinne begin en uitbrei tot die oorkoepelende waardes van die kultuur en sy geskiedenis. Dit sluit organisasies soos die skool, die kerk en die regering in, die verhoudinge wat met die werkplek geassosieer word, assosiasies wat in die woonbuurt en gemeenskap gevorm word en die familiebande wat geografies naby of ver is. Dit is vanuit hierdie natuurlike sosiale netwerke waaruit ondersteuning afgelei kan word.

Emens et al. in Zigler, Kagan en Hall (1996:317) is van mening dat die mees effektiewe intervensieprogramme vir kinders en jeugdige veelvlakig en omvattend behoort te wees. Hierdie intervensieprogramme moet op die vroeë lewensfasies van jeugdige fokus, aangesien die ontwikkeling van wangedrag dikwels gedurende hierdie fase begin ontwikkel. Die IMC on Young People At Risk (1996:26-33) beskou voorkomingsprogramme vir risikokinders en -jeug beide as 'n filosofie of

perspektief sowel as 'n stel strategieë. Verskeie vroeë intervensieprogramme moet geïnisieer word waar dit nog nie voorkom nie of sulke programme moet versterk word waar hulle wel voorkom. Sulke programme behoort die volgende komponente in te sluit:

- Skoolgebaseerde ondersteuningsdienste.
- Na-skoolprogramme vir leerders wat voorsiening maak vir kinders en jeug wat emosionele en/of gedragsprobleme ervaar, asook leerders wat in konflik met die gereg is.
- Kind en/of jeugontwikkelingsprogramme in skole en gemeenskappe moet deur nie-regeringsorganisasies (NRO's), kind en gesinswelsynagentskappe en kinder- en jeugsorgsentrusms aangebied word.
- Gesinsondersteuning en kapasiteitsbou-programme en/of huisgebaseerde ondersteuning vir die kind of jeug.
- Intensiewe gesinsgebaseerde krisis-intervensie en kapasiteitsbou om die behoud van die gesin te verseker.
- Indien armoede 'n rol speel in sekere areas, is dit noodsaaklik om hierdie gesinne nie slegs van finansiële hulp te voorsien nie, maar ook van programme wat ontwikkeling en self-help bevorder.

Chetty (1997:189) argumenteer dat die twee hoofpilare van primêre voorkoming in hulpverlening aan die risikoleerder die gemeenskap en die gesin is. Die gesin is gesitueer binne 'n bepaalde gemeenskap en word daardeur beïnvloed. Die gemeenskap is die verlengstuk van die gesin en kan nie misgekyk word binne voorkomende pogings en programme nie. Die hedendaagse fokus val meer op die gemeenskap met nadruk op gemeenskapsmaatskaplike werk, gemeenskapsmedisyne, gemeenskapskole en gemeenskapsgebaseerde programme vir jeugoortreders. Gemeenskapsgebaseerde programme is gerig op die mobilisering van gemeenskapshulpbronne sodat gemeenskapslede meer agting vir hulself het en verantwoordelikheid vir hulleself aanvaar. Dit blyk dus dat slegs byvoorbeeld skoolgebaseerde intervensies alleen nie leerders in hoë risiko-omstandighede kan ondersteun nie. Dit is egter belangrik om hierdie ondersteuning ook aan die leerders se breër konteks, naamlik die gesin en gemeenskap te voorsien.

5.3.1 Die rol van die gesin en breë gemeenskap

Volgens Tiba in Schurink (1993:259) kom die meeste kinders, wat 'n behoefte het aan sorg, vanuit gesinne waar die verhouding tussen ouers en hulle kinders gebrekkig is. Intervensie wat ander gesinslede behalwe die betrokke kind insluit, blyk meer suksesvol te wees. Hierdie perspektief is kongruent met die behoefte om die balans in 'n disfunksionele gesinsisteam te verander deur nie slegs die primêre versorger van die kind te help nie, maar om ook ander kinders en volwasse figure tydens hulpverlening te betrek (Stevenson, 1998:109).

Die vraag is wat gedoen kan word om die aanvang en effekte van risikofaktore waaraan so baie jeugdiges blootgestel word, te verminder. Eerstens moet so veel as moontlik risiko's verminder en geëlimineer word. Die breë samelewing moet hulleself weer verbind om hulle kinders veilig en effektief op te voed. Dit blyk of die samelewing sy kapasiteit verloor het om dit wel te doen. Duisende gesinne is huidig in krisis as gevolg van stressors waaraan hulle blootgestel is, byvoorbeeld armoede, werkloosheid, huislike geweld en dwelm- en alkoholmisbruik. Die effekte hiervan het 'n negatiewe impak op die kinders en dit is 'n teelaarde vir die ontwikkeling van antisosiale gedrag (Walker en Sprague, 1999:70).

Thomson (1995:57-58) ag die sosiale ondersteuning wat gesinne van ander gemeenskapslede ontvang, as belangrik. Sosiale ondersteuning het volgens die skrywer die volgende eienskappe:

- Sosiale netwerke voorsien emosionele ondersteuning, soos die verhoging van self-agting, ontferming, empatie en 'n gevoel dat ander deel in die individu se dilemmas en ongemak.
- Sosiale ondersteuning verskaf voorligting, advies en berading aan die individu.
- Sosiale ondersteuning voorsien toegang tot informasie, dienste, materiële hulpbronne en bystand.
- Sosiale netwerke voorsien ook die verkryging van vaardighede soos ondersteuning in werkverwante vaardighede, nie-beroepsvaardighede (byvoorbeeld tuindienste en atletiese vaardighede) of ondersteuning in persoonlike vaardighede verwant aan die bestuur van 'n

huishouding, ouerskap of finansiële beplanning.

Die natuurlike sosiale netwerke wat gesinne vorm, kan die geografiese plaaslike woonbuurt inkorporeer, maar kan ook verder as dit strek. Dit sluit byvoorbeeld lede van die uitgebreide gesin in wat nie in dieselfde woonbuurt woon nie, vriende en kennisse wat uit die woonbuurt getrek het en wat selfs in 'n ander dorp of stad woon en kollegas by die werkplek of skool wat gewoonlik buite die woonbuurt woon. Die aard van sosiale netwerke vir beide ouers en kinders word beïnvloed deur die toegang tot vervoer (wat die grense van verhoudingsbande kan verhoog), tegnologie (wat byvoorbeeld die telefoon insluit) en die beskikbaarheid van tyd om hegte verhoudings te versorg en te ontwikkel.

Thomson (1995:45-48) is verder van mening dat die volgende eienskappe van sosiale netwerke tot sosiale ondersteuning lei:

- Die grootte van die netwerk

Sosiale isolasie kan beskou word as die aanwesigheid van 'n klein sosiale netwerk, alhoewel te groot netwerke tot konflikterende ondersteuning en stres kan lei. In baie gevalle kan een of 'n klein aantal vertrouelinge genoegsame sosiale ondersteuning verskaf. Die grootte van sosiale netwerke alleen bepaal dus nie die geslaagdheid van sosiale ondersteuning nie.

- Die frekwensie van kontak met netwerklede

Gereelde kontak met ander integreer individue met 'n ondersteunende gemeenskap.

- Verspreidheid

Hierdie eienskap verwys na die gemak waarmee individue kontak met netwerklede kan maak. Bure kan ander beter ondersteun tydens onmiddellike noodgevalle en alledaagse bystand, aangesien hulle

baie nader as ander familieledede woon.

- Stabilliteit

Stabilliteit verwys na die konstantheid van netwerke oor tyd heen. 'n Stabiele netwerk is dikwels 'n beter bron van sosiale ondersteuning aangesien die lede in die netwerk langtermynverhoudings met die individu vorm en bekend is met sy/haar karakteristieke en behoeftes.

- Omvangrykheid

Omvangrykheid verwys na die mate waartoe sosiale interaksie binne die netwerk voorkom in klein groepe en nie in groot groepe nie.

Dit is volgens die skrywer duidelik dat een eienskap op sigself nie die beste nie, maar wel 'n kombinasie van die bogenoemde eienskappe.

Dit blyk dat die sosiale ondersteuning wat gesinne van ander mense uit die gemeenskap ontvang, as belangrik geag word. Hierdeur is daar 'n breër sosiale ondersteuningsstelsel vir gesinne indien hulle probleme sou ondervind.

5.3.2 Die rol van die skool

"Schools need to be restructured in such a way that they enable people to learn in different ways and pursue countless paths to reach their educational goals" (Spergel, 1995:263).

Tiba in Schurink (1993:251) is van mening dat die meeste kinders die skool verlaat voordat hulle hulle huise verlaat en voorkeur aan 'n straatlewe gee. Dit mag wees dat kinders die skool verlaat omdat hulle leerprobleme ervaar, maar nie alle kinders met leerprobleme verlaat hulle huise nie. Dit wil dus voorkom asof sommige leerders nie in die skool kan byhou as gevolg van emosionele probleme wat

hulle by die huis ervaar nie. Dit blyk dus dat sommige leerders die skool voortydig verlaat omdat hulle sekere probleme tuis ervaar. Die feit dat dit gebeur dui daarop dat leerders nie die skool en die huisgesin van mekaar skei nie en dat dit mekaar onderling beïnvloed.

Smit & Liebenberg-Siebrits (2002:2-3) noem dat kinders soms hulle huise verlaat omdat hulle probleme in hulle gesinne en gemeenskappe ervaar. Die skrywers verwys na hierdie probleme as stootfaktore. Skole is soms nie bewus van die probleme wat leerders in hulle gesinne en gemeenskappe ervaar nie en die onvermoë van die skool om hierdie probleme op 'n ondersteunende wyse te hanteer, lei tot addisionele probleme vir die leerders. Skole word in hierdie konteks as 'n addisionele stootfaktor beskou wat daartoe aanleiding gee dat leerders nie slegs die skool nie, maar ook hulle gesinne en gemeenskappe verlaat.

Chetty (1997:186) is van mening dat die skoolsisteem direk daarvoor verantwoordelik is dat kinders van hulle huise wegloop. Indien hierdie argument aanvaar word, kan die opinie gehuldig word dat skole gebruik kan word om kinders op skool en by hulle huise, waar hulle behoort, te hou.

Volgens Walker en Sprague (1999:71) is die ontwikkeling van die akademiese vaardighede van risikoleerders 'n belangrike deel van enige omvattende strategie om hulle behoeftes aan te spreek en om hulle weg te hou van 'n pad wat tot antisosiale gedrag en misdaad lei. In hierdie proses is leerders se sosiale en persoonlike ontwikkeling egter vernalaat. Die hedendaagse onderwysbenadering fokus op veranderde skoolstrukture en prosesse waarbinne vryheid om te kies en jouself uit te druk, demokratiese besluitneming, konstruktiewe kommunikasie tussen leerders, personeel, ouers en die gemeenskap bydra tot 'n meer effektiewe leeromgewing en 'n vermindering in daardie faktore wat negatief op die leerproses inwerk. McWhirter et al. (1998:235) argumenteer verder dat kommunikasievaardighede, kognitiewe veranderingsstrategieë en hanteringsstegnieke kritiese elemente is in programme vir voorkoming en vroeë intervensie. Jeugdige wat hierdie vaardighede bekom, het die vermoë om risikogedrag te vermy.

Die IMC on Young People At Risk (1996:61) ondersteun bogenoemde argument en sê dat opvoeding van die risikoleerder holisties behoort te wees en dit moet nie slegs op akademiese ontwikkeling fokus nie. Spesiale kind- en jeugsorghulpbronne, programme en die nodige ondersteuning moet beskikbaar wees in klaskamers, skole en residensiële sentrums indien intellektuele, emosionele en/of gedragsprobleme leerders se potensiele ontwikkeling en funksionering belemmer.

Sosiale vaardighede, selfkontrole, selfbesturing en risikobewussyn is van belang vir die kind voordat kwalitatief goeie verhoudings aangegaan kan word. In opvoeding, die interaksie met portuurgroep en by die oplossing van konflik, word hierdie vaardighede deurgaans geleer en oorgedra. Op kognitiewe vlak is bogenoemde vaardighede effektiewe hulpmiddels om insig te verwerf ten opsigte van die kind se eie verantwoordelikheid by risikogedrag (Meeus et al., 1999:29). Dit is dus van belang dat die rol van die skool uitgebou moet word om in die behoeftes van leerders in hoë risiko-omstandighede te voorsien.

Volgens Levitan et al. (1998:161) benodig kinders en adolessente in hoofsaaklik armoedige gesinne spesiale aandag om sosiale en opvoedkundige leemtes te oorkom. Alhoewel skole nie die publieke beleid wat arm gesinne teister, kan verander nie, moet skole egter nooit hierdie toestande in leerders veroordeel nie. Dreigemente, gedwonge onderwysmetodes en vernedering vererger slegs die desperate wêreld wat leerders as deel van hulle alledaagse ondervindinge poog om te hanteer (Polakow in Books, 1998:17). Die skool moet daarom begrip vir leerders uit hierdie kontekste toon.

Goeie skole en goeie opvoeders kan 'n beduidende verskil in leerders se lewens maak deur 'n heenkome te verskaf waar leerders sensitiewe en ondersteunende intervensies van opvoeders, prinsipale en ander personeel kan ontvang. Dit is nodig om andersoortige onderwysmetodes te ontwikkel wat die baie stres wat leerders wat in armoede, gewelddadige woonbuurte en dakloosheid grootword, kan aanspreek (Polakow in Books, 1998:17). Levitan et al. (1998:161) sê verder dat die gemeenskapsorganisasies en skole wat lae inkomste-areas bedien, nie bevoeg is om in hierdie leerders se opvoedkundige behoeftes te voorsien sonder ondersteuning van buite nie. Alhoewel opvoeding as 'n plaaslike verantwoordelikheid beskou word, ondervind baie lae inkomstegemeenskappe 'n tekort

aan finansiële en ander hulpbronne en 'n oorvloed van verslegtende skoolfasiliteite en leerders wat spesiale aandag nodig.

Chetty (1997:187) is van mening dat die kultuur in skole moet verander. Daar is baie leerders vir wie die skool 'n frustrerende ondervinding is, wat begin stokkiesdraai en later die skool verlaat en wangedrag, bende-betrokkenheid en 'n straatlewe verkies. Volgens Kokolis (1999:43) kom risikoleerders in baie gevalle uit huisgesinne waarin waardes nie onderrig word nie. Waardes kan slegs onderrig word aan risikoleerders in die primêre skool deur personeel wat 'n positiewe en entoesiastiese voorbeeld ten opsigte van onderrig, loopbane, toleransie en gesinslewe stel. Spergel (1995:270) stel voor dat skole probeer om die selfbeeld van risikoleerders te verbeter, veral in sosiaal minderbevoorregte gemeenskappe of waar die voorkoms van hierdie leerders baie is.

'n Opvoeder se werk strek verder as die onderrig van die drie R'e (Lees, Skryf en Rekene) (Levitan et al., 1998:161). Volgens Spergel (1995:273) het navorsingsbevindinge aangetoon dat indien daar nie 'n nasionale werkskeppingstrategie ontwikkel nie, sal die werkseleenthede van minderbevoorregte minderheid jong volwasse mans, gewelddadige oortreders en georganiseerde straatkriminele katastrofaal verminder.

Die IMC on Young People At Risk (1996:61-62) sê verder dat leerders met emosionele en/of gedragsprobleme binne hoofstroomskole behoort te bly deur middel van die voorsiening van ontwikkelingsondersteuning en 'n interdisiplinêre benadering binne skole en deur middel van genoegsame oorbrugging en informele onderwys, indien dit nodig word. Om dit te kan bereik, moet die volgende geïmplementeer word:

- die toekenning van kind- en jeugsorgwerkers en proefbeamptes aan skole;
- die opleiding van opvoeders om effektief met leerders te werk wat emosionele en/of gedragsproblematiek ervaar;
- die opleiding van opvoeders om effektief binne residensiële sorgsentrums te werk.

Die onderwysstelsel en residensiële sorgsentrum moet in samewerking met mekaar toepaslike voorsiening maak vir jongmense wat informele onderrig, oorbruggingsprogramme en gespesialiseerde ondersteuning benodig. Daar moet na die volgende twee aspekte gelet word indien 'n leerder na 'n residensiële sorgsentrum oorgeplaas word:

- Geen leerder behoort na 'n ander sentrum (byvoorbeeld vanaf 'n skool na 'n jeugsorgsentrum) oorgeplaas te word slegs omdat die gemeenskapskool nie effektief sy emosionele en/of gedragsprobleme kan hanteer nie.
- Geen leerder behoort in 'n residensiële sorg geplaas te word bloot as gevolg van uitsetting vanuit 'n skool mits assessering daarop dui dat dit in die beste belange van die leerder is nie.

Pianta en Walsh (1996:1) is egter van mening dat die oplossing in die hantering van die risikoleerder nie in die herstrukturering van die skool lê nie. Wat wel belangrik is, is die wyse waarop opvoeders leerders beskou wat daar skoolgaan en hoe hierdie opvoeders hulle rolle in die leerders se lewe sien. Levitan et al. (1998:231) ondersteun hierdie siening en beweer verder dat die betrokkenheid van 'n volwassene wat vir die risikoleerder omgee, krities tot die jeugdige se sukses is. Hierdie aspek word egter dikwels misgekyk.

Levitan et al. (1998:230) sê verder dat: *“each young person served must sense that at least one adult mentor associated with the program has a strong stake and interest in his or her success and consistently cares and acts on that interest”*. Volgens Kokolis (1999:43) moet opvoeders en administrateurs maniere ondersoek om empatie vir leerders se omstandighede te ontwikkel.

5.3.3 Die verhouding tussen die gesin en die skool

Spiegel (1995:268-270) sê dat dit die primêre verantwoordelikheid van plaaslike skole tesame met ouers en gemeenskapsinrigtings is om jeugdige te sosialiseer en te hersosialiseer. In sommige gemeenskappe en skole word daar van elke leerder en ouer verwag om 'n kontrak te onderteken om die skool se standarde te eerbiedig. Die verbreking of skending van hierdie standarde lei tot

moontlike skorsing of die verwysing van die leerder(s) na spesiale dienste.

Dit word ook van ouers verwag om die skool te ondersteun in die beskerming van die skool se standarde deur diens te verrig in die skole om die veiligheid van leerders te verseker. Walker en Sprague (1999:72) sê dat die gemeenskap meer ondersteuning aan die publieke skoolsisteem moet gee, aangesien skole sukkel om die diverse risikoleerder populasie te onderrig. Die verswakking van die vermoë van publieke skole om die diverse leerderpopulasie te akkommodeer, het verreikende gevolge in die gemeenskap.

‘n Groot kennisbasis bestaan ten opsigte van ouer-kind verhoudings en die vorme van ouerlike gedrag wat positiewe en negatiewe uitkomst in kinders veroorsaak. Hierdie kennis het die fondament voorsien vir die ontwikkeling van oueropleidingsmodules en -kursusse wat ontwerp is om positiewe en effektiewe ouerpraktyke te onderrig. Die voorsiening van ondersteuning en die ontwikkeling van bekwame ouerlike vaardighede is groot uitdagings wat die gemeenskap moet konfronteer ten einde hierdie komplekse probleem aan te spreek (Walker en Sprague, 1999:70).

Volgens Pianta en Walsh (1996:4) lê die antwoord in die hantering van die risikokind nie in die fokus van die aandag op beide kante van die verhouding tussen die leerder en die skool nie. Hierdie aanname impliseer dat die oplossing daarin lê om die leerder gereed te kry vir die skool en die skool vir die leerder. Daar bestaan egter nie so ‘n toestand van gereedheid wat beide die leerder en die skool kan bereik wat die leerder se vordering in die skool kan waarborg nie. Die antwoord lê in waar en hoe leerders (en gesinne) en die skool bymekaar kom in ‘n verhouding en in die kwaliteit van daardie verhouding. Dit is dus van belang om al twee hierdie sisteme in ag te neem indien hulpverlening aan leerders gereël moet word.

5.3.4 Spesifieke skool- en gemeenskapsgebaseerde programme

Manning (1993:135-138) beskou die volgende sewe aspekte as essensieel in programme vir risikoleerders.

- Effektiewe programme voorsien omvattende benaderings deur meer as een risikotoestand aan te spreek.

Deur meer as slegs 'n enkele risikotoestand of 'n geïsoleerde probleem aan te spreek, verhoog die effektiwiteit en suksesvolheid van 'n risikoprogram. Baie min, indien enige risikotoestand, is die gevolg van slegs 'n enkele faktor.

- Effektiewe programme erken die betekenisvolle verhouding tussen selfkonsep en algehele prestasie en plaas 'n hoë prioriteit op die verbetering van selfkonsepte.

Die effek van leerders se selfkonsep op hulle akademiese prestasie en sosiale welsyn het implikasies op die aanspreek van die behoeftes van risikopopulasies. Die skool en ouerhuis wat positief tot leerders se selfkonsepte moet bydra, doen egter net die teenoorgestelde. Die implikasies van selfkonsep-ontwikkeling op risikoleerders of potensiële risikoleerders moet nie geringskat word nie. Ouers vertel dikwels vir hulle kinders dit wat hulle vermoëns hulle nie toelaat om te word nie. Skole daarenteen, groepeer leerders volgens hulle vermoë wat veroorsaak dat stadige leerders die hele dag saamgegroepeer is.

Die risikovlak van leerders, hetsy weens leesvaardighede of lae sosio-ekonomiese status, kan verminder word indien opvoeders hulle selfkonsepte aanspreek. Opvoeders weet dat leerders beter oor hulleself voel indien hulle beter op skool vaar. Die teenoorgestelde is egter ook waar.

Die volgende 10 stappe kan volgens Manning (1993:36) gevolg word om leerders se selfbeeld te verbeter:

- opvoeders moet volle verantwoordelikheid vir die stimulering vir selfbeeldontwikkeling van leerders aanvaar;
- fokus op positiewe eienskappe van leerders;
- opvoeders moet hulle opmerkings aan leerders monitor;

- die gebruikmaking van leerder-ondersteuningsgroepe in klaskamers;
- die identifisering van sterkpunte en hulpbronne;
- deur leerders se visie meer doelgerig te maak sodat motivering tot doelwitte kan lei;
- die bepaling van doelstellings en doelwitte;
- toepaslike reaksie op terugvoering;
- effektiewe programme het hoë verwagtinge vir risikoleerders desondanks die risikotoestand.

Risikoprogramme verwag dikwels weens lae verwagtinge nie uitnemendheid van leerders nie. Hierdie programme moet egter uitdagend en streng wees en hoë verwagtinge aan die leerder stel. Leerders kan in sulke programme uitblink indien opvoeders ontwikkelingstoepaslike doelwitte, metodes en materiaal voorsien.

- Effektiewe programme moet leerders se sosiale vaardighede aanspreek deur vaardighede te onderrig wat tydens suksesvolle sosiale interaksie benodig word.

Baie risikoleerders beskik nie oor sosiale vaardighede wat vir positiewe sosiale interaksie benodig word nie. Die probleme van risikoleerders kan vermeerder weens hulle onvermoë om sosiaal te verkeer, om die noodsaaklikheid te verstaan om koöperatief na doelwitte te werk en om die nood vir positiewe konflikthantering te verstaan. Effektiewe risikoprogramme voorsien beplande aktiwiteite om die afwesigheid van sosiale vaardighede aan te spreek.

- Effektiewe programme bied geleenthede aan opvoeders en leerders om oor verwagtinge, metodes en materiaal saam te stem.

Opvoeders en leerders kan ooreenkom oor die verwagtinge en opvoedkundige ondervindinge van die program sonder om addisionele struikelblokke op die risikoleerder se pad na sukses te plaas. Risikoleerders volg nie slegs 'n aangepaste onderrigprogram nie, maar hulle ervaar opvoeders as mense wat hulle opreg in hulle akademiese en sosiale vooruitgang wil ondersteun.

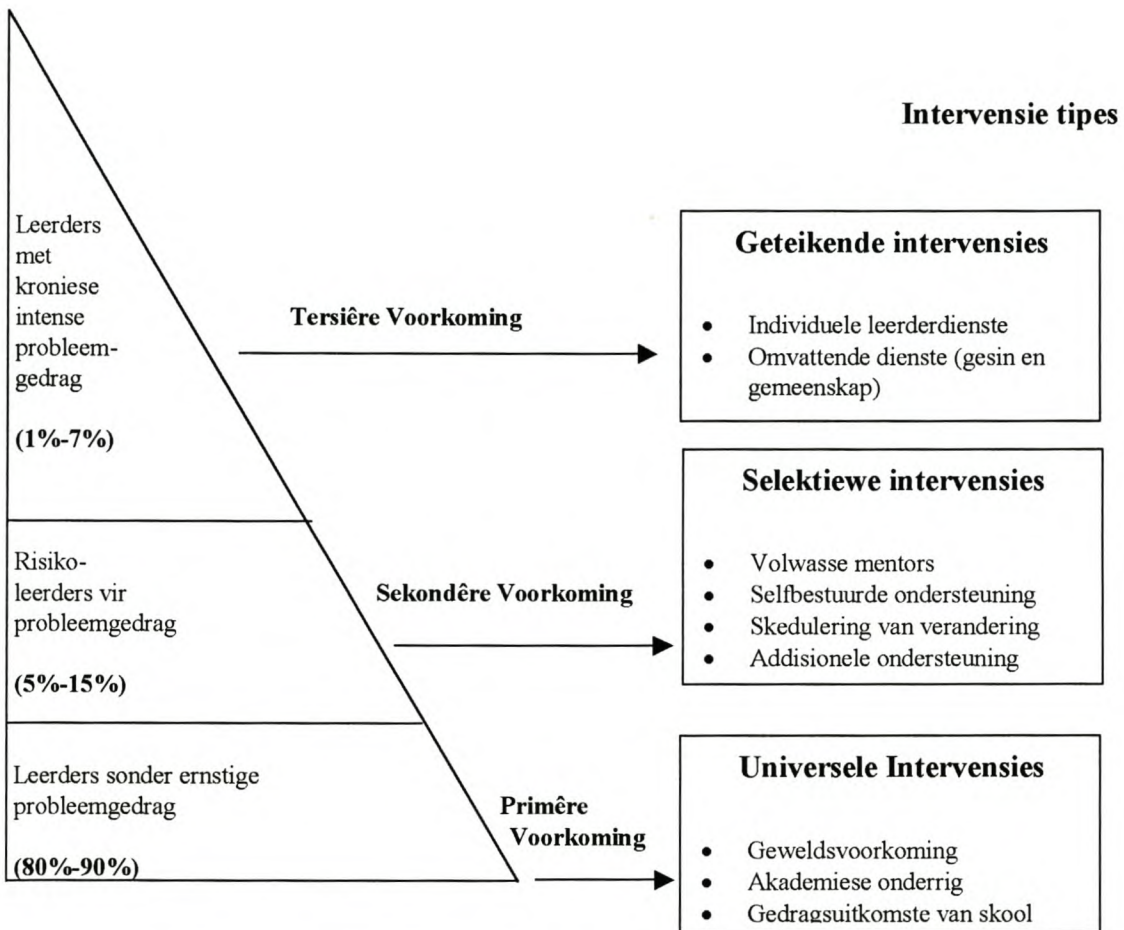
- Effektiewe programme betrek ouers en gesinne tydens die bepaling van programdoelwitte en die maniere waarop hierdie doelwitte bereik kan word.

Alhoewel alle leerders op skool 'n behoefte aan ouerbetrokkenheid het, kan risikoleerders in die besonder baie baat by ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid vind. Leerders in die intermediêre skoolfase is in 'n ontwikkelingsfase waartydens hulle hulle van hulle ouers distansieer. Dit is egter tydens hierdie ontwikkelingsfase wat risikoleerders ouerlike ondersteuning die meeste benodig.

- Effektiewe programme fokus op die verwantskap tussen motivering en sukses en plaas verantwoordelikheid op die leerder.

Sekere leerders is nie genoegsaam gemotiveer om die toestand wat tot die afwesigheid van hulle sukses bydra, aan te spreek nie. Die gebrek aan motivering by leerders is opsigself 'n risikofaktor. Alhoewel opvoeders motiveringstrategieë moet beplan, moet leerders ondersteun word om hul eie motivering van gedrag te verstaan en aangemoedig word om verantwoordelikheid vir hulle eie prestasie en gedrag te aanvaar. Die effektiwiteit van die program sal bepaal word deur leerders se motivering om risikotoestande te oorkom, ongeag die program self en die toestand wat aangespreek word.

Volgens Walker en Sprague (1999:70) is dit noodsaaklik dat die skool se rol in die voorkoming van ontwrigtende, antisosiale gedragspatrone 'n effektiewe werklikheid word. 'n Geïntegreerde model wat primêre, sekondêre en tersiêre voorkomingstrategieë insluit word soos volg voorgestel.



Figuur 5.3: Voorkoming van gewelddadige en destruktiewe gedrag in skole: primêre, sekondêre en tersiêre sisteme van intervensie

Walker en Sprague (1999:70-71) beskou primêre voorkoming as universele intervensies soos dissiplinêre- en gedragsbestuursisteme vir die hele skool, die onderrig van geweldvoorkomingsvaardighede per graad en effektiewe onderrig. Sekondêre voorkomingstrategieë word ontwerp om probleme en die gebrek aan vaardighede by kinders en jeugdiges, wat reeds hulle risikostatus wys, aan te spreek. Tersiêre voorkoming word ontwerp om leerders wat reeds die risiko-

aktiwiteit openbaar binne skole te akkommodeer.

Dit sal volgens die skrywers 'n beter oplossing wees om omvattende skole te skep wat:

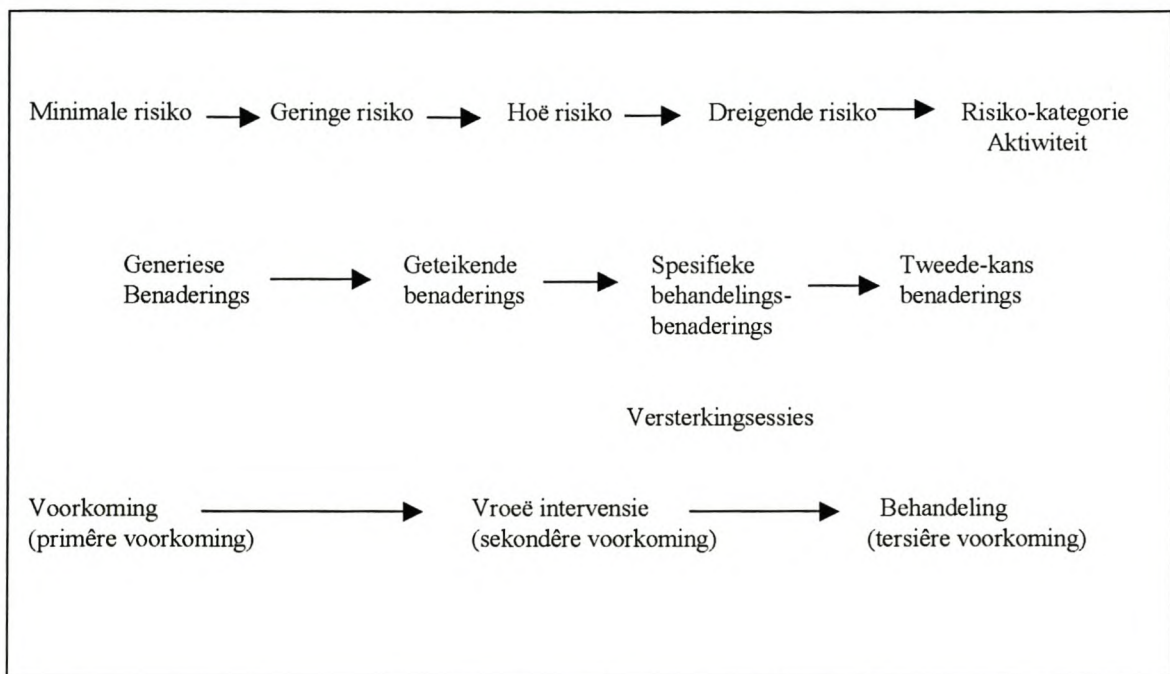
- 'n uitgebreide kapasiteit het om die komplekse behoeftes van die leerderpopulasie aan te spreek, en
- voorkomingsdoelwitte kan aanspreek deur middel van effektiewe samewerking tussen skole, gesinne en gemeenskappe.

Volgens Walker en Sprague (1999:72) bevat die meegaande model elemente wat benodig word om 'n omvattende skool te skep en om voorkomingsdoelwitte, strategieë en uitkomst aan te spreek op 'n wyse wat genoegsaam sal wees om risikoleerders binne skole te verminder:

- Vroeë intervensiedienste
(meer koste-effektief as latere intervensie, byvoorbeeld gevangenis)
- Pro-aktiewe gesinsondersteuningsisteme
(byvoorbeeld ouerskapvaardighede, prenatale sorg, werkondersteuning, huisbestuursvaardighede, middelmisbruikberading)
- Pro-aktiewe gemeenskapsondersteuningsisteme
(byvoorbeeld toesighoudende sorg/ontspanningsprogramme buite skoolure, die versterking van gemeenskapsorganisasies, ekonomiese herlewing in lae-inkomste gebiede)
- Pro-aktiewe skoolondersteuningsisteme
(byvoorbeeld 'n dissiplinesisteam binne die hele skool, sosiale vaardighede, kurrikulumopleiding, opvoeding verwant aan middelmisbruik en wapens)

- Die versekering van akademiese bevoegdheid
(byvoorbeeld akademiese bevoegdheid dra by tot die vorming van 'n selfbeeld)
- Volle-diens skole
(byvoorbeeld geestelike en fisieke gesondheid, sosiale dienste, jeugregstelsel)

McWhirter et al. (1998:206) hou die volgende model voor in die hantering en hulpverlening aan die risikoleerder:



Figuur 5.4: Hantering en hulpverlening aan die risikoleerder (Verwerk uit McWhirter et al., 1998:206)

Die raamwerk van hierdie model is gebaseer op die aanname dat omvattende voorkoming, vroeë intervensie en behandelingsprogramme belangrik is om die probleme van risikokinders en -adolesente te verlig (McWhirter et al., 1998:206).

Hierdie model word as volg geïnterpreteer:

- **DIE BENADERINGSKONTINUUM**

Volgens McWhirter et al. (1998:207-209) sluit hierdie kontinuum die volgende aspekte in, naamlik:

- **Generiese benaderings**

Generiese voorkomingstrategieë is toepaslik vir alle leerders en nie slegs vir dié wat moontlike risikoleerders is nie. Die bedoeling is om opvoedkundige prestasie, pro-sosiale hanteringsvaardighede en geestesgesondheid te handhaaf of te verhoog.

- **Teikenbenaderings**

Hierdie benadering fokus op groepe jongmense wat sekere omstandighede en ondervindinge in gemeen het en by wie die waarskynlikheid van toekomstige probleme voorkom kan word. Hierdie omstandighede sluit onder andere demografiese parameters, spesifieke omgewingstressors en vaardigheidsgebreke in.

- **Versterkingsessies**

Voorkomingspogings moet intensief, sekvensieel en omvattend wees met volgehoue betrokkenheid oor lang periodes. Deurlopende versterkingsessies handhaaf die effekte van die aanvanklike intervensie. Programme sonder deurlopende versterkingsessies bereik weining positiewe langtermynresultate.

- Spesifieke behandelingsbenaderings

Hierdie benaderings fokus op leerders wat op die drumpel van probleemgedrag verkeer of wat reeds hierdie probleemgedrag openbaar. Die doel van hierdie benaderings is om jeugdige se kennis oor die probleemkategorie te verhoog, om hulle alternatiewe gedrags- en hanteringsvaardighede aan te leer en om verskeie vorme van sosiale druk te weerstaan.

- Tweede-kans benaderings

Hierdie benadering fokus op jeugdige wat reeds by middelmisbruik betrokke is, wat byvoorbeeld reeds die skool verlaat het en wat reeds swanger is. Jeugdige wat verkeerde keuses in die lewe gemaak het, het 'n geleentheid nodig om hierdie keuses tot meer konstruktiewe keuses te verander. Hierdie benadering bied aan jeugdige hierdie tweede kans.

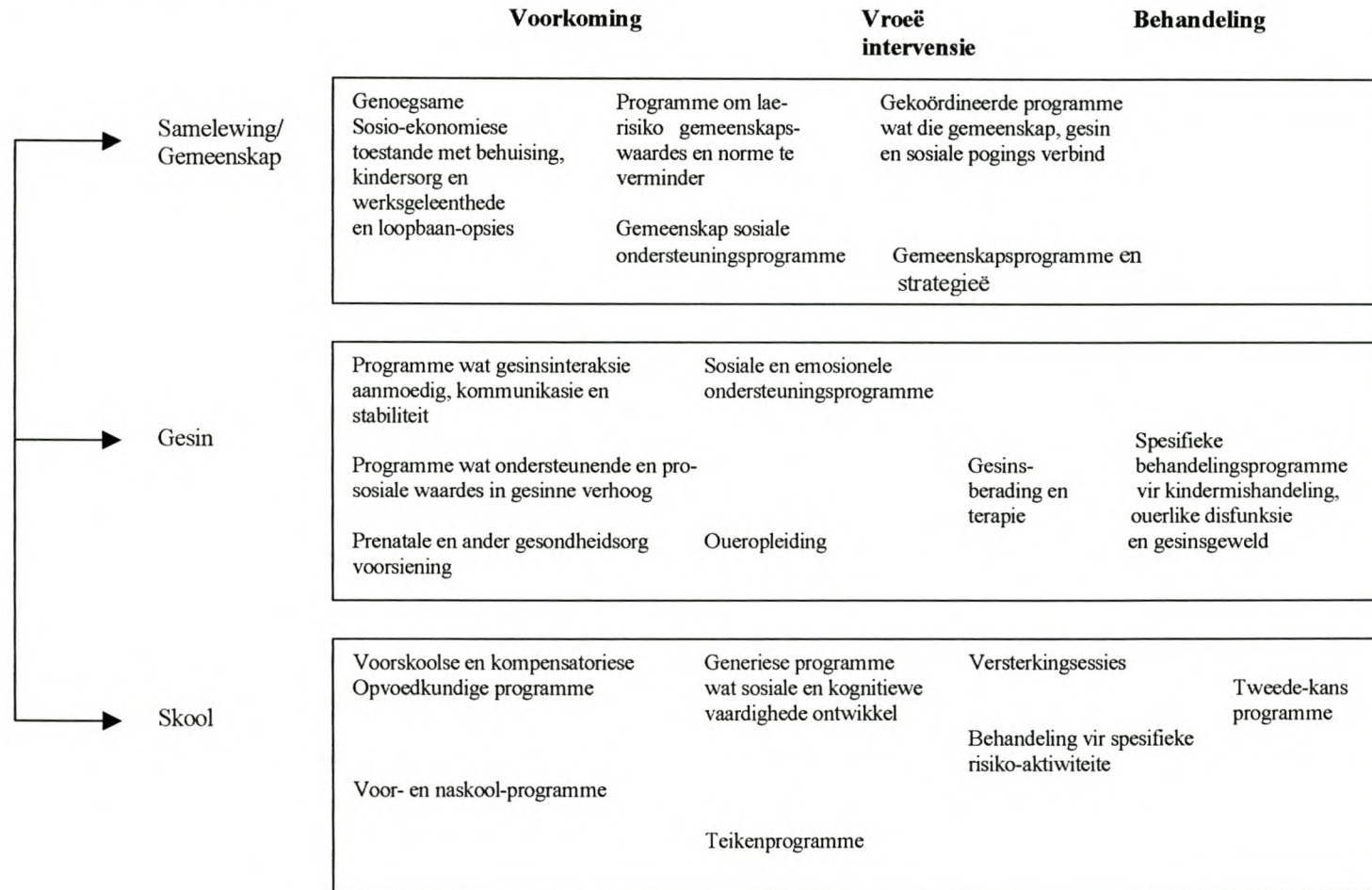
- DIE VOORKOMINGSBEHANDELINGSKONTINUUM

Volgens McWhirter et al. (1998:211) kan die voorkoming, vroeë intervensie en behandeling van die risikoleerder binne sy verskillende omgewingsgesitueerdheid (gemeenskap, gesin en skool) plaasvind.

Hierdie model bied 'n omvattende raamwerk in die voorkoming, vroeë intervensie en behandeling van die risikoleerder asook op die wyse waarop die skool, gesin en gemeenskap bydra tot die hantering van die leerder. Dit demonstreer die interafhanklikheid van hierdie sisteme, asook die wyses waarop hierdie sisteme hierdie leerders gesamentlik moet hanteer.

Hierdie benadering kan skematies soos volg voorgestel word.

Omgewingsgesitueerdheid



Figuur 5.6: Omgewingsgesitueerdheid vir voorkoming, vroeë intervensie, behandelingsraamwerk vir Risikokinders en –jeug (Verwerk uit McWhirter et al., 1998:211)

Die volgende aspekte kan volgens McWhirter et al. (1998:215-218) as addisionele omgewingsfaktore in die hantering van die risikoleerder beskou word, naamlik:

- Verhoudings met volwassenes wat omgee

Die verhoudings tussen die risikoleerder en 'n stabiele volwassene wat vir hom omgee, help die jeugdige om akademiese vaardighede en kennis sowel as sosiale vaardighede aan te leer. Die verhouding met 'n volwassene kan die negatiewe spiraal waarin die risikoleerder vasgekeer is voorkom en onderbreek en die jeugdige se selfverwagtinge verhoog. Hierdie verhouding voorsien 'n model vir toepaslike gedrag en begelei die jeugdige tot gesonde en gelukkige lewensondervindinge.

- Bemagtiging

Bemagtiging help mense om hulle omgewings aktief te konfronteer en om nie slegs die toestande waarin hulle leef passief te aanvaar en as onveranderbaar te beskou nie. Bemagtiging word volgens McWhirter et al. (1998:217) gedefinieer as: *“the process by which people, organizations, or groups who are powerless or marginalized (a) become aware of the power dynamics at work in their life context, (b) develop the skills and capacity for gaining some reasonable control over their lives, (c) which they exercise, (d) without infringing on the rights of others, and (e) which coincides with actively supporting the empowerment of others in their community”*.

- Sosiale aktivisme

Aspekte soos armoede, onvoldoende voeding en behuising en diskriminasie kan nie met behulp van krisis-geöriënteerde programme voorkom word nie. Een manier is om die omgewing te verander wat sulke probleme in stand hou. Die impak van gesondheidsdienste en opvoedkundige personeel op voetsoolvlak kan min vermag om sosiale en ekonomiese risikofaktore te verander. Die beleid kan egter deur regeringsingryping verander word. Opvoeders en gesondheidswerkers kan help om die owerheid te versoek om hieraan aandag te skenk.

5.4 SAMEVATTENDE PERSPEKTIEWE

Dit blyk uit die voorafgaande gedeeltes dat intervensies aan risikoleerders behoort te fokus op die integrering van gesin-, skool- en gemeenskapstrukture. Aangesien hierdie verskillende kontekste die ontstaan van risikogedrag beïnvloed, is dit van belang dat hierdie kontekste ook in intervensieprogramme verreken word.

Die aanbevelings vanuit sekere staatsdepartemente in Suid-Afrika en spesifiek in die Wes-Kaap en vanuit die literatuur toon bepaalde ooreenkomste. Hierdie aanbevelings het op die volgende aspekte gefokus en toon die volgende ooreenkomste:

- Die integrering van hulpverleningstrategieë van verskeie staatsdepartemente, onder andere Onderwys, Welsyn en Polisiëring. Huidige hulpverleningstrategieë tussen hierdie departemente is dikwels gefragmenteerd.
- Die beklemtoning van multi-dissiplinêre en multi-sektorale strategieë tussen hierdie instansies.
- Die belangrikheid van die invloed van die skool, die ouerhuis en die breë gemeenskap op hierdie leerders.
- Die gesamentlike hantering van hierdie leerders deur die skool, die ouerhuis en die breë gemeenskap.
- Die nadruk op voorkomende strategieë en/of vroeë intervensies.
- Die behoud van gesinstrukture en die plasing van leerders wat probleme ervaar binne die kontekste van hulle gesinne en gemeenskappe.
- Die nadruk van die gemeenskap as vormende struktuur op die lewe van alle kinders en jeugdiges.
- Die versterking van bestaande kapasiteite en vaardighede van die leerder, gesin en skool en die vestiging van nuwe hulpverleningstrategieë.
- Gesinsgebaseerde programme.
- Die eliminerings van risiko's in 'n leerder se lewe.
- Die nadruk op sosiale netwerke en ondersteuning in gemeenskappe.
- Die skool se fokus behoort breër te wees as slegs die onderrig van akademiese vaardighede.

- Die sosialisering en hersosialisering van die jeug.
- 'n Politiese verbintenis tot die ondersteuning van die jeug, hulle gesinne en die breër samelewing.

Dit is egter duidelik dat die konseptualisering van risiko deur die verskillende staatsdepartemente in Suid-Afrika ook van mekaar verskil. Die volgende vrae ontstaan as gevolg van hierdie konseptualiseringsverskille:

- Fokus intervensie op die toepasbaarheid binne individuele domeine (gesin, skool of gemeenskap) of op die integrering van die verskillende domeine?
- Bestaan hierdie intervensieprogramme tans in Suid-Afrika en is die geslaagdheid daarvan geëvalueer, al dan nie.

Die Departement van Welsyn en Armoedeverligting lê klem op holistiese, intersektorale en multi-dissiplinêre vennootskappe in die hantering van leerders uit hoë risiko-omstandighede. Hierdie hanteringswyse strook met die voorstelle vanuit die literatuur. Die benaderingswyse van die Wes-Kaap Onderwysdepartement plaas minder klem op hierdie vennootskappe en fokus meer op wat die skoolsisteem vir hierdie leerders kan doen. Dit is onseker of die Wes-Kaap Onderwysdepartement die totale sistemiese konteks van leerders erken en verreken.

Die voorstelle vanuit die literatuur dui daarop dat die skoolsisteem soms daartoe bydra dat leerders die skool voortydig verlaat en daarom behoort intervensieprogramme ook krities te kyk na die onderwysstelsel en -praktyke binne die W.K.O.D. 'n Voorstel is om andersoortige onderwysmetodes te beproef en om die kulture van skole te verander om sodoende leerders uit hoë risiko-omstandighede te ondersteun. Die W.K.O.D. plaas verder nadruk op leerders wat reeds risikogedrag openbaar en nie soseer op leerders by wie die risiko bestaan om in hierdie gedragpatrone te verval nie. Alhoewel verwysings gemaak word na vroeë intervensies in dit onduidelik of hierdie aanbevelings getoets is.

HOOFSTUK 6

EMPIRIESE ONDERSOEK

6.1 INLEIDING

Alhoewel verskillende staatsdepartemente in Suid-Afrika en in die Wes-Kaap strukture en intervensieprogramme vir leerders uit hoë risiko-omstandighede probeer skep, slaag hierdie pogings nie in alle opsigte nie. Huidige hulpverleningstrategieë en -programme tussen onder andere die Departemente van Onderwys en Welsyn is dikwels gefragmenteerd. Daar bestaan verder uiteenlopende inligting ten opsigte van die wesenlike aard van die probleme wat hierdie leerders ervaar.

'n Empiriese ondersoek is onderneem om die volgende aspekte te ondersoek en te belig:

- die identifisering van die aard en omvang van die prominente probleme wat leerders uit hoë risiko-omstandighede aan primêre skole ervaar;
- die toeligting van die moontlike wyses waarop hierdie probleme impakteer op die leefwêreld van leerders uit hoë risiko-omstandighede;
- die besinning oor moontlike wyses hoe leerders uit hoë risiko-omstandighede aan primêre skole ondersteun kan word.

Die gevolgtrekkings uit die literatuurverkenning, in samehang met die empiriese bevindinge sal die basis vorm vir die beskrywing van die aard van die probleme wat leerders uit hoë risiko-omstandighede ervaar en die aanbevelings vir ondersteuningsisteme in hierdie verband.

6.2 METODE VAN ONDERSOEK

6.2.1 Onderzoekgroep

Die navorsing fokus op graad sewe-leerders en is onderneem aan tien geselekteerde skole in die Boland-streek.

Die volgende tipes primêre skole is betrek, naamlik primêre skole waar leerders is wat:

- 'n geskiedenis van swak skolastiese vordering toon;
- in risiko-omgewings woon waar praktyke soos byvoorbeeld bendevoorming, drank- en dwelmmisbruik, gesinskonflik en kinderverwaarlosing voorkom;
- self aan bendes behoort en/of dwelms gebruik;
- hulle aan skoolversuim skuldig maak;
- al met die gereg gebots het.

Al die primêre skole is geografies naby mekaar geleë en bedien 'n bepaalde gemeenskap wat sekere ooreenkomste toon. Dit is gemeenskappe wat soortgelyke sosio-ekonomiese kontekste deel en wat aan ongeveer dieselfde risiko-omstandighede blootgestel is. Dit is ook gemeenskappe waarin die waarskynlikheid die meeste is om die tipe leerder, soos in die literatuurverkenning beskryf is, woon en leef. Die onderskeid wat daar egter by sekere response aangetref word, dui daarop dat hierdie kontekste nie alle leerders op soortgelyke wyses affekteer nie.

Die navorser is bekend met hierdie geografiese gebied asook soortgelyke gebiede in ander areas.

Alle graad sewe-leerders by die 10 geselekteerde primêre skole, het die vraelys voltooi. 'n Foto-analise het by vyf verskillende primêre skole plaasgevind. Die tien aanvanklik geïdentifiseerde primêre skole is genommer van een tot tien en deur elke derde skool te identifiseer, is 'n seleksie van vyf primêre skole gemaak. Volledige klaslyste van graad

sewe-leerders is by elke skool bekom. Al hierdie leerders is chronologies genommer en elke twintigste leerder is per primêre skool geselekteer. 'n Totaal van agt respondente per primêre skool het aan die foto-analise deelgeneem.

Die fokus-onderhoude is gedoen aan twee primêre skole bestaande uit ses respondente elk. 'n Sistematiese steekproefmetode is gevolg om beide die seleksie van primêre skole en respondente te maak. Elke vyfde primêre skool en veertigste graad sewe-leerder is geselekteer.

'n Totaal van 944 respondente het die vraelys voltooi, terwyl 40 respondente die foto-analise en 12 respondente aan die fokus-onderhoude deelgeneem het.

6.2.2 Loodsondersoek ten opsigte van die vraelys

'n Loodsondersoek van die vraelys is gedoen aan een primêre skool wat aan dieselfde kriteria voldoen het soos in die navorsing beskryf was. Drie graad sewe-leerders het die vraelys voltooi in die teenwoordigheid van die navorser. Die rede hiervoor was om te bepaal of die respondente alle items in die vraelys verstaan het asook of daar dubbelsinnige vrae was. Hierdie geleentheid is ook gebruik om wysigings te maak indien dit sou voorkom. Dit was nie nodig om wysigings aan te bring nie, aangesien die leerders die vraelys sinvol gevind het en nie probleme by die voltooiing daarvan ondervind het nie.

Die volledige ondersoek het hierna gevolg.

6.2.3 Kwalitatiewe analise van die oop vrae in die vraelyste.

Response vanuit die oop vrae is gekategoriseer aan die hand van verwante konsepte. Slegs die onderskeie kategorieë word in die navorsing aangedui en bespreek.

6.2.4 Triangulasie deur middel van foto-analise en fokus-onderhoude

Foto-analise en fokus-onderhoude is gebruik om die data, soos bekom vanuit die vraelyste, te trianguleer.

Foto's is geneem van skool-, gesins- en gemeenskapskontekste. Die foto's is geneem in soortgelyke sosio-ekonomiese gebiede en risiko-omstandighede as waarin die primêre skole geleë is waar die vraelyste afgeneem is. Dertig foto's is op 'n sistematiese steekproefmetode geselekteer en tydens die foto-analise gebruik. Die geselekteerde foto's het as voorbeeld van hierdie kontekste van die leerders gedien en die navorser wou meer inligting daarvoor bekom.

Al die foto's is aan die leerders getoon en die onderhoude is in drie fases afgehandel:

- Leerders het twee foto's gekies – een foto waarvan hulle die meeste hou en een foto waarvan hulle die minste hou.
- Leerders het een addisionele foto gekies waarvan hulle nog hou.
- Die navorser het die leerders in groepverband gevra waarom hulle nie die oorblywende foto's gekies het nie.

Alle onderhoude met leerders is op band opgeneem en volledig getranskribeer. Uit hierdie response is bepaalde kategorieë gekodeer wat deur twee onafhanklike navorsers geverifieer is.

Fokusgroep-onderhoude is as verdere ondersoekinstrument gebruik as triangulering van die data soos bekom uit die vraelyste asook om vir die navorser geleentheid te bied om sekere onduidelikhede en onsekerhede te ondersoek wat uit die data na vore gekom het. 'n Periode van ses maande het verloop tussen die insameling van data (vraelyste en foto-analise) en die fokus-onderhoude. Die rede hiervoor was soos volg:

- Dit het aan die navorser die geleentheid gegee om die data, bekom vanuit die vraelyste en foto-analise, te analiseer en tendense waar te neem.
- 'n Ander jaargroep graad sewe-leerders is gebruik tydens die fokus-onderhoude. Dit het as verifikasie-strategie gedien om te bepaal of graad sewe-leerders vanuit dieselfde tipe gemeenskappe dieselfde probleme ervaar ongeag of hulle in dieselfde jaargroep is.

Hierdie onderhoude is op band opgeneem en volledig getranskribeer.

6.2.5 Data-analise

Die analise van die data soos bekom uit die verskillende ondersoekinstrumente het as volg verloop:

6.2.5.1 Data-analise van vraelyste

Die kwantitatiewe response vanuit die vraelyste is deur middel van 'n rekenaarprogram (SPSS) gedoen en die inligting is getabuleer aan die hand van frekwensies en persentasies. Ooreenkomste tussen kwantitatiewe data is verder ondersoek om raakvlakke aan te dui.

Response vanuit die oop vrae is gekategoriseer aan die hand van verwante konsepte. Die rede hiervoor is om die data af te breek en te reduseer om analise moontlik te maak. Die konsepte wat ooreenkomste deel, is gegroep in kategorieë. Die verskillende kategorieë maak die maklike identifisering daarvan moontlik. Slegs die onderskeie kategorieë is aangedui as kwalitatiewe toeligting en nie direkte aanhalings van leerders nie. Direkte aanhalings van leerders is tydens die interpretasie van die bevindinge as verdere toeligting gebruik.

Beide kwantitatiewe en kwalitatiewe data is geïnterpreteer en as geheel bespreek. Hierdie bespreking is gedoen aan die hand van die volgende temas:

- skoolverwante temas;
- gesinsverwante temas;
- gemeenskapsverwante temas

Dié hooftemas is ondersoek as sisteme wat 'n bepaalde effek op leerders in hoë risiko-konteks impakteer. Verwante aspekte is aan die hand van hierdie temas bespreek.

6.2.5.2 Data-analise van foto-analise

Alle onderhoude is op band vasgelê en is volledig getranskribeer. Die volledige transkripsies is nie by die navorsingsverslag gevoeg nie. Die navorser het die data gekategoriseer volgens dieselfde drie hooftemas as die vraelys. Verwante subkategorieë daaraan is ook gekategoriseer. Twee onafhanklike navorsers is gevra om hierdie temas en response te verifieer. Voorsiening is daarvoor gemaak dat addisionele temas dalk in die data kon voorkom.

Die data vanuit die foto-analise is gebruik om te oordeel of soortgelyke informasie soos vanuit die vraelys bekom sou word indien 'n ander ondersoekinstrument gebruik word.

6.2.5.3 Data-analise van fokus-onderhoude

Data vanuit die fokus-onderhoude is ook gekategoriseer soos die vraelys en foto-analise.

6.3 BEVINDINGS

6.3.1 Bevindings uit die vraelys

6.3.1.1 Die skoolkonteks

Verdeling tussen geslagte

	Frekwensie	Persentasie (uit 942)
Seuns	455	48.3
Dogters	487	51.7
Ontbreek	2	
Totaal	944	100

Uit die bogenoemde is dit duidelik dat daar bykans 'n eweredige verdeling van seuns en dogters wat die vraelys voltooi het, bestaan.

Huistaal van leerders

	Frekwensie	Persentasie (uit 938)
Afrikaans	927	98.8
Engels	10	1.1
Xhosa	1	0.1
Ontbreek	6	
Totaal	944	100

Afrikaans is die moedertaal van die grootste aantal leerders. Dit kan toegeskryf word aan die feit dat die navorsing onderneem is binne hoofsaaklik tradisionele bruin gemeenskappe.

Ouderdom van leerders

	Frekwensie	Persentasie (uit 941)
12 jaar	443	47.1
13 jaar	344	36.6
14 jaar	111	11.8
15 jaar	35	3.7
16 jaar	5	0.5
17 jaar	2	0.2
18 jaar en ouer	1	0.1
Ontbreek	3	
Totaal	944	100

Die mediaanouderdom van 'n graad sewe-leerder is 13 jaar. Te oordeel aan bogenoemde tabel val 36.6% van die leerders binne hierdie kategorie. Alhoewel 47.1% van die leerders 12 jaar oud is, kan aanvaar word dat hierdie leerders in die loop van dieselfde jaar 13 sou word.

Herhaling van graad

	Frekwensie	Persentasie
Nee	666	70.6
Ja	278	29.4
Totaal	944	100

Dit blyk dat 29.4% van die leerders reeds 'n graad op primêre skool herhaal het. Dit dien as 'n moontlike verklaring waarom daar 16% van die leerders bokant die mediaanouderdom vir die betrokke standerdgroep is.

Aantal keer wat leerders reeds 'n graad herhaal het

	Frekwensie	Persentasie (uit 269)
1 jaar	213	79.2
2 jaar en meer	56	20.8
Ontbreek	675	
Totaal	944	100

Alhoewel 22.6% van die leerders slegs een keer vantevore 'n betrokke graad herhaal het, is daar 5.8% van die leerders wat meer as een keer 'n graad herhaal het. Ten tye van hierdie navorsing was die amptelike beleid van die Wes-Kaap Onderwysdepartement dat 'n leerder slegs een keer in 'n bepaalde fase 'n graad kan herhaal. Dit is onseker of die

leerders wat aangetoon het dat hulle meer as een keer 'n graad herhaal het, dit wel in een fase gedoen het.

Beleef jy die skool as 'n aangename plek?

	Frekwensie	Persentasie (uit 940)
Nee	15	1.6
Ja	864	91.9
Onseker	61	6.5
Ontbreek	4	
Totaal	944	100

Dit is duidelik vanuit die bogenoemde gegewens dat 91.9% van die leerders die skool as baie gunstig ervaar, alhoewel die res onseker is of skool vir hulle lekker is of glad nie van skool hou nie.

Kwalitatiewe toeligting:

Uit die toegeligte response wat deur die leerders gegee is op hierdie vraag het die volgende geblyk:

- Skool is 'n plek waar hulle iets leer en skoolgaan is van belang om iets in die lewe te kan bereik.
- Van die leerders het aangedui dat skoolgaan vir hulle lekker is omdat baie van hulle vriende daar is en dat hulle daar met hulle maats kan speel.
- Leerders het verder aangedui dat hulle van die opvoeders hou wat daar skoolhou.
- Skool bied ook die geleentheid om aan sport en kulturele bedrywighede deel te neem.

Die leerders wat aangedui het dat hulle nie van skoolgaan hou nie, het die volgende redes aangevoer:

- Daar is leerders wat probleme gee in die skool, soos om ander leerders af te knou.
- Leerders word soms deur hulle opvoeders geslaan.

- Skool maak inbreuk op sekere leerders se lewe. Hulle wil byvoorbeeld laat slaap in die oggend en hulle met ander aktiwiteite bemoei, soos om saam met hulle vriende rond te loop.
- Leerders hou nie altyd van die opvoeders nie.

Aktiwiteite van leerders indien hulle nie met skoolwerk besig is nie

Leerders het die volgende aangedui:

- Hulle speel of gaan na hulle vriende toe.
- Hulle is besig met werkies in en om die huis.
- Hulle kyk televisie.

Het jy vriende in die skool?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	95	10.1
Ja	849	89.9
Totaal	944	100

Die meeste leerders (89.9%) het baie vriende of vriendinne in die skool terwyl die res van die leerders aandui dat hulle nie baie vriende in die skool het nie.

Kwalitatiewe toeligting:

Uit die toegeligte response wat deur die leerders gegee is op hierdie vraag het die volgende geblyk:

- Dit is beter om vriende te hê as om alleen te wees.
- Die leerders ken meer kinders/leerders by die skool as by die huis.
- Vriende help mekaar en jy kan met hulle speel.
- Die leerders ken mekaar reeds oor 'n lang tyd. Baie van hulle is reeds vir 'n paar jaar saam op skool.
- Daar is wedersydse liefde en respek vir mekaar en die leerders vertrou mekaar.

Het jy baie vriende by die huis?

	Frekwensie	Persentasie (uit 943)
Nee	252	26.7
Ja	691	73.3
Ontbreek	1	
Totaal	944	100

Dit is duidelik vanuit die bogenoemde dat leerders meer vriende of vriendinne by die skool het as by die huis (89.9% teenoor 73.3%).

Kwalitatiewe toeligting:

Uit die toegeligte response wat deur die leerders gegee is op hierdie vraag, het die volgende geblyk:

- Die leerders het saam in een woonbuurt groot geword.
- Leerders het genoeg kans in die woonbuurt met mekaar te speel.
- Leerders besoek sekere plekke saam met hulle vriende, byvoorbeeld hulle speel saam speletjies in die kafee.
- Een leerder het die volgende stelling gemaak: "*Ons is een groot gang*".
- Daar is baie kinders van bykans dieselfde ouderdom as die respondente.

Daar is egter ook 26.7% van die leerders wat aangetoon het dat hulle nie baie vriende of vriendinne by die huis het nie. Hulle het die volgende redes aangevoer waarom hulle so gesê het:

- Daar is sommige leerders wat in woonbuurte woon waarin daar nie baie kinders van dieselfde ouderdom is nie.
- Daar is kinders in die woonbuurt wat verkeerde dinge doen, byvoorbeeld rook, klere van die draad steel en klip gooi.
- Die kinders in die woonbuurt is "nie so aangenaam" soos die kinders in die skool nie.
- Sommige leerders se vriende bly ver van hulle af.

- Die kinders in die woonbuurt is nie goedgesind teenoor sekere leerders nie en die leerders kan hulle gevolglik nie vertrou nie.

Woon jou vriende ook die skool by?

	Frekwensie	Persentasie (uit 942)
Nee	107	11.4
Ja	835	88.6
Ontbreek	2	
Totaal	944	100

Alhoewel 88.6% van die leerders aangedui het dat al hulle vriende skoolgaan, dui die res aan dat hulle vriende nie meer skoolgaan nie.

Kwalitatiewe toeligting:

Uit die toegeligte response wat deur die leerders gegee is op hierdie vraag het die volgende geblyk:

- Sommige leerders se ouers het nie geld om hulle skoolgelde te betaal nie.
- Hulle vriende sit ledig by die huis.
- Sommige werk reeds.
- Hulle vriende het reeds skool voltooi en is op kollege of universiteit.
- Daar is ook vriende/vriendinne wat kinders het en ander is selfs getroud.
- Hulle help hulle ouers met werk by hulle huise.
- Hulle dwaal rond en doen verkeerde dinge in die gemeenskap, byvoorbeeld inbreek by huise en diefstal.

Hou jy van jou onderwysers?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	78	8.3
Ja	866	91.7
Totaal	944	100

Die meerderheid van die leerders (91.7%) het aangetoon dat hulle van die meeste opvoeders hou.

Kwalitatiewe toeligting:

Kwalitatiewe toeligting oor response wat deur die leerders gegee is op die vraag waarom hulle van 'n bepaalde opvoeder hou, dui daarop dat opvoeders een of meer van die volgende eienskappe openbaar:

- Hulle het goeie maniere, hulle het 'n positiewe gesindheid teenoor die leerders en hulle het respek vir die leerders.
- Hulle verstaan die leerders se probleme en gee om vir die leerders.
- Hulle leer die leerders en help hulle om iets in die lewe te bereik.
- Hulle verduidelik weer die skoolwerk indien die leerder dit nie verstaan het nie.
- Opvoeders kan dissipline in die klaskamer handhaaf.

Kwalitatiewe toeligting oor response wat deur die leerders gegee is op die vraag waarom hulle nie van 'n bepaalde opvoeder hou nie, dui daarop dat die opvoeder:

- die leerders slaan, skel en verskree hulle afknou;
- 'n negatiewe gesindheid teenoor leerders het;
- nie weer die werk verduidelik indien die leerder dit nie vir die eerste keer verstaan het nie;
- te streng is;
- nie leerders genoegsaam motiveer nie;
- nie leerder se probleme verstaan nie.

Handhaaf onderwysers dissipline op 'n effektiewe manier?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	162	17.2
Ja	782	82.8
Totaal	944	100

Alhoewel 82.8% van die leerders aangedui het dat die meeste opvoeders dissipline kan handhaaf, oordeel 17.2% van die leerders dat hulle dit nie kan doen nie.

Doen die onderwysers werklik moeite om leerders te motiveer om 'n sukses van hulle lewe te maak?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	41	4.3
Ja	903	95.7
Totaal	944	100

Die meeste leerders (95.7%) is van mening dat hulle opvoeders hulle motiveer om 'n sukses van hulle lewens te maak.

Het die onderwysers 'n groot invloed op die leerders se lewe?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	218	23.1
Ja	726	76.9
Totaal	944	100

Uit bostaande gegewens blyk dit dat 76.9% van die leerders van mening is dat die opvoeders 'n groot invloed op hulle lewe het.

Meen jy dat jy respek vir jou onderwysers het?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	57	6.0
Ja	887	94.0
Totaal	944	100

Die meeste leerders (94%) het aangetoon dat hulle respek het vir die opvoeders in die skool.

Meen jy dat die onderwysers begrip het vir jou probleme?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	234	24.8
Ja	710	75.2
Totaal	944	100

Alhoewel die grootste aantal leerders (75.2%) aangedui het dat die opvoeders hulle probleme verstaan, dui 24.8% van hulle daarop dat die opvoeders nie in alle opsigte hierin slaag nie. Dit is onwaarskynlik dat opvoeders leerders effektief binne hulle

bepaalde kontekste kan hanteer en ondersteun indien hulle nie die leerders se probleme verstaan nie. In die hantering van leerders in risiko-omstandighede is dit belangrik dat opvoeders die kompleksiteit en veelkantigheid van leerders se probleme verstaan.

Ken die onderwysers almal in die klas?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	191	20.2
Ja	753	79.8
Totaal	944	100

Alhoewel bykans 80% van die leerders aangedui het dat hulle opvoeders almal in die klas ken, toon die oorblywende leerders aan dat dit nie in alle gevalle waar is nie. Daar kan geredeneer word dat opvoeders eers werklik leerders se probleme kan verstaan as hulle alle leerders in hulle klasse ken. Hierdie empiriese studie is gedurende Augustus onderneem. Daar bestaan dus geen rede waarom die opvoeders nie alle leerders in hulle klasse kan ken nie.

Verduidelik die onderwysers weer die werk indien leerders nie die eerste keer verstaan het nie?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	95	10.1
Ja	849	89.9
Totaal	944	100

Die bostaande gegewens wys daarop dat 89.8% van die leerders aangetoon het dat opvoeders weer die werk verduidelik indien hulle dit nie die eerste keer verstaan het nie.

Hou jy van jou vakke op skool?

	Frekwensie	Persentasie (uit 943)
Nee	148	15.7
Ja	795	84.3
Ontbrekend	1	
Totaal	944	100

Die meeste van die leerders (84.3%) hou van die vakke wat hulle op skool neem alhoewel 15.7% van die leerders van die meeste vakke nie hou nie.

Skoolvakke waarvan leerders die meeste hou

Engels

	Frekwensie	Persentasie
Nee	784	87.7
Ja	110	12.3
Totaal	894	100

Afrikaans

	Frekwensie	Persentasie
Nee	693	77.5
Ja	201	22.5
Totaal	894	100

Kuns en Kultuur

	Frekwensie	Persentasie
Nee	853	95.4
Ja	41	4.6
Totaal	894	100

Lewensoriëntering

	Frekwensie	Persentasie
Nee	870	97.3
Ja	24	2.7
Totaal	894	100

Natuurwetenskappe

	Frekwensie	Persentasie
Nee	754	84.3
Ja	140	15.7
Totaal	894	100

Sosiale wetenskappe

	Frekwensie	Persentasie
Nee	791	88.5
Ja	103	11.5
Totaal	894	100

Ekonomiese en Bestuurswetenskappe

	Frekwensie	Persentasie
Nee	859	96.1
Ja	35	3.9
Totaal	894	100

Tegnologie

	Frekwensie	Persentasie
Nee	859	96.1
Ja	35	3.9
Totaal	894	100

Wiskunde

	Frekwensie	Persentasie
Nee	595	66.6
Ja	299	33.4
Totaal	894	100

Alhoewel 84.3% van die leerders aangedui het dat hulle van die meeste vakke hou, word daar nie een enkele vak beklemtoon as 'n gunstelingvak nie. Dit blyk uit die bostaande gegewens dat baie leerders egter van Afrikaans en Wiskunde hou.

Kwalitatiewe toeligting:

Uit die toegeligte response wat deur die leerders gegee is op die vraag waarom hulle van 'n spesifieke vak hou, het die volgende geblyk:

- die leerder hou van die bepaalde vak;
- die leerder kry baie punte in die vak;
- die vak is interessant;
- die opvoeder verduidelik die vak goed en verstaanbaar;
- die vak word nie op 'n stereotipe wyse oorgedra nie en dit bied afleiding vir die leerders;
- die opvoeder(s) wat die vak aanbied het 'n positiewe gesindheid teenoor die leerders;
- die leerders kan die relevansie van die vak op hulle lewens raaksien;

- leerders leer iets nuuts en opwindends uit die vak.

Skoolvakke waarvan leerders die minste hou

Engels

	Frekwensie	Persentasie
Nee	721	80.6
Ja	173	19.4
Totaal	894	100

Afrikaans

	Frekwensie	Persentasie
Nee	828	92.6
Ja	66	7.4
Totaal	894	100

Kuns en Kultuur

	Frekwensie	Persentasie
Nee	872	97.5
Ja	22	2.5
Totaal	894	100

Lewensoriëntering

	Frekwensie	Persentasie
Nee	880	98.4
Ja	14	1.6
Totaal	894	100

Natuurwetenskappe

	Frekwensie	Persentasie
Nee	810	90.6
Ja	84	9.4
Totaal	894	100

Sosiale wetenskappe

	Frekwensie	Persentasie
Nee	720	80.5
Ja	174	19.5
Totaal	894	100

Ekonomiese en Bestuurswetenskappe

	Frekwensie	Persentasie
Nee	841	94.1
Ja	53	5.9
Totaal	894	100

Tegnologie

	Frekwensie	Persentasie
Nee	841	94.1
Ja	53	5.9
Totaal	894	100

Wiskunde

	Frekwensie	Persentasie
Nee	724	81.0
Ja	170	19.0
Totaal	894	100

Die bostaande gegewens bevestig dat daar nie een enkele vak is waarvan die leerders by uitstek nie van hou nie.

Kwalitatiewe toeligting:

Uit die toegeligte response wat deur die leerders gegee is op die vraag waarom hulle nie van 'n bepaalde vak hou nie, het die volgende geblyk:

- die vak is te moeilik;
- die opvoeder verduidelik nie die werk "lekker" nie;
- die leerders voel dat hulle nie goed in die vak doen waarvan hulle nie hou nie;
- die leerders kan nie die relevansie van die vak op hulle lewens raaksien nie;
- opvoeders skel of slaan leerders as hulle nie die werk verstaan nie;
- daar is te veel gepratory en die leerders voel dat die vak nie genoeg afleiding bied nie;
- die werk wat hulle doen is te veel;
- leerders kan sekere dinge in die vak nie goed doen nie, byvoorbeeld dans of teken;
- leerders verstaan nie die werk nie;

- leerders kry werk in die eksamen wat hulle nie in die klas behandel het nie;
- die opvoeder is min in die klaskamer en het nog min werk vir die jaar gedoen;
- die vak is vervelig. Doen elke dag dieselfde werk oor en oor.

Aantal leerders in klas

	Frekwensie	Persentasie (uit 943)
Minder as 30 leerders	28	3.0
Tussen 30 en 39 leerders	412	43.7
40 en meer leerders	503	53.3
Ontbreek	1	
Totaal	944	100

Dit blyk uit die bogenoemde tabel dat meer as die helfte van die leerders aangedui het dat daar 40 en meer leerders in hulle klasse is. Die amptelike W.K.O.D.-beleid is 1:39 leerders in primêre skole.

Is daar leerders wat jy ken in jou klas wat sigarette rook?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	244	25.8
Ja	700	74.2
Totaal	944	100

Volgens die leerders rook die meeste van hulle mede-leerders (74.2%) sigarette. Dit is 'n beduidende persentasie gegewe die feit dat hierdie leerders slegs in graad sewe is. Hierdie gegewens dui op 'n vroeë aanvang van tabakgebruik.

Rook jy self sigarette?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	870	92.2
Ja	74	7.8
Totaal	944	100

Die meeste leerders (92.2%) het aangetoon dat hulle nie self sigarette rook nie. Dit sou aanvaar word dat meer leerders self sigarette rook indien die vorige tabel met hierdie een vergelyk word. Die moontlikheid bestaan dat leerders slegs vermoed dat hulle klasmaats sigarette rook of dat hulle oneerlik is met hulle antwoorde.

Is daar is leerders wat jy ken in jou klas wat dagga rook?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	730	77.3
Ja	214	22.7
Totaal	944	100

Alhoewel 77.3% van die leerders van mening is dat hulle klasmaats nie dagga rook nie, is 22.7% van mening dat hulle klasmaats wel dagga rook. Hierdie persentasie is steeds hoog aangesien daggagebruik 'n onwettige praktyk is.

Rook jy self dagga?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	901	95.4
Ja	43	4.6
Totaal	944	100

Slegs 4.6% van die leerders het aangedui dat hulle al dagga gerook het, terwyl die oorgrote meerderheid (95.4%) nog nie dagga probeer het nie.

Ken jy leerders in jou klas wat by bendes betrokke is?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	642	68.0
Ja	302	32.0
Totaal	944	100

Alhoewel 68% van die leerders aangedui het dat hulle van mening is dat hulle klasmaats nie aan bendes behoort nie, glo 32% van hulle dat van hulle klasmaats wel aan bendes

behoort. Dit is onseker of dit bloot 'n persepsie van die respondente is en of hulle klasmaats hierdie informasie aan hulle gegee het.

Is jy self by bendes betrokke?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	909	96.3
Ja	35	3.7
Totaal	944	100

Slegs 3.7% van die leerders behoort self aan 'n bende terwyl die beduidende meerderheid (96.3%) volgens hulle eie oordeel, nie aan 'n bende behoort nie.

Bly leerders soms sonder rede by die huis?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	228	24.2
Ja	716	75.8
Totaal	944	100

Dit is duidelik vanuit hierdie gegewens dat daar leerders is wat soms tuis bly sonder 'n geldige rede. Hierdie gegewens verwys nie na 'n algemene tendens nie aangesien daar wel tye voorkom wat leerders met rede genoodsaak word om by die huis te bly.

Kwalitatiewe toeligting:

Uit die toegeligte response wat deur die leerders gegee is op hierdie vraag het die volgende geblyk:

- leerders is lui vir skoolgaan;
- leerders is betrokke by bende-aktiwiteite;
- leerders se ouers het nie genoeg geld vir hulle skoolgelde nie;
- leerders doen verkeerde dinge in die gemeenskap;
- leerders wil nie vir hulle ouers luister nie;
- leerders het nie hulle tuiswerk voltooi nie;
- leerders is bang vir hulle opvoeders of ander leerders by hulle skool;
- leerders moet hulle familieledede oppas by die huis;

- leerders hou nie van skoolgaan nie.

Wanneer ek siek is, bly ek by die huis.

	Frekwensie	Persentasie
Nee	97	10.3
Ja	847	89.7
Totaal	944	100

Wanneer ek nie vir 'n toets geleer het nie, bly ek by die huis.

	Frekwensie	Persentasie
Nee	876	92.8
Ja	68	7.2
Totaal	944	100

Wanneer ek moet leer vir 'n toets/eksamen, bly ek by die huis.

	Frekwensie	Persentasie
Nee	806	85.4
Ja	138	14.6
Totaal	944	100

As ek nie die dag lus is vir skool nie, bly ek by die huis.

	Frekwensie	Persentasie
Nee	887	94.0
Ja	57	6.0
Totaal	944	100

Omdat ek nie die skoolwerk verstaan nie, bly ek by die huis.

	Frekwensie	Persentasie
Nee	862	91.3
Ja	82	8.7
Totaal	944	100

Omdat ek nie van die onderwysers hou nie, bly ek by die huis.

	Frekwensie	Persentasie
Nee	857	90.8
Ja	87	9.2
Totaal	944	100

Omdat ek nie van skool hou nie, bly ek by die huis.

	Frekwensie	Persentasie
Nee	868	91.9
Ja	76	8.1
Totaal	944	100

Omdat ek bang is ander leerders gaan my slaan, bly ek by die huis.

	Frekwensie	Persentasie
Nee	863	91.4
Ja	81	8.6
Totaal	944	100

Om na my broer/suster by die huis te kyk, bly ek by die huis.

	Frekwensie	Persentasie
Nee	829	87.8
Ja	115	12.2
Totaal	944	100

Om die huis skoon te maak, bly ek by die huis.

	Frekwensie	Persentasie
Nee	879	93.1
Ja	65	6.9
Totaal	944	100

Om saam met my vriende rond te loop, bly ek by die huis.

	Frekwensie	Persentasie
Nee	863	91.4
Ja	81	8.6
Totaal	944	100

Wanneer ander kinders wat nie skool toe gaan nie vir my sê om ook by die huis te bly, bly ek by die huis.

	Frekwensie	Persentasie
Nee	868	91.9
Ja	76	8.1
Totaal	944	100

Die meeste leerders het in die bogenoemde kategorieë aangedui dat hulle nie onnodig by die huis bly nie. Daar kom egter ook enkele ander leerders voor wat tuis bly sonder 'n werklik geldige verskoning.

Voltooi jy gereeld jou huiswerk wat jy by die skool kry?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	159	16.8
Ja	785	83.2
Totaal	944	100

Alhoewel 'n beduidende proporsie die leerders (83.2%) aangedui het dat hulle daarvan hou om hulle huiswerk getrou te doen, het 16.8% aangedui dat hulle dit nie getrou doen nie.

Kan onderwysers op leerders staatmaak om iets te doen?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	142	15.0
Ja	802	85.0
Totaal	944	100

Volgens hierdie gegewens het 85% van die leerders aangedui dat hulle opvoeders op hulle kan staatmaak alhoewel 15% van die leerders van mening is dat opvoeders nie op hulle kan staatmaak om iets te doen nie.

Is jy betrokke by skoolaktiwiteite?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	138	14.6
Ja	806	85.4
Totaal	944	100

Die meeste leerders (85.4%) hou daarvan om betrokke te wees by skoolaangeleenthede alhoewel 16.6% aangedui het dat hulle nie by skoolaangeleenthede betrokke is nie.

Help jy graag die onderwysers by die skool?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	217	23.0
Ja	727	77.0
Totaal	944	100

Alhoewel 77% van die leerders aangedui het dat hulle hulle hulp aanbied vir opvoeders het 23% egter aangedui dat hulle nie hulle hulp vir opvoeders aanbied as hulle sien die opvoeders het dit nodig nie.

Praat jy maklik met jou onderwysers?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	299	31.7
Ja	646	68.3
Totaal	944	100

Die meeste leerders (68.3%) het aangedui dat hulle maklik met hulle opvoeders kan praat alhoewel die res (31.7%) aangedui dat dit nie vir hulle maklik is nie.

Het jy 'n goeie verhouding met jou onderwysers?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	296	31.4
Ja	648	68.6
Totaal	944	100

Vanuit die bostaande gegewens het 68.6% van die leerders aangedui dat hulle 'n goeie verhouding met hulle opvoeders het terwyl 31.4% van mening is dat hulle nie 'n goeie verhouding met hulle opvoeders het nie.

Is leerders bang om vir onderwysers te vra as hulle nie die werk verstaan nie?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	583	61.8
Ja	361	38.2
Totaal	944	100

Die meeste leerders (61.8%) het aangedui dat hulle nie bang is om vir hulle opvoeders te vra indien hulle nie die werk verstaan nie. Daar is egter 38.2% wie bang is om vir hulle opvoeders te vra indien hulle nie die werk verstaan nie.

Kan jy iets persoonlik aan onderwyser vertel?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	366	38.8
Ja	578	61.2
Totaal	944	100

Slegs 61.2% van die leerders voel gemaklik om iets persoonlik aan hulle opvoeders te vertel terwyl 38.8% van mening is dat hulle nie iets persoonlik aan hulle opvoeders kan vertel nie.

Hou jy van die werk wat julle in die skool leer?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	65	6.9
Ja	879	93.1
Totaal	944	100

'n Beduidende persentasie van die leerders (93.1%) hou van die werk wat hulle in die skool leer. Hierdie gegewens is strydig met die vraag waar leerders moes aantoon van watter vakke hulle die meeste hou.

Werk jy graag met klasmaats in groepe?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	95	10.1
Ja	849	89.9
Totaal	944	100

Die nuwe Uitkoms-Gebaseerde Onderwyskurrikulum wat tans binne skole in die Wes-Kaap Onderwysdepartement toegepas word, vereis dat leerders meer in groepe werk. Dit is duidelik vanuit die bogenoemde dat 89.9% van die leerders van groepwerk hou terwyl 10.1% glad nie daarvan hou om met hulle klasmaats in groepe te werk nie.

Hou jy daarvan om die take wat jou onderwyser aan julle gee self te voltooi?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	195	20.7
Ja	749	79.3
Totaal	944	100

In teenstelling met die vorige vraag hou 79.3% van die leerders om take op hulle eie te voltooi, terwyl 20.7% nie daarvan hou nie.

Maak onderwysers tyd om al die leerders in die klas te ken?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	63	6.7
Ja	881	93.3
Totaal	944	100

Die meeste leerders (93.3%) het aangedui dat hulle opvoeders werklik moeite maak om almal in die klas te ken.

Onderwysers is altyd in die klaskamer

	Frekwensie	Persentasie
Nee	532	56.4
Ja	412	43.6
Totaal	944	100

Slegs 43.6% van die leerders het aangedui dat hulle opvoeders altyd in die klaskamer is. Hierdie gegewens is strydig met die beginsels van onderwys in Suid-Afrika dat opvoeders altyd in hulle klaskamers moet wees.

Onderwysers gee elke dag les

	Frekwensie	Persentasie
Nee	131	13.9
Ja	813	86.1
Totaal	944	100

Ses-en-tagtig persent van die leerders het aangedui dat hulle opvoeders elke dag les gee alhoewel 14% van mening is dat hulle opvoeders dit nie elke dag doen nie.

Onderwysers gee gereeld huiswerk

	Frekwensie	Persentasie
Nee	574	60.8
Ja	370	39.2
Totaal	944	100

Daar word van onderwysers in Suid-Afrika verwag om gereeld tuiswerk te gee. Die bogenoemde dui egter op die teenoorgestelde aangesien slegs 39.2% van die leerders aangedui het dat hulle opvoeders vir hulle gereeld huiswerk.

Onderwysers het respek vir die leerders in die klas

	Frekwensie	Persentasie
Nee	101	10.7
Ja	843	89.3
Totaal	944	100

Die meeste leerders (89.3%) is van mening dat hulle opvoeders die nodige respek vir hulle toon.

Onderwysers slaan ons

	Frekwensie	Persentasie
Nee	749	79.3
Ja	195	20.7
Totaal	944	100

Alhoewel 79.3% van die leerders aangedui het dat hulle opvoeders nie vir hulle baie slaan nie, is 20.7% van mening dat opvoeders hulle baie slaan. Hierdie gegewens is 'n kommerwekkend aangesien lyfstraf verbode is in alle skole in Suid-Afrika. Dit wil dus voorkom dat lyfstraf steeds in sekere gevalle deur opvoeders toegepas word.

Kwalitatiewe toeligting:

Uit die toegeligte response wat deur die leerders gegee is op die vraag wat hulle as die grootste probleme in hulle skole ervaar, het die volgende geblyk:

- leerders en ander persone in die gemeenskap wat inbreek by die skool;

- vandalisme;
- opvoeders wat leerders slaan;
- afknouery en bakleiery by die skool;
- negatiewe gesindheid van opvoeders;
- negatiewe gesindheid van leerders;
- leerders betaal nie hulle skoolgelde nie.

6.3.1.2 Die gesinskonteks

Huwelikstatus van ouers

	Frekwensie	Persentasie (uit 917)
Is getroud	543	59.2
Is geskei	107	11.7
Is ongetroud maar woon saam	49	5.3
Is getroud, maar woon nie saam nie	29	3.2
Is ongetroud en woon nie saam nie	108	11.8
My pa is oorlede	40	4.4
My ma is oorlede	19	2.1
Albei ouers is oorlede	4	0.4
Is weer (met ander mense getroud)	18	2.0
Ontbreek	27	
Totaal	944	100

Slegs 59.2% van die leerders se ouers is getroud, terwyl daar vir die res wisselvorme van huweliksverhoudings voorkom.

Woonplek van leerders

Die meeste leerders woon by albei ouers. Indien leerders se ouers nie by mekaar woon nie, woon hulle in die meeste gevalle by hulle moeders, gevolg deur hulle grootouers of by ander familielede. Min leerders bly by hulle vaders.

Kontak tussen leerders met ouers wat nie by hulle woon nie

	Frekwensie	Persentasie (uit 657)
Nee	140	21.3
Ja	172	26.2
Ek woon by hulle	345	52.5
Ontbreek	287	
Totaal	944	100

Alhoewel 52.5% van die leerders by albei hulle ouers woon, kom daar ook gevalle voor waar leerders afhanklik is van ander geleenthede om 'n ouer te sien. Dit is duidelik uit die bostaande tabel dat 26.2% van hierdie leerders wel kontak met die ouer het wat nie by hulle woon nie, terwyl 21.3% nie meer enige kontak met die een ouer het nie.

Aantal kinders in gesin

	Frekwensie	Persentasie (uit 922)
1 kind	40	4.3
2 kinders	238	25.8
3 kinders	293	31.8
4 kinders	203	22.0
5 kinders	86	9.3
6 kinders en meer	62	6.7
Ontbreek	22	
Totaal	944	100

Uit die bogenoemde tabel is dit duidelik dat daar tussen twee en vier kinders in die meeste gesinne voorkom.

Aantal broers ouer as leerders

	Frekwensie	Persentasie (uit 943)
0	478	50.6
1	307	32.5
2	101	10.7
3	28	3.0
4	6	0.6
5 en meer	23	2.6
Ontbreek	1	
Totaal	944	100

Aantal susters ouer as leerders

	Frekwensie	Persentasie (uit 943)
0	509	53.9
1	277	29.3
2	108	11.5
3	21	2.2
4	5	0.5
5 en meer	23	2.6
Ontbreek	1	
Totaal	944	100

Aantal broers jonger as leerders

	Frekwensie	Persentasie (uit 943)
0	553	58.6
1	281	29.8
2	77	8.2
3	13	1.4
4	6	0.6
5 en meer	13	1.4
Ontbreek	1	
Totaal	944	100

Aantal susters jonger as leerders

	Frekwensie	Persentasie (uit 943)
0	569	60.3
1	272	28.8
2	66	7.0
3	11	1.2
4	7	0.7
5 en meer	18	2.0
Ontbreek	1	
Totaal	944	100

Aantal mense in julle huis

	Frekwensie	Persentasie (uit 927)
1-5 mense	454	49.0
6-10 mense	404	43.6
11-15 mense	57	6.1
meer as 15 mense	12	1.3
Ontbreek	17	
Totaal	944	100

Uit die bostaande tabel blyk dit asof daar gemiddeld een tot vyf mense in sekere gesinne woon. Die rede waarom daar ook gesinne voorkom waarin daar meer as 10 mense woon, kan moontlik wees, aangesien die kerngesin en uitgebreide gesin in een huis woon.

Aantal volwassenes in julle huis

	Frekwensie	Persentasie (uit 943)
1-5 volwassenes	875	93.0
6-10 volwassenes	67	7.0
meer as 10 volwassenes	1	0.0
Ontbreek	1	
Totaal	944	100

In die meeste leerders se huise (93%) woon daar een tot vyf volwassenes.

Aantal kinders in julle huis

	Frekwensie	Persentasie (uit 943)
1-5 kinders	849	90.0
6-10 kinders	87	9.3
meer as 10 kinders	7	0.7
Ontbreek	1	
Totaal	944	100

In 90% van die leerders se huise is daar een tot vyf kinders in hulle huise.

Werk jou moeder?

	Frekwensie	Persentasie (uit 845)
Nee	351	41.5
Ja	440	52.1
Ek weet nie	54	6.4
Ontbreek	99	
Totaal	944	100

Dit is duidelik vanuit die bostaande tabel dat slegs 52.1% van die leerders se moeders 'n vaste werk elke dag het. Dit dui op 'n groot persentasie werklose moeders wat 'n finansiële implikasie vir die gesin inhou.

Werk jou vader

	Frekwensie	Persentasie (uit 821)
Nee	146	17.8
Ja	578	70.4
Ek weet nie	97	11.8
Ontbreek	123	
Totaal	944	100

Dit wil voorkom dat meer vaders (70.4%) as moeders 'n vaste werk het elke dag. Indien hierdie twee stellingegewens saam gelees word is dit onduidelik om te bepaal in hoeveel gesinne daar algehele werkloosheid bestaan. Dit is wel duidelik dat die bekikbaarheid van werk 'n probleem is in hierdie gemeenskappe.

Moeder gaan soggens vroeg werk toe voordat ek skool toe gaan

	Frekwensie	Persentasie (uit 829)
Nee	466	56.2
Ja	363	43.8
Ontbreek	115	
Totaal	944	100

Dit blyk dat 56.2% van die leerders se moeders nog by die huis is as hulle soggens skool toe gaan. Dit kan verwag word dat hierdie moeders die nodige versorging aan die leerders bied om hulle voor te berei vir skool. Daar het egter 43.8% van die leerders aangedui dat hulle moeders soggens werk toe gaan voordat hulle skool toe gaan.

Vader gaan soggens vroeg werk toe voordat ek skool toe gaan

	Frekwensie	Persentasie (uit 824)
Nee	290	35.2
Ja	534	64.8
Ontbreek	120	
Totaal	944	100

Vanuit bogenoemde tabel is dit dat 64.8% van die leerders se vaders soggens werk toe gaan voor hulle skool toe gaan terwyl 35.2% soggens na hulle vertrek.

Ek gaan middae na skool direk huis toe

	Frekwensie	Persentasie (uit 937)
Nee	127	13.6
Ja	810	86.4
Ontbreek	7	
Totaal	944	100

Die meeste (86.4%) van die leerders gaan in die middae na skool direk huis toe.

Kwalitatiewe toeligting:

Uit die toegeligte response blyk die mees waarskynlike plekke waarheen leerders gaan indien hulle nie direk na skool huis toe gaan nie, die volgende te wees:

- die bywoon van skoolverwante aktiwiteite, byvoorbeeld sport;
- hulle gaan na familieledede;
- loop rond of gaan na vriende.

Moeder is gewoonlik by die huis as ek huis toe gaan

	Frekwensie	Persentasie (uit 793)
Nee	266	33.5
Ja	527	66.5
Ontbreek	151	
Totaal	944	100

Slegs 66.5% van die leerders se moeders is in die middag by die huis as hulle van die skool af kom. Dit kan aanvaar word dat hierdie moeders nog by die werk is.

Vader is gewoonlik by die huis as ek huis toe gaan

	Frekwensie	Persentasie (uit 557)
Nee	349	62.7
Ja	208	37.3
Ontbreek	387	
Totaal	944	100

Slegs 37.3% van die leerders se vaders is in die middag al by die huis as hulle van die skool af kom. Vanuit die bogenoemde twee tabelle is dit duidelik dat daar 'n groot persentasie leerders is wie se ouers smiddae nog werk as hulle tuis kom.

Persone by die huis as leerder van die skool af kom

Die volgende persone is gewoonlik by die huis as die leerders van die skool af kom, naamlik: Die leerders se een of albei ouers, 'n familielid of 'n vriend van die familie.

My ouers/voog vra my elke dag hoe dit by die skool gegaan het

	Frekwensie	Persentasie
Nee	327	34.6
Ja	617	65.4
Totaal	944	100

Die meeste leerders se ouers (65.4%) vra hulle elke dag uit oor hoe dit by die skool gegaan het. Dit dui daarop dat die meeste van die leerders se ouers in hulle skoolwerk belangstel terwyl 34.6% van die leerders die teenoorgestelde aangedui het.

My ouers besoek gereeld die skool

	Frekwensie	Persentasie
Nee	626	66.3
Ja	318	33.7
Totaal	944	100

Slegs 33.7% van die leerders se ouers besoek gereeld die skool, terwyl 66.3% aangedui het dat hulle ouers nie gereeld die skool besoek nie. Die teenoorgestelde sou verwag word veral omdat soveel leerders aangedui het dat hulle ouers in hulle skoolwerk belangstel. Die voorafgaande tabelle het ook aangedui dat die meeste leerders se ouers nog werk as hulle smiddae tuis kom. Dit kan as rede dien waarom hierdie ouers nie meer gereeld die skool besoek nie.

My ouers help my soms met my skoolwerk

	Frekwensie	Persentasie
Nee	111	11.8
Ja	833	88.2
Totaal	944	100

Dit is duidelik dat die meeste leerders (88.2%) se ouers hulle soms met hulle tuiswerk help. Dit blyk dus dat hierdie ouers steeds in hulle kinders se skoolwerk belangstel desondanks die feit dat hulle nie die skole gereeld besoek nie.

My ouers ken al my onderwysers

	Frekwensie	Persentasie
Nee	389	41.2
Ja	555	58.8
Totaal	944	100

Die meeste van die leerders (58.8%) se ouers ken al hulle opvoeders alhoewel 41.2% aangedui het dat hulle ouers nie al hulle opvoeders ken nie. Dit kan verklaar word weens die feit dat nie alle ouers die skool gereeld besoek nie. Daar kom wel ander geleenthede, soos ouervergaderings, voor waar ouers hulle kinders se onderwysers kan ontmoet.

My ouers stel belang in my skoolwerk

	Frekwensie	Persentasie
Nee	44	4.7
Ja	900	95.3
Totaal	944	100

Volgens hierdie gegewens is 95.3% van die leerders van mening dat hulle ouers belang in hulle skoolwerk stel.

Aspekte waaroor leerders met ouers praat:**Kwalitatiewe toeligting:**

Uit die toegeligte response wat deur die leerders gegee is op hierdie vraag het die volgende geblyk:

- skoolverwante aspekte soos hulle vordering binne die skool en sportaktiwiteite;
- huisverwante aspekte, byvoorbeeld hulle verhouding met hulle ouers;
- hulle onderwysers;
- breë gemeenskapskwessies;
- hulle skoolgelde.

Het jy werkies wat jy tuis moet verrig?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	167	17.7
Ja	777	82.3
Totaal	944	100

Die meeste van die leerders (82.3%) het werkies wat hulle by die huis moet verrig.

Kwalitatiewe toeligting:

Uit die toegeligte response wat deur die leerders gegee is op hierdie vraag het die volgende geblyk:

Hierdie werk sluit algemene skoonmaak in die huis of op die werf in asook om na hulle broers of susters te kyk.

Meen jy dat jou ouers vir jou omgee?

	Frekwensie	Persentasie (uit 935)
Nee	11	1.2
Ja	892	95.4
Onseker	32	3.4
Ontbreek	9	
Totaal	944	100

'n Beduidende persentasie van die leerders (95.4%) is van mening dat hulle ouers baie vir hulle omgee.

Stry jou ouers min met mekaar?

	Frekwensie	Persentasie (uit 931)
Nee	184	19.8
Ja	567	60.9
Onseker	180	19.3
Ontbreek	13	
Totaal	944	100

Alhoewel 60.9% van die leerders aangedui het dat hulle ouers min met mekaar stry, is 19.8% daarvan oortuig dat hulle ouers baie stry.

My ouers probeer die beste vir ons as kinders gee

	Frekwensie	Persentasie (uit 926)
Nee	19	2.1
Ja	869	93.8
Onseker	38	4.1
Ontbreek	18	
Totaal	944	100

Die meeste leerders (93.8%) is dit eens dat hulle ouers die beste vir hulle as kinders gee.

Het jy 'n goeie verhouding met jou ouers?

	Frekwensie	Persentasie (uit 936)
Nee	43	4.6
Ja	818	87.4
Onseker	75	8.0
Ontbreek	8	
Totaal	944	100

Dit is duidelik uit die bogenoemde dat die meeste leerders (87.4%) 'n goeie verhouding met hulle ouers het.

Het jy 'n eie bed om op te slaap?

	Frekwensie	Persentasie (uit 931)
Nee	197	21.2
Ja	706	75.8
Onseker	28	3.0
Ontbreek	13	
Totaal	944	100

Alhoewel die meeste van die leerders (75.8%) hulle eie bed het, het 24.2% aangedui dat hulle nie 'n eie bed het nie. Dit kan daarop dui dat hulle 'n bed met 'n gesinslid deel.

Slaan jou ouers jou soms sonder rede?

	Frekwensie	Persentasie (uit 930)
Nee	722	77.6
Ja	155	16.7
Onseker	53	5.7
Ontbreek	14	
Totaal	944	100

Slegs 16.7% van die leerders is van mening dat hulle ouers vir hulle soms sonder rede slaan terwyl 77.6% aangedui het dat hulle ouers hulle nie sonder rede slaan nie.

Ek het elke aand kos om te eet

	Frekwensie	Persentasie (uit 938)
Nee	28	3.0
Ja	894	95.3
Onseker	16	1.7
Ontbreek	6	
Totaal	944	100

Die meeste leerders (95.3%) het elke aand kos om te eet.

Voel jy veilig by die huis?

	Frekwensie	Persentasie (uit 937)
Nee	27	2.9
Ja	884	94.3
Onseker	26	2.8
Ontbreek	7	
Totaal	944	100

Die meeste leerders (94.3%) voel veilig in hulle eie huis.

Meen jy dat jou ouers lief is vir jou?

	Frekwensie	Persentasie (uit 934)
Nee	8	0.8
Ja	892	95.5
Onseker	34	3.6
Ontbreek	10	
Totaal	944	100

Die meeste leerders (95.1%) is van mening dat hulle ouers lief vir hulle is.

Is dit vir jou lekker waar jy woon?

	Frekwensie	Persentasie (uit 931)
Nee	91	9.8
Ja	777	83.5
Onseker	63	6.8
Ontbreek	13	
Totaal	944	100

Die meeste leerders (83.5%) hou van waar hulle woon.

Het jy jou eie kamer by die huis?

	Frekwensie	Persentasie (uit 924)
Nee	545	59.0
Ja	354	38.3
Onseker	25	2.7
Ontbreek	20	
Totaal	944	100

Slegs 38.3% van die leerders het hulle eie kamer terwyl die res 'n kamer met ander huismaats moet deel.

Doen jy partykeer dinge waarvan jou ouers nie weet nie, soos om stokkies te draai?

	Frekwensie	Persentasie (uit 934)
Nee	627	67.1
Ja	218	23.3
Onseker	89	9.5
Ontbreek	10	
Totaal	944	100

Alhoewel 67.1% van die leerders aangedui het dat hulle nie dinge doen waarvan hulle ouers nie weet nie, het 23.3% egter aangedui dat hulle partykeer dinge doen waarvan hulle ouers nie weet nie.

Kan jy vir jou ouers sê wanneer jy ongelukkig voel?

	Frekwensie	Persentasie (uit 931)
Nee	120	12.9
Ja	722	77.6
Onseker	89	9.6
Ontbreek	13	
Totaal	944	100

Die meeste van die leerders (77.6%) het aangedui dat hulle vir hulle ouers kan sê wanneer hulle ongelukkig voel terwyl die res onseker is of hulle met hulle ouers daaroor kan praat.

Meen jy dat jou ouers baie tyd saam met jou spandeer?

	Frekwensie	Persentasie (uit 935)
Nee	113	12.1
Ja	696	74.4
Onseker	126	13.5
Ontbreek	9	
Totaal	944	100

Dit is duidelik vanuit die bogenoemde dat 74.4% van die leerders se ouers gereeld tyd met hulle spandeer.

Probeer jy jou bes om jou ouers tevrede te stel?

	Frekwensie	Persentasie (uit 935)
Nee	58	6.2
Ja	816	87.3
Onseker	61	6.5
Ontbreek	9	
Totaal	944	100

Die meeste leerders (87.3%) probeer hulle bes om hulle ouers tevrede te stel.

Meen jy dat jou ouers trots is op jou?

	Frekwensie	Persentasie (uit 936)
Nee	41	4.4
Ja	801	85.6
Onseker	94	10.0
Ontbreek	8	
Totaal	944	100

Die meeste leerders (85.6%) is van mening dat hulle ouers trots op hulle is.

Ken jou ouers al jou se vriende?

	Frekwensie	Persentasie (uit 938)
Nee	148	15.8
Ja	672	71.6
Onseker	118	12.6
Ontbreek	6	
Totaal	944	100

Alhoewel 71.6% van die leerders van mening is dat hulle ouers al hulle vriende ken, het die res aangedui dat dit nie noodwendig die geval is nie.

Voel jy trots op jou ouers?

	Frekwensie	Persentasie (uit 936)
Nee	30	3.2
Ja	877	93.7
Onseker	29	3.1
Ontbreek	8	
Totaal	944	100

Die meeste leerders (93.7%) is trots op hulle ouers.

6.3.1.3 Die gemeenskapskonteks**Is daar sportvelde waar jy kan speel?**

	Frekwensie	Persentasie
Nee	396	41.9
Ja	548	58.1
Totaal	944	100

Is daar parke waar jy kan speel?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	322	34.1
Ja	622	65.9
Totaal	944	100

Is daar bioskope waar jy films gaan kyk?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	320	33.9
Ja	624	66.1
Totaal	944	100

Is daar 'n openbare biblioteek waar jy boeke kan uitneem en lees?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	259	27.4
Ja	685	72.6
Totaal	944	100

Is daar 'n openbare swembad?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	323	34.2
Ja	621	65.8
Totaal	944	100

Is daar 'n skool vir klein kindertjies?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	148	15.7
Ja	796	84.3
Totaal	944	100

Is daar 'n kliniek of hospitaal?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	239	25.3
Ja	705	74.7
Totaal	944	100

Dit is duidelik vanuit die bostaande tabelle dat daar noodsaaklike geriewe is in sommige areas waar die respondente woon, maar dat hierdie geriewe nie oral voorkom nie. Daar is in sommige gebiede nie genoegsame sportvelde of parke waar leerders woon nie wat afleiding vir hierdie kinders bemoeilik. Dit blyk dat daar in die algemeen nie genoegsame ontspanningsfasiliteite vir leerders voorkom in die gebiede waar hulle woon nie.

Is daar mense wat dwelms gebruik in jou gemeenskap?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	419	44.4
Ja	525	55.6
Totaal	944	100

Volgens 55.6% die leerders gebruik baie mense in hulle woonbuurt dwelms. Dit dui op 'n beduidende persentasie van die mense in sekere woonbuurte waar die respondente woon.

Smokkel mense met in drank en dwelms daar waar jy woon?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	384	40.7
Ja	560	59.3
Totaal	944	100

Volgens 59.3% van die leerders word daar met drank en dwelms in hulle woonbuurte gesmokkel.

Is daar mense wat aan dwelms verslaaf is waar jy woon?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	440	46.6
Ja	504	53.4
Totaal	944	100

In aansluiting met die voorafgaande tabel is 53.4% van die leerders van mening dat daar mense in hulle woonbuurt aan dwelms verslaaf is.

Voel jy veilig in jou woonbuurt?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	483	51.2
Ja	461	48.8
Totaal	944	100

Alhoewel 48.8% van die leerders aangedui het dat dit veilig is in die gebied waar hulle woon, is 51.2% eger van mening dat dit nie veilig is waar hulle woon nie. Dit is dus duidelik dat dit meer onveilig as veilig is in die gebiede waar die leerders woon.

Meen jy dit is gevaarlik om na donker rond te loop waar jy woon?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	382	40.5
Ja	562	59.5
Totaal	944	100

Dit wil voorkom asof dit gevaarlik is om na donker rond te loop in die gebiede waar leerders van mening is dat dit nie veilig is om te woon nie, te oordeel aan die 59.5% van die leerders wat so aangedui het.

Is daar mense wat nie kan lees en skryf nie in jou omgewing?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	468	49.6
Ja	476	50.4
Totaal	944	100

Volgens die leerders is dit duidelik dat daar amper net soveel mense in die gebiede waar hulle woon wat kan lees en skryf as wat dit nie kan doen nie.

Het meeste mense 'n vaste werk daar waar jy woon?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	432	45.8
Ja	512	54.2
Totaal	944	100

Dit blyk asof werkloosheid 'n probleem is in die gebiede waar die leerders woon aangesien slegs 54.2% van die leerders aangedui het dat die meeste mense 'n vaste werk het.

Vind diefstal in jou woonbuurt plaas?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	359	38.0
Ja	585	62.0
Totaal	944	100

Dit is duidelik dat stelery algemeen is in die gebiede voorkom waar die leerders woon aangesien 62% aangedui het dat hierdie praktyk voorkom in die gebiede waar hulle woon.

Bakleiery mense in jou woonbuurt met mekaar?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	370	39.2
Ja	574	60.8
Totaal	944	100

Geweld is volgens die leerders ook algemeen in die gebiede waar hulle woon, aangesien 60.8% van die leerders aangedui het dat bakleiery voorkom waar hulle woon.

Vind daar verkragting van meisies en vroue in jou woonbuurt plaas?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	504	53.4
Ja	440	46.6
Totaal	944	100

Alhoewel 53.4% van die leerders aangedui het dat verkragting nie in hulle gebiede voorkom nie, het 46.6% wel aangedui dat verkragting voorkom waar hulle woon. Dit is opsigself 'n hoë persentasie wat daarop dui dat die leerders wel die gevaar loop om hieraan blootgestel kan word.

Is die leerders seksueel aktief in jou omgewing?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	391	41.1
Ja	553	58.6
Totaal	944	100

Alhoewel verkragting in baie gebiede voorkom waar leerders woon, het 58.6% aangedui dat daar skoolkinders in die gebied waar hulle woon is wat al seksueel aktief was. Dit is kommerwekkende gegewens aangesien die negatiewe effekte van vroeë seksuele aktiwiteit, soos byvoorbeeld voortydige swangerskappe, bepaalde implikasies vir hierdie leerders inhou.

Kom prostitusie voor in die omgewing waar jy woon?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	510	54.0
Ja	434	46.0
Totaal	944	100

Dit blyk dat prostitusie ook baie voorkom in die gebiede waar die leerders woon. Alhoewel 54% van die leerders aangedui het dat hierdie praktyk nie voorkom waar hulle woon nie, het 46% egter aangedui dat dit wel voorkom waar hulle woon.

Is daar bendebedryghede in die omgewing waar jy woon?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	354	37.5
Ja	590	62.5
Totaal	944	100

Dit is duidelik dat bende-aktiwiteite in die meeste gebiede voorkom waar die leerders woon aangesien 62.5% aangedui het dat dit voorkom in die gebiede waar hulle woon.

Is daar mense in jou omgewing wat MIV/VIGS het?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	638	67.6
Ja	306	32.4
Totaal	944	100

Van al die leerders het 67.6% aangedui dat daar nie mense in die gebiede is waar hulle woon wat MIV/VIGS het nie. Alhoewel 32.4% wel aangedui het dat daar wel mense is wie die siekte het, bestaan daar twyfel hoe hierdie status bekend is aan die leerders.

Kom tienerswangerskappe in jou omgewing voor?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	388	41.1
Ja	556	58.9
Totaal	944	100

Te oordeel aan die groot persentasie leerders wie reeds seksueel aktief is, is dit ooglopend dat daar wel leerders is wie swanger behoort te wees. In die bogenoemde tabel het 58.9% van die leerders aangedui dat daar wel leerders is wat swanger is in die gebiede waar hulle woon.

Vind kindermolestering in jou omgewing plaas?

	Frekwensie	Persentasie
Nee	516	54.7
Ja	428	45.3
Totaal	944	100

Die meeste leerders (54.7%) het aangedui dat die molestering van meisies nie in hulle gebiede voorkom nie. Dit is egter duidelik dat hierdie praktyk wel in sekere gebiede voorkom, aangesien 45.3% van die leerders aangedui het dat die molestering van meisies wel voorkom waar hulle woon.

6.4 INTERPRETASIE VAN BEVINDINGS

Hierdie bevindings verwys na die vraelys asook data soos bekom vanuit die foto-analise en die fokusgroep-onderhoude.

6.4.1 Skoolverwante temas**6.4.1.1 Die fisiese voorkoms van skole en klaskamers**

Leerders heg waarde aan die fisiese voorkoms van skole en klaskamers en maak positiewe of negatiewe assosiasies oor hierdie voorkoms wat hulle as gunstig of ongunstig tipeer.

‘n Skoon en netjiese skoolterrein is deurgaans as gunstig en positief deur die leerders ervaar. ‘n Mooi skoolterrein word deur die leerders met positiewe kenmerke soos netjiese klaskamers geassosieer. Die onderrig wat by ‘n netjiese skool plaasvind, word gevolglik deur die leerders van meer waarde geag as by skole wat nie so netjies is nie. Leerders het die volgende opmerkings gemaak om die verwantskap tussen ‘n netjiese skool en positiewe ervarings wat daar voorkom, aan te toon:

“Jy (die leerder) kry netjiese werk (van die opvoeders) en jy gee netjiese werk in”.

“Hulle (die leerders) luister vir hulle juffrou en hulle leer mooi die skoolwerk”.

Die positiewe effek van ‘n netjiese skoolterrein word deur die volgende aanhaling, verwysend na Foto 10, soos volg verwoord:

“Die skool (op die foto) is baie netjies en hulle veld is alles mooi en hulle onnies ook. Die bladde is mooi skoon. Dit is nie soos die ander skole nie. Ek sal hou om hier skool te gaan, want dit is ‘n mooi skool vir my. Hulle gooi nooit die ruite uit nie. Hulle klasse is alles skoon, hulle saal en hulle kantore. Hulle het ‘n skoolbus ook. Hulle bome is hier om vir hulle koelte te hou. Die klein boompies is net so dat hulle mooi kan lyk. Hier voor waar die karre staan is dit ook mooi skoon. Hulle onderwysers is ook mooi – nie so onbeskof met die kinders soos by ander skole nie”.

Dit was duidelik dat nie alle skole waar die leerders skoolgaan netjies is nie en dat daar ‘n groot behoefte en wens by hierdie leerders bestaan dat hulle skool ook so netjies moet wees. By die een skool het leerders aangedui dat hulle buurskool nie so netjies is nie en dat die skool se ruite stukkend is en die leerders op die skoolbanke skryf. Daar kan geredeneer word dat die buurskool ‘n sekondêre skool is en dat dit ouer leerders akkommodeer. Hierdie skole is egter in dieselfde buurt geleë.

Dit het volgens sommige leerders geblyk dat leerders wat by ‘n netjiese skool skoolgaan meer respek vir hulle opvoeders het as leerders by skole wat nie so netjies is nie en dat opvoeders meer in staat is om dissipline by so ‘n skool te handhaaf. In teenstelling met die praktyke wat met netjiese skole geassosieer word, was verskeie leerders van mening dat onnet skoolterreine en klaskamers met minder goeie onderwyspraktyke gepaard gaan, dat die leerders se gesindhede teenoor mekaar nie baie positief is nie en dat hulle geen respek vir hulle opvoeders het nie.

Dit het volgens leerders geblyk dat die tipe onderrig wat in 'n onnet klaskamer plaasvind, nie na wense is nie, aangesien die leerders en opvoeders nie “worry” wat daarin plaasvind nie. Die volgende aanhaling dien as voorbeeld hiervan:

“Dit lyk die onderwysers gee nie om hoe die skool lyk nie”.

Opsommend blyk dit dat die fisiese voorkoms van skole en klaskamers geassosieer word met positiewe of negatiewe kenmerke van beide opvoeders en leerders. Nie alle skole en klaskamers is ewe netjies nie en leerders was deurlopend van mening dat hulle skole en klaskamers netjies moet wees. Dit het uit die navorsing geblyk dat dieselfde assosiasies gemaak word met die fisiese voorkoms van sekere woonbuurte en die mense wat daarin woon. Die skool word deur sommige leerders as ‘n alternatief vir die negatiewe omgewingskontekste waarin hulle woon, beskou. Dit wil dus voorkom asof sommige leerders die skool negatief ervaar asof dit ‘n herhaling van die toestande en problematiek van die gemeenskap is waarin hulle woon.

Dit was deurlopend duidelik dat leerders van mening is dat die leerders self en gemeenskapslede, wat naby die skool woon, die skool bemors. Leerders het die volgende in hierdie verband, verwysend na Foto 4, gesê:

“Hulle (die leerders) is aspris. Hulle wil niks doen nie. Hulle sit sommer in hulle bank dan gooi hulle die papiere om dit in die drommetjie te gooi. Sê nou maar hulle gooi mis dan sal hulle nie eers dink om dit op te tel om in die drommetjie te gooi nie. Hulle los dit net daar”.

“Hulle skryf op die mure. Hulle fluit sommer op die vloer, daar waar jy jou hande moet was in die zinkbakkie. Hulle fluit sommer daarin en agterna skryf hulle in die toilets name, gangstergroepe se name, wat soorte bendes hulle in is. Verder dan kom hulle uit, hulle gaan na die Sub. A'tjies toe. Hulle mag nie in daaikantste blokke gaan nie. Hulle vra vir die kinders brood en as die kinders nie wil gee nie, dan vat hulle die kinders se

brood af. Hulle pie sommer hier om die hoeke. Nou die keer toe pie 'n kind in 'n drom, in 'n vuilisdrommetjie van 'n klas. Toe is dit niemand en toe weet hulle nie wie dit is nie".

"Hulle (die leerders en mense in die gemeenskap) vat dit seker so die skool is klaar oud. Waarvoor moet hulle die skool weer opbou? Nou wil hulle op die mure krap, die ceiling stukkend maak en die vensters uitgooi". (Foto 6)

"Die kinders mors die skool op en dink niks van die skool nie".

"Ons kyk nie na ons skool nie".

"Die kinders skryf op die muur".

"Die mense het ons gras gesteel".

"Die bende breek by ons skool in as dit vakansie is".

"Die kinders breek die skool in en vat van sommige vorms en skeer dit op".

Die manier waarop sekere leerders self die skool bemors, kan daarop dui dat hulle nie 'n mate van skooltrots het nie. Dit was duidelik dat nie alle leerders hierdie tipe gedrag by skole openbaar nie en dat daar ander leerders is wat probeer om die skool in stand te hou. Die volgende aanhaling, verwysend na Foto 2, dien as voorbeeld hiervan:

"Kinders hou hulle klas netjies. Hulle tel elke papiertjie wat die kinders neergooi op en vee elke dag hulle klas uit. Hulle is trots op hulle klas. Hulle banke is netjies en skoon".

Leerders was van mening dat die leerders wat die skool bemors, dieselfde gedragpatrone by hulle huise openbaar. Daarom gooi hulle die papiere ook rond by die skool en bemors gevolglik die skoolterrein.

Opsommend blyk dit dat leerders dikwels self die klas en skool bemors. Die negatiewe gedragpatrone wat sommige leerders by hulle huise openbaar, word deur hierdie optredes oorgedra na die skool.

Leerders is van mening dat dit nie slegs die leerders wat daar skoolgaan se verantwoordelikheid is om die skoolterrein in stand te hou nie, maar ook die omliggende gemeenskap.

Hierdie verantwoordelikheid van gemeenskapslede word deur die volgende aanhaling, verwysend na Foto 6, saamgevat:

“Die mense rondom die skool moet kyk dat die mense nie inbreek nie, laat die skool mooi lyk van binne. Hulle moet help soos die mense op die nuus, wat hulle saans wys. Daar maak hulle die skole ordentlik. Die vloere word gepolish en die mure word skoongemaak. Hulle moet ook probeer om so te wees dat Skool X Primêr ook so kan wees”.

Die voorafgaande aanhaling beklemtoon die opinie van leerders dat die skool ‘n gemeenskapsfunksie is. Dit is belangrik dat nie slegs die leerders en opvoeders ‘n verantwoordelikheid het tot die instandhouding van skole nie, maar ook die breër gemeenskap.

Die ligging van sommige skole is ook volgens leerders bepalend of gemeenskapslede vrylike toegang tot skole het om dit te bemors en selfs daar in te breek. Vier van die vyf skole wat aan die foto-analise deelgeneem het, is geleë in die middel van woonbuurte. Hierdie woonbuurte word gekenmerk deur negatiewe eienskappe en praktyke. Weens die ligging van hierdie skole is dit maklik vir gemeenskapslede om toegang tot hierdie skole te verkry. Sommige leerders het daarop gewys dat mense uit die gemeenskap gedurende skoolure die skoolterrein binnekom of dit as ‘n deurgang gebruik. Dit is gedurende hierdie tye dat hulle die skoolterrein bemors. Hierdie vrylike toegang tot skole hou ook soms ‘n gevaar vir die leerders in en bedreig hulle veiligheid.

Dit het verder geblyk dat skole nie noodwendig alle geriewe het nie en dat sekere skole meer gunstig voorsien is as ander skole. Hierdie diskrepansie ten opsigte van noodsaaklike geriewe tussen skole lei daartoe dat sekere skole meer gunstig as ander skole ervaar word.

Opsommend blyk dit dat nie alle leerders en gemeenskapslede die positiewe waarde van skool erken nie en dat skooltrots by sommige leerders ontbreek. Die skool is 'n instansie wat diensbaar is aan die hele gemeenskap aangesien die gemeenskap se kinders daar onderrig en opgevoed word. Beide die leerders en gemeenskapslede erken nie noodwendig die waarde en statuur van skool as instansie om leerders 'n meer positiewe toekoms te verseker nie. Dit kan daarop dui dat die opvoedingswaarde van skool nie werklik die opheffing en ontwikkeling van leerders verseker nie en dat die skool bloot as verlengstuk van die negatiewe konteks van die gemeenskap beskou word.

6.4.1.2 Die veiligheidsaspekte in skole

Die veiligheidsaspekte in skole word as beide positief sowel as negatief deur sommige leerders ervaar.

Skool is vir sommige leerders sinoniem aan sorgeloosheid, aangesien dit vir hulle 'n beskutte omgewing voorsien waarin hulle veilig voel. Opvoeders is ook deur leerders beskou as persone wat hulle veilig laat voel en keer dat ander leerders nie met hulle baklei en hulle seermaak nie.

Dit is verder duidelik dat sommige leerders meer veilig voel in die skool as in hulle woonbuurt. Skole bied 'n veiligheidsgevoel wat nie in alle leerders se woonbuurte aangetref word nie. Die volgende aanhalings, verwysend na Foto 9, dien as voorbeelde hiervan:

“Jy is veiliger in die skool en die klas is skoon. Hier is nie rommel in die rondte nie. As jy in die skool is dan voel jy veilig, maar buite voel jy nie veilig nie”.

“Jy voel nie eers by jou eie huis meer veilig nie, want die jongens hulle kom sommer in jou huis dan vermoor hulle die mense en as jy loop na jou families toe dan rob hulle jou en hulle maak jou seer as hulle jou kry langs die pad”.

Opsommend blyk dit dat die skool deur sommige leerders as ‘n plek beskou word wat hulle uit die ongewenste konteks van hulle gemeenskappe bevry. Die skool is dus ‘n veilige vesting vir hierdie leerders, aangesien hierdie veiligheidsgevoel in hulle gemeenskappe ontbreek. Dit is moontlik dat leerders uit hoë risiko-omstandighede verkies om eerder in die skool te wees as by hulle huise of woonbuurte.

Skole moet volgens leerders toegesluit word om te voorkom dat mense uit die gemeenskap, byvoorbeeld bendes, daar inbreek. Die wyse waarop die skool toegesluit word, word nie noodwendig positief deur leerders ervaar nie. Skole moet dikwels met tralies en hekke beveilig word. Hierdie beveiliging van skole laat dit vir sommige leerders voel *“jy is in ‘n tronk”*.

Dit blyk dat die veiligheid wat skool vir leerders bied soms gepaard gaan met ingeperktheid en die verlies van vryheid. Leerders ervaar dikwels dieselfde ingeperktheid in hulle gemeenskappe, aangesien nie alle gemeenskappe ewe veilig is nie.

Leerders het getoon dat skole toegesluit moet word om onder andere bendes uit te hou. Die volgende aanhaling dien as voorbeelde hiervan:

“Hulle (die bendes) sal traai om in te breek en as hulle dit regkry om die hekke oop te kry, dan sal hulle ingaan en goeters vat wat nie aan hulle behoort nie”.

Dit was duidelik dat die bendes by die skool inbreek en die skool se items verkoop om sodoende drank en dwelms te koop.

6.4.1.3 Die leerders se belewing van skool

Bykans ‘n eweredige verdeling van seuns en dogters het aan hierdie navorsing deelgeneem. Afrikaans is die moedertaal van 98.8% van die leerders terwyl slegs 1.1%

van die leerders ander tale in hulle huise praat. Hierdie navorsing is onderneem in hoofsaaklik bruin gemeenskappe in die Boland-omgewing. Leerders in hierdie gemeenskappe praat vanweë hulle landelike demografie hoofsaaklik Afrikaans.

Die meeste leerders (91.9%) het in die vraelys getoon dat hulle die skool baie gunstig ervaar en dat hulle van skoolgaan hou. Skoolgaan is deurgaans as positief ervaar en leerders het getoon dat skoolbywoning 'n definitiewe positiewe waarde op hulle lewens het. Leerders het hoofsaaklik die volgende redes aangevoer waarom hulle hierdie opinie huldig:

- Die skool is 'n plek waar leerders kan **leer**.

Skolastiese sukses word deur die leerders as 'n voorvereiste beskou om iets in die lewe te bereik. Leerders het kinders wat skoolgaan as meer bevoorreg as ander kinders beskou wat nie skoolgaan nie, aangesien hulle die kans gegun word om geleerdheid te bekom.

Die volgende aanhalings is as voorbeelde hiervan saamgevat:

“Ja want ons leer baie goed in die skool en as jy klaar is met skool dan kan jy vir enige iets gaan leer dan kan jy klomp geld verdien”.

“Want die skool is lekker en ek leer wat buite in die wêreld aangaan”.

“'n Mens leer baie dinge wat 'n mens nie geweet het nie ...”.

Die teenoorgestelde is volgens leerders ook waar. Indien 'n kind verkies om nie skool te gaan nie, lei dit tot beperkte toekomsmoontlikhede en die handhawing van 'n laer lewenstandaard. Skole en skolastiese sukses word verder beskou as die instrument om leerders van ongewenste toestande in hulle gemeenskappe te bevry.

Die skool leer ook volgens die leerders meer as bloot akademiese werk. Leerders het aangetoon dat hulle ook van sosiale aspekte, byvoorbeeld MIV/VIGS in die skool leer.

Opsommend blyk dit dat die skool beskou word as ‘n plek waar leerders nuwe kennis ontdek – kennis wat leerders nie buite die formele skoolsisteem sou ontdek het nie. Die verwerwing van hierdie kennis maak dit vir leerders moontlik om groter en beter toekoms moontlikhede te hê. Dit is nie altyd moontlik vir leerders wat nie meer skoolgaan nie, om hierdie kennis te ontdek nie.

- Die skool is ‘n plek waar leerders met hulle maats kan **sojialiseer**.

Skole word beskou as plekke vir sosialisering en dat die leerders baie vriende daar het met wie hulle kan speel. Leerders het aangedui dat hulle van skool hou omdat hulle pouses met hulle maatjies kan speel. Dit is egter ook waar dat sommige leerders van skoolgaan hou omdat hulle die geleentheid kry om met hulle maats te gesels wanneer hulle opvoeders uit die klas gaan. Hierdie informasie is kongruent met data vanuit die vraelys waarin sommige leerders daarna verwys het dat hulle opvoeders baie hulle klasse in die verloop van ‘n dag verlaat en die leerders sonder toesig laat.

Die bereiking van skolastiese sukses is sekondêr vir sommige leerders, aangesien die skool as sosialisering agent die primêre oorweging vir hulle bly. Hierdie gevoel word deur die volgende aanhaling saamgevat: *“Omdat ek het baie goeie vriende by die skool dit is hoekom skool lekker is vir my”*.

Die verwysing na die skool as ‘n plek van sosialisering mag daarop dui dat leerders uit hoë risiko-omstandighede daar, meer as in hulle gemeenskappe, die geleentheid gebied word om met ander leerders te sojialiseer.

- Die skool en skoolbywoning dra daartoe by dat leerders **‘n werk kan bekom**.

Skool het ook waarde vir sommige leerders aangesien dit vir hulle moontlik maak om iewers te kom in die lewe soos om byvoorbeeld ‘n werk te kry. Leerders het aangetoon dat leerders wat nie skoolgaan nie, eendag nie ‘n werk sal bekom nie. Een leerder het aangedui dat hy eendag sy *“oupa se werk (gaan) oorvat”*. Sy oupa is ‘n verwer en

volgens hierdie leerder kan hy ook eendag 'n werk bekom indien hy sy skoolloopbaan voltooi. Dit is vreemd dat hierdie leerder na sy oupa verwys. Dit kan enersyds daarop dui dat sy eie pa dalk nie 'n werk het nie of by hulle woon nie of dat hy 'n rolmodel in sy oupa sien. Leerders is oortuig van die feit dat sekere mense nie 'n werk kry nie weens hulle onvermoë om hulle skoolloopbane te kon voltooi.

- Die skool is bloot 'n **alternatief vir niksdoen** en hou leerders **weg van verkeerde dinge in gemeenskap**.

Skool het 'n verskillende betekenis vir verskillende leerders. Skool word ook soms as 'n alternatief vir leeglêery en niksdoen gesien. Hierdie informasie sluit aan by sekere response vanuit die vraelys waartydens sommige leerders dieselfde waarde aan skool toegedig het. Hierdie leerders besef nie die waarde van skoolgaan nie en gaan bloot skool omdat hulle nie iets anders wil doen nie.

Hierdie gevoel word deur die volgende aanhalings saamgevat:

“Want as jy by die huis sit, is dit vervelig”.

“Ek hou nie van skool nie want jy moet te vroeg op staan”.

“Want ek het klomp maats by die skool en dit is vervelig by die huis. As ons by die huis is dan kry ons baie werk by die huis”.

“Ek hou nie van werk nie”.

In aansluiting hiermee huldig sommige leerders die mening dat skool hulle weghou van verkeerde dinge in die gemeenskap. Die volgende aanhalings dien as voorbeelde hiervan:

“Hulle (die leerders) gaan op die hoeke staan en rook en drink en baklei en die mense seer maak en rob”.

“Dat hulle op strate wil rondloop en die mense wil besteel wat op die strate loop”.

“dan gaan hulle op die winkels se stoepe staan en mense rop en vra vir die mense geld as hulle nie dan sê hulle ek gaan jou steek met die mes”.

Hoewel die genoemde opinies van leerders 'n negatiewe prentjie van skoolbeleving toon, blyk dit dat hulle die beskermende konteks van die skoolomgewing verkies om gemeenskapsaktiwiteite voort te sit, eerder as leeglêery in die gemeenskap wat probleme kan veroorsaak.

Opsommend blyk dit dat die skool 'n alternatiewe konteks is vir leerders, nie noodwendig ter wille van leer en onderrig nie, maar om die meer negatiewe realiteite van die gemeenskap waar hulle woon, te ontsnap. Daar is egter ook leerders wat verkies om nie meer skool te gaan nie en doelloos in by die huis en in die gemeenskap rond te hang.

- Skole bied ook aan leerders die geleentheid om aan **sport en kulturele aktiwiteite** deel te neem.

Hierdie aktiwiteite bied 'n alternatief tot bloot akademiese onderrig. Hierdie is 'n belangrike aspek in die totale ontwikkeling van die kind en is 'n aspek wat dikwels deur skole misgekyk word. Sommige leerders heg bepaalde waarde aan hierdie ko-kurrikulêre aspekte en dat dit volgens hierdie leerders bydra tot hulle positiewe beleving van die skool.

Die volgende aanhalings word as voorbeelde saamgevat:

"... omdat ons beoefen die sport wat jy wil doen".

"As ek sport vir die skool doen dan is die skool lekker".

"Want jy kan rugby speel en krieket en jy kan werk ook".

"... omdat by die skool is dit baie lekker. By die skool speel ons lekker rugby".

Opsommend blyk dit dat leerders die geleentheid in die skool gebied word om aan sport en verwante aktiwiteite deel te neem. Die skoolkonteks is dikwels die enigste plek waar leerders aan hierdie aktiwiteite kan deelneem aangesien nie alle gemeenskappe genoeg ruimte en veiligheid aan leerders bied om dit daar te doen nie.

Die skool word egter nie as positief deur alle leerders ervaar nie. Volgens die leerders dra hulle self by tot hulle belewing van skool; in die positiewe sin deurdat hulle hulle by die reëls hou of in die negatiewe sin deurdat hulle wanorde skep.

Hierdie situasie word deur die volgende aanhalings saamgevat:

“As hulle juffrou praat en dan het hulle maniere. Hulle hoor wat hulle juffrou praat. Hulle hoor nou almal wat hulle juffrou sê om te doen. As hulle buite kom, party van hulle vergeet die goed en party hou die goed. As hulle inkom na pouses dan weet hulle wat om te doen as hulle verder gaan. Hulle goed is alles reg. Hulle is nie so onbeskof nie. Hulle sit reg hulle banke en kyk almal voor. Daar is nie party wat nog agtertoe kyk nie en praat saam met mekaar nie. Hulle kyk vir hulle juffrou en dit wat hulle juffrou vir julle sê”.
(Hierdie aanhaling verwys na Foto 2).

“Dat die kinders is altyd ombeskof”.

“As die kundere my uit skel van sting gat of van vuil gat”.

“Die kinders is onbeskof saam met die onderwysers”.

“Kinders doen nie wat onderwysers vra nie”.

“Die kinders doen wat hulle wil en meeste van die kinders loop rond buite die skool”.

“Skool is nie vir my lekker nie want kinders het nie respek vir mekaar nie en ek stel belang in skoolwerk”.

Die leerders maak dit nie slegs moeilik vir ander leerders om in hulle klasse op te let en hulle aandag aan hulle skoolwerk te skenk nie, maar hulle luister ook nie vir hulle opvoeders nie en maak dit moeilik vir die opvoeders in die klaskamers. Dit het verder

geblyk dat opvoeders probeer om aan leerders die korrekte gedrag in die klaskamer aan te leer, maar dat die *“kinders nie wil kopvat nie”*.

Opsommend blyk dit dat die optredes en gesindhede van beide leerders en opvoeders soms as problematies deur die leerders ervaar word. Hierdie optredes het ‘n invloed op leerders se beleving van skool wat hulle hierdeur as beide positief of negatief ervaar.

6.4.1.4 Leerders se skoolbywoning

Alhoewel die meeste leerders van skoolgaan hou, is 75.8% van mening dat hulle weet van leerders wat soms sonder rede by die huis bly. Leerders het die volgende redes aangedui waarom dit soms voorkom:

- Daar is leerders wat **lui** is vir skoolgaan soos onder andere verwoord in die volgende aanhalings:

“Hulle het nie lus vir werk nie en is baie sleg”.

“Omdat hulle lui is of hulle ouers was lui nou is hulle ook lui”.

“Ek dink hulle is lui om soggens op te staan en skool toe kom”.

- Sommige leerders het aangedui dat daar leerders is wat **betrokke is by bende-aktiwiteite en dat hulle vriende hulle verlei**, byvoorbeeld:

“Bende vriende verlui hulle”

“Want hy/sy behoort aan bende”.

“Hulle word bendes en hulle rook”.

“Hulle wil doen wat hulle vriende doen dis al wat ek kan sê”.

- Daar is leerders wat van mening is dat daar leerders is wat by die huis bly omdat hulle ouers **nie die skoolgelde kan betaal nie**.

Die betaling van skoolfondse al dan nie is 'n tema wat deurlopend in hierdie navorsing na vore gekom het en is as een van die hoofprobleme by skole geïdentifiseer. Tydens verdere verkenning in die foto-analise het dit geblyk dat daar uiteenlopende opinies deur leerders gehuldig word oor die wyse waarop skole die onvermoë van ouers om hierdie skoolfondse te betaal, hanteer.

Sommige leerders huldig die mening dat 'n leerder nie meer kan skool bywoon indien sy ouers nie die skoolfondse kan betaal nie. Volgens sommige leerders sal sekere skole "... *vir hom (die leerder) huis toe stuur om vir sy ma te gaan vra wanneer hulle dit (die skoolfonds) gaan betaal*".

Sommige leerders was van mening dat 'n leerder wel by hulle skool met sy studies kan voortgaan, "... *maar party skole is nie dieselfde nie*". Dit kan ook wees dat leerders hulle ouers se onvermoë om die skoolfonds te betaal misbruik deur die skool te verlaat en hierdie onvermoë as rede aanvoer waarom hulle nie meer skoolgaan nie.

'n Leerder het aangetoon dat leerders gelukkig kan wees om skool te gaan aangesien hulle ouers die skoolfonds kan betaal. Daar is egter ook ander leerders wie se ouers nie die skoolfondse kan betaal nie wie nie kan skoolgaan nie soos beklemtoon in die volgende:

"As die skoolfonds nie klaar betaal is nie kry jy (die leerder se ouers) briewe. Soos hier is 'n meisie wat in die pad af bly. Sy was laasjaar in my klas. Haar ma het nie die skoolfonds betaal nie en toe los sy sommer die skool".

Opsommend blyk dit dat daar uiteenlopende opinies by leerders bestaan ten opsigte van die betaling van skoolfondse. Dit wil voorkom dat sommige skole die nie-betaling van skoolfondse as afskrikmiddel teen leerders gebruik. Hierdie

optrede word nie altyd positief deur leerders ervaar nie aangesien nie alle ouers in 'n finansiële posisie is om hierdie verantwoordelikhede teenoor die skool na te kom nie.

- Daar is ook leerders wat by die huis bly omdat hulle bloot **moedswillig is**, soos die volgende voorbeelde aandui:

“Want hulle wil mos vir Days of our lives kyk”.

“Hulle sê sommer hulle het water gedra of hare gesny. Hoe kan jy heeltyd water of hare sny tot half twee toe”.

“Hulle is maar net aspris want hulle mors die onderwysers se tyd want hulle moet dan saam met die kinders die werk, en weer saam hulle”.

“Hulle sê somer goed wat nie waar is nie”.

- Volgens sommige leerders bly ander leerders by die huis omdat hulle **nie hulle tuiswerk voltooi het nie** of nie iets gedoen het wat hulle opvoeders vir hulle gevra het nie. Hierdie leerders bly dan by die huis uit vrees dat die opvoeders vir hulle hierop tereg sal wys.
- Daar is egter volgens sommige respondente ook leerders wat by die huis bly omdat hulle **bang is vir een of ander opvoeder of ander leerders** by die skool. Hierdie opinies word onder andere as volg verwoord, naamlik:

“Hulle is bang hulle kry pak”.

“Hulle is somtyds bang vir kinders in die klas ...”.

“Dis omdat die onderwyser vir hulle te veel slaan”.

“Ek bly uit die skool uit vir meneer X hy slat my hard en wat die houe lê”.

“Hulle is bang die kinders slaan hulle”.

Opsommend blyk dit dat leerders soms tuis bly uit vrees vir opvoeders of ander leerders. Skool is in hierdie konteks nie 'n veilig omgewing vir sommige leerders nie en die skoolomgewing word bloot as voortsetting van negatiewe gesins- en gemeenskapskonteks ervaar.

- Leerders moet ook volgens sommige respondente by die huis bly **om ander familieledede, soos 'n broer of suster op te pas.**
- Daar is ook leerders wat by die huis bly omdat daar **huislike probleme** is wat tot hierdie besluit bydra, byvoorbeeld:

“Omdat hulle ouers gee nie om vir hulle nie”.

“Omdat hulle sake is nie reg by die huis nie”.

Opsommend blyk dit dat gesinskonteks oorgedra word na die skool. Leerders skei nie hierdie kontekste van mekaar nie en dit is duidelik dat die gesinskonteks 'n invloed uitoefen op leerders se belewing van die skool.

6.4.1.5 Die onderwyskurrikulum en verwante aspekte

Die Wes-Kaap Onderwysdepartement volg tans 'n Uitkomsgebaseerde onderwyskurrikulum wat aansienlik verskil van die kurrikulum van die verlede. Hierdie kurrikulum maak gebruik van leerareas in plaas van skoolvakke soos tydens vorige onderwysbedelings. Die nuwe onderwyskurrikulum stel verder besondere eise aan beide opvoeders en leerders aangesien leerders van mening is dat daar 'n verwantskap bestaan tussen leerders se vordering op skool al dan nie en hulle besluit om die skool te los.

Gegewe hierdie nuwe konteks het die meeste leerders (93.1%) aangedui dat hulle van die werk hou wat hulle in die klas leer. 'n Deel van hierdie andersoortige onderwyskurrikulum vereis dat leerders meer in groepe werk en dat die opvoeders as fasiliteerders vir leer funksioneer. Hierdie benadering is in kontras met die ou kurrikulum

wat die opvoeders as aktiewe lesaanbieder voorgestel het. Te midde van hierdie andersheid het die meeste van die leerders aangedui dat hulle daarvan hou om in groepe te werk. Dit het verder geblyk dat amper 80% van die leerders aangedui het dat hulle daarvan hou om die take wat hulle opvoeders vir hulle gee op hulle eie te voltooi, alhoewel die res aangedui het dat dit nie vir hulle gemaklik is nie. Dit kan aanvaar word dat hierdie leerders verkies om óf in groepe hierdie take te voltooi óf dat hulle opvoeders hulle moet help om die take uit te voer.

Die meeste leerders (89.9%) is van mening dat die opvoeders weer die werk verduidelik indien hulle dit nie die eerste keer verstaan het nie. Skole en grade akkomodeer leerders met diverse behoeftes en nie alle leerders verstaan noodwendig die skoolwerk die eerste keer as opvoeders die werk verduidelik nie. Dit was duidelik dat 38.2% van die leerders bang is om vir hulle opvoeders te vra indien hulle nie die werk die eerste keer verstaan het nie.

By verdere navraag het dit na vore gekom dat dit nie altyd vir alle leerders maklik is om wel vir hulle opvoeders te vra om weer te verduidelik nie. Die rede hiervoor is dat leerders van mening is dat hulle skaam en senuwee-agtig is om dit wel te doen. Leerders het getoon dat hulle bang is die opvoeders gaan met hulle raas indien hulle vra om weer te verduidelik. By verdere navraag het dit geblyk dat opvoeders dit nie doen nie en dat daar 'n persepsie by leerders bestaan dat hulle opvoeders met hulle gaan raas indien hulle vra om weer te verduidelik.

Opsommend blyk dit dat opvoeders nie in alle opsigte die atmosfeer skep waarin leerders gemaklik voel om te sê indien hulle nie die werk verstaan nie. Die gevolg hiervan is dat dit vir opvoeders mag blyk dat hulle die werk verstaan, maar dat dit nie in alle gevalle waar is nie.

Dit was duidelik vanuit die vraelyste dat daar nie een enkele leerarea is waarvan die leerders by uitstek hou nie. Hierdie gegewe is strydig met die mening van die leerders wat aangedui het dat hulle van die meeste vakke hou wat hulle op skool neem.

Die twee leerareas waarvan leerders meer hou is:

- Afrikaans (22.5%), en
- Wiskunde (33.4%)

Hierdie twee leerareas word ook nie gunstig deur alle leerders ervaar nie te oordeel aan die relatief minimale persentasie wat dit verteenwoordig. Vanuit die kwalitatiewe response waarom leerders van sekere vakke hou het dit geblyk dat dit nie slegs gaan rondom die bepaalde vak en sy inhoud nie, maar ook oor die wyse waarop die vak deur die opvoeder aangebied word en die gesindheid waarmee hy dit doen. Hierdie persepsie word hoofsaaklik in die volgende weerspieël, naamlik:

- Leerders is van mening dat hulle van sekere vakke hou omdat hulle goeie punte daarvoor kry tydens toetse en eksamens.
- Die vakinhoud word as interessant deur leerders ervaar en hulle leer iets nuuts en opwindends daaruit.
- Die opvoeder verduidelik die werk goed en op 'n verstaanbare wyse aan die klas.
- Die opvoeder bied die vak op 'n interessante manier aan die klas aan. Die volgende aanhaling beklemtoon hierdie argument: *“Want dis interessant om te sien hoe die onderwyser die somme doen en so raak jy slim”*.
- Die opvoeders wat die vak aanbied het 'n positiewe gesindheid teenoor leerders.
- Die leerders kan die relevansie van die vak op hulle lewens raaksien.

Leerders wat aangedui het waarom hulle nie van 'n bepaalde vak hou nie het die volgende redes daarvoor aangevoer, naamlik:

- Die leerders ervaar die vak as te moeilik.
- Volgens sommige leerders verduidelik die opvoeder nie die werk op 'n gepaste en verstaanbare wyse nie.
- Sommige leerders beskou die vak as nie lekker nie indien hulle nie volgens hulle mening genoegsame punte daarvoor behaal in toetse en eksamens nie.

- Dit is nie moontlik vir die leerders om die relevansie van die vak op hulle lewens waar te neem nie asook op welke wyse hulle dit in hulle lewens kan toepas nie.
- Sommige opvoeders openbaar 'n negatiewe gesindheid teenoor die leerders indien hulle nie die werk verstaan of kan doen nie. Volgens hierdie leerders raas of slaan die opvoeders hulle indien hulle nie die werk kan bemeester nie.
- Die wyse waarop die vak aangebied word bied geen afleiding vir leerders nie en hierdie leerders het aangedui dat die opvoeder te veel praat en te min geleentheid aan leerders bied om aktief aan die klasgebeure deel te neem. Sommige leerders het daarom aangedui dat hulle hierdie vakke as vervelig ervaar.
- Die werk wat in die klas en in die vak gedoen moet word is te veel.
- Dit kan aanvaar word dat alle leerders nie almal ewe bedrewe is om die nuwe leerareas te kan doen nie. Sommige leerders het daarom gesê dat hulle byvoorbeeld nie goed kan dans en/of teken nie.
- Die leerders verstaan nie die werk wat gedoen word nie.
- Sommige leerders het aangedui dat daar van hulle verwag word om werk in die eksamen te kan doen wat hulle nie in die klas behandel het nie.
- Die opvoeder is min in die klas en gee te min aandag aan die bepaalde vak.

Opsommend blyk dit dus dat leerders se persepsie van die vakke waarvan hulle nie hou nie, nie slegs betrekking het op die bepaalde vakinhoud nie, maar ook op die wyse waarop hierdie vak deur opvoeders aangebied word, die moeilikheidsgraad daarvan en die omvang van die werk.

Die amptelike toelatingsbeleid tot openbare skole in die Wes-Kaap Onderwysdepartement is dat 'n leerder sewe jaar oud moet word in die jaar van sy eerste skooltoetreding in Graad een. Indien hierdie beginsel getrou deur skole toegepas word, behoort 'n leerder 13 jaar oud te word in graad sewe. Die data bekom vanuit die vraelyste toon dat 36.6% van die leerders 13 jaar oud was ten tye van die ondersoek. Dit is moontlik dat die 47.1% van die leerders wat aangedui het dat hulle 12 jaar oud was ten tye van die navorsing, in die loop van dieselfde jaar 13 sou word. Dit kan egter ook wees dat van hierdie leerders reeds die betrokke jaar verjaar het en gevolglik een jaar te vroeg

skool toe gegaan het. Dit moet egter bygevoeg word dat die huidige beleid ten opsigte van skooltoetreding vanaf 2000 van krag is en dat sekere leerders dus buite hierdie maatreël val.

Dit is moontlik dat leerders van 14 jaar en ouer ten minste een keer op primêre skool 'n bepaalde Graad herhaal het. Daar het 29.4% van die leerders aangedui dat hulle reeds 'n graad op primêre skool herhaal het. Indien daar na hierdie response in samehang met die ouderdomsverspreiding gekyk word, dui dit daarop dat baie meer leerders relatief vroeg skool toe gegaan het

Opsommend blyk dit dat die meeste leerders die verwagte ouderdom is vir graad sewe-leerders. Alhoewel daar leerders aangedui het dat hulle reeds 'n graad op primêre skool herhaal het, is dit duidelik dat sommige leerders voortydig skool toe is. Moontlike redes hiertoe is dat skole leerders soms op vyfjarige ouderdom toelaat om 'n meer gunstige personeelvoorsiening van die Onderwysdepartement te bekom. 'n Ander moontlike rede is dat sommige ouers hulle kinders vroeg skool toe stuur en sodoende hulle opvoedingsverantwoordelik skuif na die skool. Leerders wat te vroeg skool toe gestuur word plaas addisionele opvoedingsverantwoordelikhede op opvoeders aangesien nie alle leerders wat vroeg skool toe gaan die verwagte leeruitkomst kan bereik nie en dat die nodige aanpassings in die onderwyskurrikulum gemaak moet word om hulle te kan ondersteun.

Daar is tussen 32 en 50 leerders in 'n klas. Die Wes-Kaap Onderwysdepartement werk op 'n opvoeder-leerder ratio van 1:39 in primêre skole. Slegs 46.7% van die 944 leerders, wat aan die ondersoek deelgeneem het, is in klaskamers wat aan hierdie ratio voldoen.

Hierdie groot klasse het bepaalde implikasies vir opvoeders, aangesien hulle gelyktydig aan baie leerders moet aandag gee. Die vol klas word nie as positief deur leerders ervaar nie aangesien hulle van mening is dat leerders te na aan mekaar is en dat daar beperkte ruimte in die klas is.

Die groot getalle leerders in een klas kan aan een van die volgende moontlike redes toegeskryf word, naamlik:

- Die skool is oorvol en daar is te min plek om alle leerders te akkommodeer.
- Die Wes-Kaap Onderwysdepartement versoek senior amptenare (prinsipale en adjunk-prinsipale) om ook les te gee en verantwoordelikheid vir klasse te neem. Die feit dat daar so baie leerders in meer as die helfte klasse is, kan daarop dui dat hierdie beginsel nie in alle skole toegepas word nie en dat senior amptenare dikwels nie hulle eie klasse het om te onderrig nie.
- 'n Ander moontlikheid is dat skole 'n ongunstige personeelvoorsiening het. Die getalle van sommige skole kan ook oor tyd fluktueer met die gevolg dat hierdie toegekende personeelvoorsiening oor tyd kan verander en aangepas behoort te word.
- 'n Ander moontlikheid is dat daar te min primêre skole in sommige gemeenskappe geleë is.

Opsommend blyk dit dat daar in meer as die helfte van die leerders se klasse meer as die veronderstelde 39 leerders in die klas is. Die implikasie van hierdie groot getalle leerders is dat opvoeders moontlik nie hulle aandag aan alle leerders kan gee nie en dat individuele ondersteuning nie altyd moontlik is nie. Die Wes-Kaap Onderwysdepartement se model vir hoë risikoleerders veronderstel dat opvoeders voorkomingsprogramme vir leerders implementeer wat die gevaar loop om in negatiewe gedragpatrone te verval. Dit is onseker hoe hierdie intervensies vir individuele leerders beplan kan word indien daar groot getalle leerders in een klas is. Dit was verder duidelik dat die gebrek aan aandag deur ouers kenmerkend is van leerders uit risikogemeenskappe. Hierdie gevoel word dus deur die skool versterk.

6.4.1.6 Die rol en invloed van opvoeders op leerders se belewing van skool.

Dit is duidelik vanuit die empiriese ondersoek dat die opvoeder 'n bepalende rol in leerders se belewing van skool speel. Dit het uit die vraelys geblyk dat 91.7% van die leerders van die meeste opvoeders hou. Hierdie leerders beskou die positiewe insette en

gesindhede van opvoeders as bepalende kenmerke wat hulle tot hierdie gevoelens rig. Hierdie positiewe bydrae van opvoeders is duidelik in die volgende aanhalings:

“Omdat die onderwysers is lekker saam met jou. Hulle slaan nie baie nie”.

“Omdat my onderwyser is nie onbeskof nie”.

“Die onderwysers is baie lekker. Hulle verduidelik dat jy kan verstaan en hulle laat 'n mens baie lekker lag en hulle gee baie lekker huiswerk”.

“Ja vir my is skool lekker omdat ek my werk doen en ek werk ook saam met my juffrou omdat sy my help as ek vir haar help vra”.

“Die skool is lekker vir my omdat die onderwysers maak dit lekker vir my”.

Opsommend blyk dit dat die skool meer positief deur leerders ervaar word indien opvoeders positief teenoor hulle optree. Die positiewe verhouding wat daar tussen opvoeder en leerder bestaan dra daartoe by dat leerders die skool as ‘n aangename plek ervaar.

Leerders het die volgende redes aangevoer waarom hulle opvoeders as positief of negatief binne die skoolkonteks beskou:

- Die opvoeder openbaar **positiewe kwaliteite**, byvoorbeeld: goeie maniere, hulle openbaar ‘n positiewe gesindheid teenoor leerders en hulle het respek vir die leerders. Die volgende aanhalings dien as voorbeelde van die positiewe kwaliteite waarvoor opvoeders binne die skool beskik:

“Die onderwyser is nie onbeskof nie”.

“Omdat die onderwyseres vloek nie op my nie. En skel my nie uit nie as ek verkeerd is dan sê sy vir my”.

“(want) hy is soos my pa want hy speel met ons in die klas en praat oor die bybel”.

“Hulle skree nie op die kinders nie soos die ander en klap en slaan nie vir hulle nie met die vuis nie”.

“Omdat hy of sy het respek vir my ...”.

Die volgende aanhaling, verwysend na Foto 1, beklemtoon die positiewe rol van opvoeders op leerders se lewe:

“Die onderwysers leer ons op die regte pad en hou jou op die regte pad. Hulle sê wat jy moet doen, wat is reg en wat is verkeerd en hulle leer vir jou van die Here in die skool. Hulle laat jou sing, hulle gee vir jou kans om te praat by die skool, hulle leer vir jou woorde wat jy moet sê – die regte woorde en nie verkeerde woorde nie. Dis baie lekker en ek sal nie die skool los nie”.

Opsommend blyk dit dat opvoeders positief ervaar word indien hulle leerders menswaardig hanteer. Dit is verder duidelik dat leerders die waarde van opvoeders wyer tipeer as bloot die oordra akademiese kennis. Dit beklemtoon die idee dat die versorgingsrol van die huis voortgesit word binne die skool.

- Opvoeders **verstaan leerders se probleme en gee om** vir hulle.

Slegs 68% van die leerders is van mening dat hulle maklik met hulle opvoeders kan praat en dat hulle ‘n goeie verhouding met hulle opvoeders het. Hierdie tendens word verder weerspieël in die feit dat slegs 61% van die leerders van mening is dat hulle iets persoonlik aan hulle opvoeders kan vertel. Alhoewel die meerderheid leerders van mening is dat hulle in hierdie opsig ‘n goeie verhouding met hulle opvoeders het, is daar egter baie leerders wat anders daarvoor voel. Dit kan as ‘n moontlike verklaring dien waarom daar ook leerders aangedui het dat opvoeders nie noodwendig hulle probleme verstaan nie.

Hierdie opinie word in die volgende aanhalings saamgevat:

“Ek hou baie van Juff. X want sy verstaan my probleme”.

“... want sy is altyd daar vir my ook as ek ‘n probleem het”.

“Want hulle verstaan jou en hulle gee om vir wie jy is en wat jy doen”.

“Hy gee vir my brood wanneer ek honger is”.

“Omdat ek vertrou haar die meeste en as ek iets het wat my seer maak sy is altyd daar”.

Nie alle leerders (24.8%) is egter oortuig dat opvoeders hulle probleme verstaan nie. Dit sou verwag word dat meer opvoeders leerders se probleme verstaan aangesien hierdie navorsing onderneem is aan skole wat ‘n weerspieëling is van die risiko omstandighede waarin leerders leef. Die volgende aanhalings dien as voorbeelde hiervan:

“Die onderwyser wat ek nie van hou nie verstaan nooit my probleme wat ek het nie”.

“Sommige verstaan nie wat ons sê nie”.

“Hy wil net stres op die kinders wat nie so bevoorreg is nie”.

“Omdat sy verstaan my nie”.

“omdat hulle gee vir my werk waar van ek nie hou nie en hulle wil nie met my probleme help nie”.

In aansluiting met die bogenoemde is slegs 79.8% van die leerders van mening dat opvoeders alle leerders in die klas ken terwyl 20.2% anders daarvoor dink. Dit is nie moontlik vir opvoeders om werklik ‘n diepgaande invloed op leerders se lewe te hê en hulle probleme te verstaan indien die opvoeders nie alle leerders in hulle klasse ken nie. Dit sou aanvaar word dat die meeste opvoeders alle leerders in hulle klasse sou ken aangesien die empiriese ondersoek tydens die eerste week in Augustus onderneem is.

Opsommend blyk dit dat leerders van mening is dat opvoeders hulle probleme verstaan, maar dat sommige leerders anders hieroor voel. Gebrekkige kennis en begrip vir die leefwêreld van die leerders kan as ‘n moontlike rede beskou word waarom van die leerders hierdie mening huldig.

- Leerders kan **persoonlike aangeleenthede** met hulle opvoeders bespreek.

Die volgende aanhalings dien as voorbeelde hiervan:

“As iets nie lekker is by die huis nie”.

“Van my ouers. As hulle baklei”.

“As my ma-hulle onbeskof is met my. Hulle loop net uit die huis uit, dan praat hulle niks nie, dan huil ek so by die huis”.

Opsommend blyk dit dat daar leerders is wat persoonlike aspekte met hulle opvoeders kan bespreek. Nie alle leerders deel hierdie gevoel nie en dit wil voorkom dat opvoeders nie noodwendig ‘n dieperliggende verhouding met leerders vorm nie. Dit bevestig die vermoede dat opvoeders nie noodwendig leerders se leefwêreld ten volle begryp nie of dat opvoeders nie genoegsame tyd maak om alle leerders te ken nie.

- Sommige opvoeders help die respondente om **iets in die lewe te bereik**.

Die volgende aanhalings dien as voorbeelde hiervan:

“Hy vertel goed wat ek nie geweet het nie”.

“Want hy wil hê jy moet iets bereik in die lewe”.

“Hy stel belang in ons sukses van ons lewe”.

“... hy praat baie met ons. Hy sê altyd ons moet ‘n sukses maak van ons lewe en ons moet werk aan ons drome”.

Opvoeders maak volgens die leerders werklik moeite om hulle te motiveer om ‘n sukses van hulle lewe te maak. Dit is ‘n positiewe aspek aangesien die taak van opvoeders nie slegs beperk is tot lesgee nie, maar ook om die leerder in sy totaliteit op te voed. Desondanks hierdie huldig slegs 76.9% van die leerders die mening dat opvoeders ‘n groot invloed in hulle lewe het. ‘n Groter persentasie sou verwag word.

Opsommend blyk dit dat sommige opvoeders probeer om leerders te motiveer om ‘n sukses van hulle lewe te maak. Dit blyk verder dat hierdie sukses nie slegs beperk is tot akademiese vordering nie, maar ook om suksesvol in die lewe te wees.

Dit blyk dat die opvoeders ‘n sleutelrol speel ten opsigte van die behoeftes en probleme van leerders uit hoë risiko gemeenskappe. Die positiewe ondersteuningsrol wat die skool speel as alternatief vir moeilike omstandighede in die gemeenskap, word hierdeur beklemtoon.

Die optrede en gesindhede van opvoeders word nie altyd positief deur leerders ervaar nie. Daar is volgens leerders sommige opvoeders wie van skool ‘n onaangename plek maak weens die volgende redes:

- Sommige opvoeders openbaar ‘n **negatiewe en/of afbrekende gesindheid** teenoor leerders.

Die volgende aanhalings is voorbeelde hiervan:

“Ek hou nie van twee onderwysers is wat ek nie van hou nie omdat hulle is verwand moet party kinders”.

“Ek hou nie baie van Mnr X nie want hy bly voorbeelde maak wat mens laat sleg voel”.

“Ek hou nie van meneer X nie omdat hy vir my uittart”.

“Party onderwysers is ombeskof hulle gee die kinders name wat ons nie van hou nie”.

“Mnr. X hy wil net so tussen meisies wees”.

“Want hy gee meer aandag aan kinders se ouers wat hulle ken en slim is”.

“As daar iets moet gedoen word vat hy net die mooi kinders of die ryk kinders”.

“Hulle is baie ouderwets”.

“Omdat ek haar of hom nie kan vertrou in my geheime nie, want ek is bang dat hy/sy dit kan oorvertel”.

“van die onderwysers gee werk sonder om te verduidelik wat om te doen en skel vir ons waneer dit verkeert is”.

“... die onderwysers is nie baie lekker met 'n mens nie. My onderwyser het al vir my gesê my vriend gesê sy is 'n ding”.

“Omdat sommige onderwysers in 'n sleg bui is dan wil hulle dit by ons kom uit haal ... ”.

“... dar onwysers wat nie minier het nie”.

“... die onderwysers is te onbeskof”.

“Omdat ek gaan nie elke dag skool nie. Want die juffrou en meneer skel te veel op my”.

“Dat die onderwysers/rese op ons vloek en vir ons oornodig uit skel oor ander goed”.

“Daar is van die onderwysers wat die kinders weg van die skool dreig. Hulle maak die kinders bang”.

“Die grootste probleem by ons skool is dat onderwysers trek ander onderwysers se kinders voor dit maak my mal dit lyk hulle gee die meeste aan dag op hulle”.

“As jou onderwyser aan jou privaatdele vat”.

Opsommend blyk dit dat opvoeders nie altyd leerders met die nodige respek en menswaardigheid behandel nie. Leerders word soms deur opvoeders verkleiner of in 'n verleentheid gestel in die teenwoordigheid van hulle klasmaats. Die probleme waarmee leerders in die gemeenskap worstel, word dus voortgesit in die skool.

- Opvoeders laat leerders **sonder toesig** in die klaskamer.

Dit het geblyk dat byna die helfte van die leerders van mening is dat hulle opvoeders gereeld buite die klaskamer is en die leerders onversorg laat. Slegs 43.6% van die leerders is van mening dat hulle opvoeders altyd in die klas is. Die “time on task”-beginsel waarbinne onderwys vandag funksioneer vereis dat opvoeders te alle tye in die klas moet wees.

Leerders openbaar probleme in die klaskamer tydens hierdie situasies wat dit vir ander leerders, wat graag wil werk, moeilik maak om konstruktief besig te bly. Die argument kan gehuldig word dat hierdie situasies vermy kan word indien die leerkrag in die klas sou bly. Dit kan aanvaar word dat daar tye gedurende die verloop van die dag ontstaan waartydens opvoeders hulle klasse moet verlaat. Die frekwensie waarteen leerders hierdie

praktyk van opvoeders belig het, blyk dat hierdie optrede van opvoeders verwys na onnodige tye wanneer hulle die klaskamer verlaat.

Opsommend blyk dit dat opvoeders nie altyd die onderrig en versorging van leerders as prioriteit stel nie. Opvoeders dra dus daartoe by dat leerders gedragsprobleme in skole openbaar aangesien hulle nie altyd konstruktief besig gehou word nie.

- Leerders word soms deur opvoeders **geslaan**.

Daar het 82.8% van die leerders aangedui dat hulle opvoeders dissipline in hulle klaskamers kan handhaaf. Dit was egter duidelik dat opvoeders verskillende maniere gebruik om dit toe te pas en te handhaaf.

Dit blyk dat lyfstraf steeds in skole voorkom desondanks die nasionale beperking daarop gestel is aangesien 20.7% van die leerders aangedui het dat hulle opvoeders hulle soms slaan. Hierdie tendens is ook deurlopend tydens die empiriese ondersoek opgemerk. Die amptelike beleid van die Wes-Kaap Onderwysdepartement verbied alle vorme van lyfstraf aan skole. Die implikasie van hierdie optrede van opvoeders is dat hulle vir hulle blootstel aan geregtelike vervolging en dat hulle die gevaar loop om uit hulle amp ontslaan te word. Desondanks hierdie riskante optrede deur opvoeders het hierdie optrede deurgaans neerslag gevind in die volgende aanhalings:

“Omdat ons slae kry by die skool en dit is baie seer”.

“Die meneer slaan jou met die toon en kop”.

“Omdat die onderwyseresse slat vir my baie hulle slat jou twee keer oor een ding en hulle kom van hulle probleme van die huis of kan kom haal hulle dit by ons kinders uit”.

“Hul klap ons slat ons en bly skel”.

“Hulle is verwant en vloek op jou en slaan jou met die vuiste”.

“Omdat hy my gewurg het”.

“... hy klap en slaan die kinders baie ek dink hy moet gefire word”.

“Die meneer is soos ‘n wilde bees hy wil net die kinders slat en met die kop skiet”.

“As ons nie huiswerk doen nie, dan kry ons pak”.

“Ons kinders wil nie meer geslaan word nie”.

“Die skoon maker wat jou slaan”.

Opsommend blyk dit dat sommige leerders die skool as ewe ontwrigtend vind, asof dit ‘n herhaling van die problematiek in die gemeenskap is, naamlik konflik met opvoeders as volwassenes wat nie die nodige begrip toon nie.

In reaksie op ‘n vraag hoe leerders sou verwag opvoeders teenoor hulle moet optree, het ‘n leerder as volg geantwoord:

“Ons (die leerders) wil hê die onderwyser moet teenoor ons optree soos hulle teenoor hulle eie kinders optree, want ek glo nie dat hulle hulle kinders slaan soos hulle vir ons slaan nie. Ons is ook mens”.

Opsommend blyk dit dat leerders wil hê dat opvoeders hulle moet hanteer met dieselfde mate van begrip en menswaardigheid asof dit hulle eie kinders is. Dit was duidelik dat opvoeders dit nie in alle gevalle doen nie.

6.4.1.7 Die verhouding tussen leerders en hulle vriende

Dit blyk dat die leerders oor die algemeen baie vriende het. Meeste van hierdie vriendskappe is by die skool en nie by die huis nie (89.9% teenoor 73.3%).

Dit blyk verder dat leerders ‘n positiewe binding het met leerders wat hulle in die skoolkonteks oor ‘n lang tyd ken. Uit die response blyk ook dat hulle die negatiewe impak van verkeerde vriende in die gemeenskap probeer vermy deur met positiewe groepe in skoolverband te assosieer.

Die volgende aanhalings dien as voorbeelde hiervan:

“Omdat hulle gee om vir my en ek vir hulle”.

“Omdat ons ken mekaar al so lank en ons staan nie mekaar af wanner een in moelikheid is, is almal daar om hom/haar bytestaan”.

“Omdat ons mekaar vertrou”.

“Want ons is liefdevol”.

“Want vriende en vriendinne is nie ombeskof nie”.

Daar het ook leerders aangedui dat hulle vriende/vriendinne het wat nie meer skoolgaan nie aangesien hulle verkeerde dinge in die gemeenskap doen soos verwoord in die volgende aanhalings:

“Hulle loop rond en sit by die huis hulle wil my ook uit die skool hê toe se ek nie ek gaan nog skool”.

“Hulle doen alle verkeere goed hulle rook”.

“... want die ander doen meestal verkeerde dinge wat ek nie doen nie”.

“Want ons wil nie skolies raak nie”.

“Want party van hulle hou nie van dinge wat ek van hou nie. Hulle hou daarvan om verkeerde plekke te loop maar nie ek nie”.

“Hulle word betrokke by bendes”.

“Hulle loop rond en steel by die winkels”.

“Hulle is benders en steel by ander en vang verkeerde dinge aan”.

“Hulle werk in smokel huise en bly ook daar en hulle rook en drink ook”.

“Hulle rook dagga rook sigarette hulle dring hulle maak moelegyt is hulle dronk is en gerook is”.

Opsommend blyk dit dat leerders probeer om negatiewe vriendskappe tuis te vermy. Die vriendskappe by die skool skep dus dieper vriendskapskwaliteit en skep minder risiko om in die moeilikheid te beland.

Alhoewel 88.6% van die leerders aangedui het dat al hulle vriende skoolgaan, gaan die res se vriende nie meer skool nie. Sommige leerders se vriende gaan nie meer skool nie weens die volgende redes, naamlik:

- Hulle ouers het nie genoeg geld om die skoolgelde van die skool te betaal nie. Hierdie gebrek aan geld noodsaak gevolglik hierdie leerders om by die huis te bly.
- Sommige leerders se vriende sit by die huis en niks doen nie.
- Van die leerders se vriende werk reeds. Hierdie response kan enersyds daarop dui dat sommige leerders op 'n vroeë ouderdom begin werk of andersyds dat leerders vriende het wat baie ouer as hulle is.
- Sommige leerders het aangedui dat van hulle vriende reeds formele skool voltooi het. Hierdie vriende is reeds op kollege en/of universiteit. Dit bevestig die bostaande vermoede dat sommige van die leerders se vriende baie ouer as hulle is.
- Sommige leerders het aangedui dat van hulle vriende/vriendinne reeds kinders het en selfs al getroud is. Dit is moontlik dat hierdie vriende/vriendinne die skool voortydig moes verlaat aangesien hulle reeds ouers is en dus genoodsaak word om te gaan werk om sodoende in die behoeftes van hulle kinders te voorsien.

Opsommend blyk dit dat die meeste leerders se vriende skool gaan, maar dat dit nie altyd die geval is nie. Dit het verder geblyk dat leerders wie se vriende nie meer skoolgaan nie ouer as hulle is en reeds meer volwasse verantwoordelikhede begin aanneem. Dit wil voorkom asof leerders soms meer volwasse vriende verkies, enersyds omdat hulle ook weens hulle gesinskontekste meer volwasse rolle moet aanneem of andersyds omdat hulle ouers gewoon nie hierdie tipe verhouding met hulle het nie.

6.4.2 Gesinsverwante temas

6.4.2.1 Gesinstruktuur en samestelling

Slegs sowat 59% van die leerders se ouers is getroud terwyl die res van hulle in huise woon waarin wisselvorme van die huwelik voorkom. Sowat 11% van die leerders se ouers is geskei, terwyl nagenoeg 17% van die leerders se ouers ongetroud is.

Die meeste leerders bly by albei hulle ouers. Daar is egter ook leerders wat aangedui het dat hulle in die meeste gevalle by hulle moeders woon indien hulle ouers nie getroud is of saam woon nie. Leerders wat nie by hulle moeders woon nie, woon dikwels by hulle grootouers of ander familieledede. Baie min van die leerders het aangedui dat hulle by hulle vaders woon.

Aangesien daar soveel leerders aangedui het dat hulle ouers nie getroud is of saam woon nie, kan aanvaar word dat die kontak met die ouer wat nie by hulle woon nie, nie so gereeld plaasvind nie. Hierdie leerders moet dikwels van ander geleenthede gebruik maak om hierdie ouer te sien. Alhoewel ongeveer 78% van die leerders gereeld kontak met beide ouers het, het 21.3% aangedui dat hulle glad nie kontak het met die ouer wat nie by hulle woon nie. Die moontlikheid is groot dat hierdie leerders sal grootword sonder die betrokkenheid van hierdie ouer in hulle lewe. Indien hierdie argument saam beskou word met die feit dat die meeste leerders by hulle moeders bly, kan aanvaar word dat hierdie leerders verwys na vaderfigure in hulle lewe.

Opsommend blyk dit dat nie alle leerders grootword in gesinne waarin hulle ouers getroud is nie. Dit het verder geblyk dat leerders verkies om by hulle moeders te woon. Die huweliksverhouding of gebrek daaraan tussen moeders en vaders veroorsaak dat sommige leerders min of geen kontak met die ouer het wat nie by hulle woon nie. Dit is verder duidelik dat sommige leerders grootword in gesinne waarin die rol van moeder of vader nie duidelik is nie en dat een ouer beide hierdie rolle in kinders se lewe moet aanneem. Die afwesigheid van een ouer veroorsaak dat

die opvoedingsrol deur slegs een primêre versorger oorgeneem word en dat die identifikasie en binding met die afwesige ouer soms in leerders se lewe ontbreek.

6.4.2.2 Die versorging van leerders

Dit het uit die navorsing na vore gekom dat nie alle leerders genoegsaam versorg is nie. Die navorser sal in hierdie gedeelte 'n onderskeid tref tussen die finansiële/fisiese en emosionele versorging van leerders en ander kinders in hulle gesinne. Dit blyk verder dat die kwaliteit van versorging in samehang met armoede en die werkloosheidsprobleem beskou moet word.

Armoede speel 'n bepalende rol in hierdie hoë risiko gemeenskappe en het 'n bepaalde effek op die leerders en ander kinders. Die afwesigheid van noodsaaklike geriewe en lewensmiddele veroorsaak dat *“sommige mense tevrede sal wees oor dit wat hulle gekry het en dat hulle 'n droë, warm plek gekry het om te slaap”*.

Verskeie kinders word volgens leerders groot in huise waarin daar armoede is wat 'n bepaalde effek op hulle het. Hierdie effek van armoede word deur die volgende aanhaling, verwysens na Foto 19, beklemtoon:

“Mense het nie vaste blyplek nie. Hulle bedel in die rondte. Hulle gaan nie skool nie. Hulle ma leer nie vir hulle om skool te gaan nie. Hulle bly by die huis, lê in die rondte en hulle het nie regte klere om aan te trek nie. Hulle bly in hokke. Hulle het nie huise soos ons het nie. Hulle staan op die straat”.

Opsommend blyk dit dat armoede nie slegs beperkte lewensmiddele aan kinders voorsien nie, maar dat die versorgingsrol van ouers aansienlik verminder weens die verskeie invloede wat dit tot gevolg het.

Gesinne wat in armoede leef word dikwels genoodsaak om alternatiewe wyses te gebruik om in hulle basiese behoeftes te voorsien. Sommige leerders het genoem dat gesinne soms genoodsaak word om byvoorbeeld kartondose op te tel en by winkels in te gee om geld te bekom. Deur hierdie kartondose te verkoop word 'n alternatiewe manier gebruik om 'n inkomste te genereer wat gebruik kan word om in hierdie gesinne en mense uit die gemeenskap se basiese behoeftes te voorsien. Hierdie situasie wek negatiewe emosies by leerders en word as *"iets hartseer"* beskou.

Ongeveer 80% van die leerders woon in gesinne waarin daar tussen twee en vier kinders is. Nagenoeg 9% woon in gesinne met vyf kinders terwyl daar in meer as 6% van die leerders se huise meer as ses kinders is. Dit kan aanvaar word dat ouers met hoogstens vier kinders in hulle basiese finansiële behoeftes kan voorsien, maar dat die lewenstandaard laer word in gesinne met baie kinders.

Opsommend blyk dit dat sommige ouers nie in alle opsigte in hulle kinders se materiële behoeftes kan voorsien nie. Hierdie situasie kan daartoe aanleiding gee dat kinders reeds van 'n vroeë ouderdom vir hulle self moet begin sorg.

Ongeveer 76% van die leerders het hulle eie bed waarop hulle saans slaap terwyl slegs 38% van die leerders hulle eie kamers het. Te oordeel aan die gemiddelde aantal kinders per gesin is dit dus logies dat nie alle leerders noodwendig hulle eie beddens of kamers sal hê nie. Dit het verder geblyk dat daar gemiddeld ses mense in een huisgesin woon. Daar woon egter in ongeveer 10% van die leerders se huise meer as 10 mense. Dit kan aanvaar word dat hierdie getal nie slegs verwys na die huisgesin alleen nie, maar dat dit ander familieledes soos grootouers, ooms, tantes ensovoorts insluit.

Opsommend blyk dit dat armoede dikwels die inperking van lewensruimte en die gebrek aan privaatheid tot gevolg het. Nie alle leerders het altyd die ruimte om hulle eie ding in te doen nie weens die aanwesigheid van ander mense in die huis.

Ongeveer 95% van die leerders het elke aand kos om te eet alhoewel die res aangedui het dat hulle nie elke aand kos het nie. Dit kan aanvaar word dat hierdie leerders dikwels skool toe gaan sonder om iets te kon eet. Dit is egter duidelik dat die meeste leerders veilig voel in hulle huise asook dat dit vir hulle lekker is waar hulle woon.

Opsommend blyk dit dat daar sommige leerders is wat skool toe gaan sonder om iets te kon eet. Hierdie leerders sal probleme ondervind om op hulle skoolwerk te konsentreer omdat hulle honger is.

Dit bly volgens die meeste leerders hulle ouers se verantwoordelikheid om na hulle kinders om te sien en hulle te versorg. Die volgende aanhaling, verwysend na Foto 11, dien as voorbeeld hiervan:

“Hierdie ma en pa het uitgegaan om vir haar kind te sorg, want as hulle twee nie uitgegaan het om geld te soek nie en werkies te doen vir geld om kos te koop nie, sal hulle al dood gewees het of haar kind sou al weggeloop het na ‘n ander gesin toe om daar te gaan eet en dit is baie verkeerd. ‘n Ma moet altyd uitstaan vir haar kind”.

Opsommend blyk dit dat kinders soms genoodsaak word om hulle ouerhuise te verlaat omdat hulle ouers nie aan hulle basiese fisiologiese behoeftes kan voorsien nie.

Nie alle ouers slaag egter hierin nie aangesien hulle soms met hulle eie probleme worstel wat hulle verhoed om na hulle kinders om te sien. Die volgende aanhaling dien as voorbeeld hiervan:

“Omdat hulle alkoholiste is en werkloos is. Dis hoekom hulle nie kan omgee vir hulle kinders nie. Hulle gee nie genoeg liefde vir hulle kinders nie. Hulle weet nie hoe om hulle kinders te versorg nie”. Hierdie aanhaling verwys na Foto 20.

Opsommend blyk dit dat ouers soms worstel om vanuit hulle negatiewe konteks te ontsnap en sodoende in gebreke bly om hulle kinders genoegsaam te versorg.

Nie alle leerders het die effek van armoede op gesinslewe as noodwendig negatief ervaar nie. Sekere leerders het daarop gedui dat mense arm kan wees, maar steeds gelukkig kan wees. Die volgende aanhaling dien as voorbeeld hiervan:

“Die plek waar hulle bly, dit kan vuil, morsig en die water kan nie reg wees nie, maar hulle is nog gelukkig en hulle gee nie om waar hulle bly nie solank net hulle gelukkig is”.

Die leerder is van mening dat dit nie saak maak of mense arm is nie solank hulle gelukkig is. Dit beklemtoon die idee dat rykdom nie noodwendig geluk verseker nie, maar wel die wyse waarop mense met mekaar in interaksie verkeer.

Opsommend blyk dit dat die kwaliteit van die verhouding wat daar tussen gesinslede bestaan belangriker as rykdom geag word. Uit die data blyk dit dat nie alle gesinne daarin slaag om hulle armoede op ‘n positiewe wyse te hanteer nie.

6.4.2.3 Die ouers en hulle werk

Vanuit die vraelyste het dit geblyk dat 52% van die leerders se moeders elke dag ‘n vaste werk het, terwyl nagenoeg 70% van hulle vaders elke dag werk. Baie meer vaders as moeders werk elke dag. Dit kan geïnterpreteer word dat vroue moeiliker werk kry as mans of dat die versorging van die gesin primêr oorgelaat word aan die moeder.

Sowat 44% van die moeders wat werk, verlaat die huis voordat die leerder skool toe gaan terwyl ongeveer 65% van die vaders dit doen. Dit wil dus voorkom dat daar wel leerders soggens sonder ouers se toesig is aangesien hulle ouers reeds werk toe is. Hierdie leerders moet dus soggens óf hulle self versorg óf daar is ander familielede by die huis wat moet sorg dat die leerders gereed is vir skool.

Leerders wie se ouers werk het aangedui dat hulle moeders in 66.5% van gevalle smiddae tuis is wanneer hulle van die skool af kom terwyl slegs 37.3% van hulle vaders reeds tuis is. Dit blyk dus dat vaders baie langer ure as moeders werk.

Die meeste leerders (86.4%) het aangedui dat hulle smiddae na skool direk huis toe gaan. Die res het gesê dat hulle óf langer by die skool bly om skoolverwante aktiwiteite, byvoorbeeld sport te doen óf dat hulle na familieledede gaan óf dat hulle rondloop en/of na vriende gaan. Dit kan wees dat die leerders wat na familie gaan hierdie leerders insluit wie beide ouers nog by die werk is wanneer hulle van die skool af kom.

Opsommend blyk dit dat beide ouers genoodsaak word om te werk om in die gesin se finansiële behoeftes te voorsien. Die gevolg hiervan is dat leerders weens hulle ouers se werk soms onversorg gelaat word. Hierdie tye mag aan leerders die geleentheid voorsien om in negatiewe praktyke te verval.

Sommige leerders is van mening dat volwassenes soms werkloos is om dat hulle lui is om werk te gaan soek. Die volgende aanhalings is voorbeelde hiervan:

“Hulle wil net sit. Hulle wil nie werk soek nie”. Hierdie aanhaling verwys na Foto 22.

“Die vrou is groot. Sy het twee kinders. Sy kan mos probeer werk. Hier’s klomp werk vir hulle wat sy kan soek. Hulle twee pay ook disability geld (ou man en vrou), nou kry hulle twee swaar. Sy staan by die huis. Daai plate lyk nie mooi nie. Sy kan darem probeer om vir hulle ‘n huis te bou. Hier is plek hieronder in Smartie Town. Daar waar hulle beter huise kan kry”. Hierdie aanhaling verwys na Foto 18.

Die vrou op die foto werk nie volgens die leerder nie, maar maak gebruik van haar ouers se ongeskiktheidstoelae. Hierdie leerder het verder aangetoon dat die moeder nie werk nie, maar dat die vader wel moet werk: *“Die kinders se pa werk swaar om vir hulle krismisklere en so te kry”*. Hierdie houding van die moeder veroorsaak verdere probleme in die huis: *“Saterdag en Sondag werk dit so: Die ma wil die hele geld hê van die pa,*

maar sy wil nie vir hom 'n stukkie van die geld gee vir hom vir sakgeld nie. Nou stress hulle die aand oor geld en dan baklei hulle en die kinders moet nou net so staan en kyk. Hulle kan niks doen nie”.

Opsommend blyk dit dat nie alle ouers en/of volwassenes moeite maak om ‘n werk te bekom nie en verkies om tuis te bly. Die feit dat nie beide ouers werk nie, lei soms tot onmin tussen ouers.

6.4.2.4 Ouers se belangstelling in skool en skoolverwante aspekte

Leerder het uiteenlopende opinies gehuldig oor die wyse waartoe hulle ouers by hulle skool en skoolverwante aktiwiteite betrokke is.

Ongeveer 65% van die leerders het aangedui dat hulle ouers hulle elke dag uitvra oor wat by die skool gebeur het. Nie alle leerders se ouers stel egter in hulle skoolwerk belang nie en daar is ouers wat nie vir hulle kinders vra hoe dit die betrokke dag by die skool gegaan het nie. Leerders voel dat hulle ouers meer in hulle skoolwerk moet belangstel.

Slegs 33.7% van die leerders se ouers besoek gereeld die skool. Dit het verder geblyk dat sommige ouers slegs die skool besoek wanneer daar vergaderings en skoolfunksies is of wanneer die leerder iets verkeerd by die skool gedoen het. Die volgende aanhalings is voorbeelde hiervan:

“My ma kom nie altyd skool toe nie. Net partykeer as daar ‘n vergadering is of as meneer sê my ma moet kom. Maar as hier funksies is kom my ma nie skool toe nie”.

“Wanneer dit gebeur (wanneer die ouer skool toe kom) dan het hulle (die opvoeders) ons uit die klas gesit, dan kom hulle skool toe”.

Daar het egter baie leerders aangedui dat hulle ouers lang ure werk en smiddae laat tuis kom. Hierdie kan as moontlike verklaring dien waarom daar slegs 33.7% van die leerders se ouers gereeld die skool besoek.

Desondanks die feit dat so min leerders van mening is dat hulle ouers gereeld die skool besoek, het bykans 88% gesê dat hulle ouers hulle gereeld met hulle tuiswerk help. Die feit dat soveel ouers nie die skool gereeld besoek nie, dien dus nie as aanduiding dat hulle nie in hulle kinders se skoolwerk belangstel nie. Hierdie opinie word versterk in die feit dat 95.3% van die leerders van mening is dat hulle ouers wel in hulle skoolwerk belangstel.

Die feit dat baie leerders se ouers nie die skool gereeld besoek nie, mag daartoe aanleiding gee dat nie alle ouers al hulle kinders se opvoeders ken nie. Dit is gevolglik duidelik dat slegs 58.8% van die leerders se ouers al hulle opvoeders ken.

Opsommend blyk dit dat alhoewel nie alle ouers noodwendig die skool gereeld besoek en gevolglik alle opvoeders ken nie, hulle steeds in die leerders se skoolwerk belangstel. Dit is egter ook waar dat daar ander ouers is wat nie in leerders se skoolwerk belangstel nie. Hierdie leerders mag die skool en gesin as aparte, onverwante sisteme ervaar en by elkeen afsonderlik aanpas.

6.4.2.5 Die verhouding tussen leerders en hulle ouers

Dit het geblyk dat die meeste leerders van mening is dat hulle 'n goeie verhouding met hulle ouers het. Dit is verder duidelik dat die meeste leerders van mening is dat hulle ouers vir hulle omgee en dat hulle ouers die beste vir hulle as kinders gee.

Die meeste leerders is van mening dat hulle ouers nie vir hulle sonder rede slaan nie en dat hulle daarvan oortuig is dat hulle ouers lief vir hulle is. Die positiewe verhouding tussen die meeste leerders en hulle ouers word verder weerspieël in die feit dat 'n beduidende aantal leerders vir hulle ouers sê wanneer hulle ongelukkig voel en dat hulle ouers baie tyd met hulle spandeer. Die meeste leerders het verder aangetoon dat hulle nie slegs hulle beste doen om hulle ouers tevrede te stel nie, maar dat hulle van mening is dat hulle ouers trots op hulle is.

Dit is belangrik dat gesinslede mekaar ondersteun. Leerders is van mening dat kinders meer geneig sal wees om nie verkeerde dinge te doen nie indien kinders in hegte gesinne grootword. Die gehegtheid en die mate waartoe gesinne saamstaan word deur sommige leerders as 'n voorwaarde tot geluk bestempel.

Leerders is van mening dat nie alle gesinne saamstaan en mekaar ondersteun nie. Die volgende aanhalings dien as voorbeelde hiervan:

“almal gaan verskillende rigtings in die gesin en dit is wat die familie nie so sterk maak nie”.

“Want as hulle hulle eie way gaan dan gaan dit mos nie meer 'n familie wees nie”.
Hierdie aanhaling verwys na Foto 18.

Opsommend blyk dit dat die meeste leerders 'n positiewe verhouding met hulle ouers het. Dit is verder duidelik dat die kwaliteit en gehegtheid van hierdie verhoudinge die band tussen ouer en kind versterk en voorkom dat kinders in negatiewe praktyke verval.

6.4.2.6 Die kommunikasie in huisgesinne

Een faktor wat geluk in gesinne verseker is die mate en wyse waarop ouers en kinders met mekaar kummunikeer. Die meeste leerders het aangedui dat hulle dikwels met hulle ouers praat. Die volgende aanhaling, verwysend na Foto 18, dien as voorbeeld hiervan:

“Ons (leerder en moeder) praat oor baie dinge. Die future wat nog moet kom. Ons praat oor dinge wat 'n moeder met 'n kind moet praat. Jou ma moet altyd vir jou reg leer en my ma is altyd die een wat vir my sê daai is reg en daai is verkeerd”.

Leerders praat hoofsaaklik oor die volgende aspekte met hulle ouers:

- **Skoolverwante** aspekte, byvoorbeeld:

“Ek praat met my ouers oor my skool werk”.

“Omdat hulle moet weet wie my meneer is”.

“Oor my skool werk wat ek nie miskien verstaan nie”.

“Ons praat die meeste van die skool toe dit gaan by die skool of die kinders my slaan of van my skool werk”.

“Ek praat meestal van geld vir my skoolfooie”.

Die bogenoemde beklemtoon die ouers se belangstelling in hulle kinders se skoolwerk.

- **Huisverwante** kwessies asook die verhouding tussen die leerders en hulle ouers, byvoorbeeld:

“Omdat ek baie lief is vir hulle”.

“Omdat ek moet weet wat aangaan in die huis en my ouers moet ook weet wat met my aangaan”.

“Want ek vertrou hulle en hulle is altyd daar vir my”.

“As ek met 'n probleem sit dan praat ek saam met my ouers daaroor”.

“Wat ons vanaand gaan eet. En hoe het hulle gewerk”.

- Leerders vertel hulle ouers oor hulle **opvoeders**, byvoorbeeld:

“Van my onderwysers wat partykeer so verkeerd is”.

“somtyds praat ek oor my onderwyser wat so lekker vir ons werk gee”.

“Ek gesels met my ouers by die huis oor die slae wat ons kry”.

“Ek praat met my ouers as die onderwyser my sleg behandel het”.

Opsommend blyk dit dat die leerder se belewing van skool oorgedra word na die gesinskonteks.

- **Breë gemeenskapkwessies**, byvoorbeeld:

“Ons praat oor ander mense wat nie huis het nie wat buite kant slaap”.

“Van mense wat VIGS het en kanker of TB het”.

“oor wat in die wêreld aan gaan”.

“Oor klein kinders wat benedeled is en dagga rook”.

“Oor die buitelewe en hie die skollies oorvat en nog baie dinge”.

Opsommend blyk dit dat leerders oor verskeie aspekte met hulle ouers praat en dat hierdie gesprekke nie slegs tot skoolverwante kwessies beperk is nie.

Nie alle leerders en hulle ouers kommunikeer ewe goed met mekaar nie en nie. Die volgende aanhaling dien as voorbeeld hiervan:

“My ma praat nie so baie saam met my nie. My ma praat meer met die ander (kinders in die huis)”.

‘n Leerder het aangetoon dat alhoewel hy met sy ouers oor allerhande aspekte van die lewe kan gesels, hy egter ook ‘n ouer vriend het vir wie hy kan vertrou. Hierdie vriend is reeds in matriek, maar dien as ‘n rolmodel vir die leerder aangesien hierdie vriend sy skoolloopbaan gaan voltooi wat ‘n positiewe effek op die leerder het.

Kommunikasie in gesinne verwys nie slegs na die kommunikasie tussen ouer en kind nie, maar ook na ouers onderling. Alhoewel 60.9% van die leerders daarvan oortuig is dat hulle ouers min stry, is daar egter ook leerders wat van mening is dat hulle ouers baie stry. Dit kan aanvaar word dat persone in volwasse verhoudings met mekaar sal stry, maar dat daar wel konflik tussen ouers voorkom wat hulle kinders negatief ervaar.

Opsommend blyk dit dat nie alle gesinsverhoudinge en die verhoudinge tussen ouer en kind altyd positief is nie. Dit blyk dat leerders in risiko omstandighede 'n substituuat vir hierdie gebrekkige gesinsverhoudinge vind in hulle assosiasie met hulle vriende.

6.4.2.7 Die invloed van ouers op leerders se lewe

Die rol en invloed van ouers op leerders se lewe word nie noodwendig positief ervaar nie. Alhoewel dit duidelik is dat die negatiewe optredes en gedrag van leerders dikwels die gevolg van hulle eie keuses is, is dit verder duidelik dat hierdie gedragsspatrone die gevolg van hulle ouers se invloed is. Dit is duidelik dat ouerlike optredes soms leerders negatief beïnvloed:

- Leerders se onvermoë om gereeld skool te gaan word deur sommige leerders as die gevolg van **ouerlike pligsversuim** beskou. Alhoewel dit ouers se plig is om toe te sien dat hulle kinders gereeld skool gaan, versuim sommige ouers om hierdie plig uit te voer.

Leerders is dit eens dat dit die ouer (en veral die moeder) se verantwoordlikheid is om te sorg dat hulle kinders elke dag in die skool is en nie met die verkeerde vriende rondloop nie. Alhoewel ouers nie noodwendig kan keer watter vriende hulle kinders kies nie, moes die ouers hulle kinders "*reg opgevoed het*". Dit beklemtoon die ouer as primêre versorger in 'n kind se lewe.

In reaksie op die vraag waarom leerders nie vir hulle opvoeders luister nie het die volgende respons na vore gekom:

"Want hulle ouers by die huis gee nie vir hulle genoeg aandag nie. As hulle nie genoeg aandag kry nie, as hulle ouers nie vir hulle reg help nie, dan gaan hulle ook nie regkom nie".

Die mening is dat die kind se ouers hom eers by die huis moet opvoed voordat die skool in sy opvoedingstaak kan slaag.

Opsommend blyk dit dat leerders in risiko omstandighede se ouers nie noodwendig toesien dat hulle elke dag in die skool is nie en dus nie hulle opvoedingsverantwoordelikheid teenoor hulle kinders volledig nakom nie. Hierdie ouerlike pligsversuim veroorsaak dat leerders 'n gebrekkige besef het van die skool en dat die gedrag wat hulle tuis en in die gemeenskap openbaar voortgesit word in die skool.

Leerders is van mening dat vriendskappe 'n groot rol in kinders se lewens speel. Uit die navorsing het geblyk dat verskillende vriendskappe nie slegs leerders gelukkig maak nie, maar dit bied ook aan hulle die geleentheid om met hulle portuurgroepe te sosialiseer. Indien 'n kind verkeerde vriende het, sal daardie kind volgens die leerders doen wat sy vriende doen desondanks die wete dat dit sy ouers sal ongelukkig maak en dit teen sy ouers se wil en begeerte is.

Sommige leerders (28.4%) het getoon dat hulle ouers nie noodwendig al hulle vriende ken nie aangesien hulle ouers nie vir hulle vra wie hulle vriende is nie. Sommige leerders het getoon dat hulle nie vir hulle ouers vertel wie hulle vriende is nie. In reaksie op die vraag of dit nie belangrik is dat ouers weet wie hulle vriende is nie het die leerders aangedui dat hulle van mening is dat hulle "*ouers (wel) moet weet wie hulle vriende is*". Leerders het soms verkeerde vriende wat vir hulle forseer om verkeerde dinge te doen soos byvoorbeeld om te rook en seks te hê.

Dit is verder duidelik dat alhoewel sommige ouers hulle kinders op die regte pad wil hou, die kinders nie noodwendig na hulle ouers luister nie, maar wel vir hulle vriende. Volgens sommige leerders probeer die ouers hulle kinders positief beïnvloed, maar slaag hulle nie altyd daarin nie. Hierdie kinders sê vir hulle ouers dat hulle byvoorbeeld skool toe gaan, maar dan doen hulle dit nie. Die volgende aanhaling is 'n voorbeeld hiervan:

“Hulle (die kinders) trek hulle skoolklere aan dan staan hulle om die hoekies, dan loop hulle met die groot jongens in die rondte”.

Leerders was deurgaans van mening dat dit die ouers se skuld is indien ‘n kind verkeerde vriende het of besluit om aan bendes te behoort. Die volgende aanhalings is ‘n voorbeeld hiervan:

“Hulle ouers gee ook nie hand op hulle nie, dat hulle moet skool toe gaan nie. Hulle ouers worry nie oor hulle nie. Hulle ouers doen ook verkeerde goed soos daai ... hulle ouers lê. Hulle ouers gee ook nie om vir hulle nie, laat nie vir hulle skoolgaan nie en laat hulle ook net staan en steel en sulke goed”. Hierdie aanhaling verwys na Foto 9.

“Dan sal jy verkeerde dinge doen, want dan dink jy niemand gee om vir jou nie en as jy verkeerde vriende het sal jou vriende ook vir jou sê: ‘Niemand gee vir jou om nie. Kom saam met ons. Doen dit, doen daai’. Soos gaan steel, gaan dans toe wat ons nie moet dien nie. Ons is onder ouderdom om dans toe te gaan, want as jou ouers dit moet weet sal hulle nie vir jou toelaat om dans toe te gaan nie of rook en drink wat verkeerd in vir ons nie”. Hierdie aanhaling verwys na Foto 30.

Opsommend blyk dit dat vriende ‘n bepalende rol in leerders se lewe speel. Dit is duidelik dat die keuse van vriendskappe in samehang met die opvoedingsverantwoordelikheid van ouers beskou moet word. Invloede soos verkeerde vriendskappe oefen ‘n groter effek op die leerders uit indien die verhouding tussen ouer en kind nie baie positief is nie. Dit blyk dat die invloed van verkeerde vriende meer duidelik is by leerders by wie daar ‘n gebrekkige ouer-kind verhouding bestaan.

- **Kinders volg ouers se voorbeeld**

Kinders volg dikwels hulle ouers se voorbeeld na en ouers word dikwels as rolmodelle vir hulle kinders getipeer. Dit is egter ook waar dat nie alle ouers positiewe voorbeelde vir hulle kinders stel om na te streef nie.

Die volgende aanhalings is voorbeelde hiervan:

“Hulle (die ouers) lê in die rondte op die strate en drink hulle dronk. Die ouers moet vir hulle in die skool sit dat hulle meer kan leer. Hulle ouers moet ophou in die strate lê en die ouers moet gaan werk om vir hulle geld, kos te kan koop en klere te kan koop. ‘n Mens kan sien hulle het nie regte klere om aan te trek nie en kos om te eet nie”. hierdie aanhaling verwys na Foto 22.

“Die kind op die foto (Foto 11) moet ook skoolgaan soos ons. Hy kan nie op die strate wil wees soos sy ma nie. Die ma en die pa moet vir hulle werk gaan soek dat die kind ook skool kan gaan en dat hy ook suksesvol kan wees soos ons en dat hy ook verder kan leer. As hy eendag ‘n vrou vat en kinders kry, dan kan hy ook sy kinders verder kan leer”.

“Die grootmense stel nie ‘n voorbeeld vir hulle kinders nie. Ek dink dit is hoekom hulle so uitdraai”.

Opsommend blyk dit dat ouers soms sukkel om hulle negatiewe kontekste te hanteer. Dit is die leerders se persepsie dat leerders hulle eie lewens op volwassenes modelleer en hulle voorbeeld navolg. Die wyse waarop ouers hulle lewenskontekste te hanteer, dien dus as voorbeeld vir hulle kinders. Indien hulle nie daarin kan slaag nie, sal hulle kinders dieselfde hanteringsmeganismes as hulle ouers gebruik of dalk met vriende assosieer wat hulle navolg. Dit blyk verder dat leerders in risiko gemeenskappe se ouers dikwels sukkel om hulle lewenskonteks te hanteer. Hierdie leerders loop die gevaar om hulle ouers se optredes en hanteringsmeganismes te modelleer.

- Ouers **tree soms negatief** teenoor kinders op

Volgens sommige leerders tree ouers soms negatief teenoor hulle kinders op. Die leerders is van mening dat die ouers nie altyd respek vir hulle kinders het nie. Die volgende aanhaling is 'n voorbeeld hiervan:

“As 'n ouer 'n kind baie slaan en jy het nie maniere vir hom nie en gaan hy ook nie maniere het vir jou nie. Dan gaan hy uit die huis uit – hy gaan sy goete doen wat hy wil doen”.

Die meeste leerders het aangedui dat 'n kind in sy ouerhuis sal bly indien sy ouers vir hom die nodige liefde gee al het die gesin nie noodwendig altyd kos om te eet nie. In aansluiting hiermee het leerders daarop gewys dat 'n kind sy ouerhuis sal verlaat indien hierdie elemente in die kind-ouer verhouding nie bestaan nie, want *“waar daar kos en liefde is, sal 'n kind altyd bly”*.

Opsommend blyk dit dat die verhouding wat daar tussen ouer en kind bestaan daartoe aanleiding gee dat kinders hulle ouerhuse sal verlaat al dan nie. Hierdie leerders kan aansluit by vriende of groepe wat hulle die nodige liefde gee en hulle voel hulle behoort.

Leerders het bepaalde verwagtinge van hulle ouers en wel wyse waarop hulle ouers teenoor hulle moet optree. Hierdie optrede van hulle ouers dien as model van hoe hulle eendag teenoor hulle eie kinders sal optree. Leerders het ook bepaalde verwagtinge van hulle ouers en sal eendag self hulle verantwoordelikheid teenoor hulle eie kinders moet nakom. Die volgende aanhaling, verwysend na Foto 9, demonstreer die situasie:

“Ek sal elke dag sorg dat hy in die skool is en as hy iets makeer sal ek moeite maak om dit in die hande te kry. Daais wat ek sal doen en ek sal hom nie onnodig slaan nie. Wanneer ek weet hy is verkeerd, dan sal ek. Ek sal hom nie slaan nie, ek sal eers met hom praat”.

Opsommend blyk dit dat die wyse waarop ouers hulle kinders hanteer as aanvaarbare norm deur kinders ervaar word en as model dien van hoe leerders eendag hulle eie kinders sal hanteer. Nie alle ouers hanteer hulle kinders op 'n aanvaarbare manier nie en dit is duidelik dat leerders in hierdie tipe ouer-kind verhoudings die gevaar loop om eendag hulle eie kinders op soortgelyke wyses te hanteer.

6.4.2.8 Die gesamentlike effek van ouers en opvoeders op leerders.

In die voorafgaande gedeeltes het dit duidelik geblyk dat ouers 'n bepalende invloed op kinders se lewe het. Hierdie invloed is nie slegs beperk tot kinders se gedrag tuis nie, maar ook in die skool. Die wyse waarop hierdie invloed ook neerslag vind in die skool, word in die volgende aanhaling, verwysend na Foto 30, verwoord:

“As 'n kind in die huis is en die ma en pa gee nie genoeg aandag aan die kind nie dan gaan die kind uit en hy gaan soek buite aandag wat nie so moet wees nie, want die ma en die pa moet self vir die kind genoeg aandag gee. Dit is hoekom party kinders so onbeskof is by die skool en by die huis”.

Dit is duidelik dat die gebeure by 'n kind se huis 'n effek op sy belewing van skool het soos die volgende aanhaling aandui:

“Sommige kinders is so: As dinge by die huis vir hulle aantrek, dan raak dit vir hulle by die skool, dan kan hulle nie konsentreer op hulle skoolwerk nie. Hulle sal dit nie alles by die skool uitwys nie, en hulle sal met hulle onderwysers praat”.

Opsommend blyk dit dat die skool- en gesinskontekste nie deur leerders geskei word nie en dat een konteks 'n invloed op die ander een het. Die skoolgebeure het dus 'n invloed op die huisgebeure en omgekeerd. Die gebrekkige verhouding wat daar soms tussen ouer en kind bestaan, noodsaak die kind om dikwels hierdie ondersteuning elders te gaan soek.

Die navorser ondervind tans in sy professionele amp, dat opvoeders probleme ondervind om moeilike leerders in die klaskamer te hanteer. Een rede hiervoor is dat lyfstraf amptelik in skole in die Wes-Kaap Onderwysdepartement verbied is en dat opvoeders geen alternatiewe maatreëls in plek het om hierdie leerders te ondersteun nie. Dit het uit hierdie navorsing na vore gekom dat opvoeders nie altyd die dinamika verstaan wat hierdie gedrag van leerders in stand hou nie. Skole probeer dikwels om gedrag in die klaskamer te verbeter sonder om die konteks waarin leerders leef te begryp.

Dit was 'n deurlopende gedagte tydens beide die foto-analise en fokus-onderhoud dat leerders se gedrag positief by die skool sal verander indien hulle genoeg aandag en liefde van hulle opvoeders kry. Leerders het egter uiteenlopende opinies of leerders in die skool sal **bly** indien daar wel positiewe ondersteuning van die skool kom, maar nie van hulle ouerhuise nie. Sommige leerders was van mening dat leerders in die skool sal bly al kry hulle geen ondersteuning van hulle ouers nie. Die volgende aanhaling dien as voorbeeld hiervan:

“Want hy dink sy ouers gee nie vir hom om nie, maar sy onderwysers gee vir hom om”.

Opsommend blyk dit dat die skool 'n vangnet vir leerders is indien hulle gesins- en gemeenskapskontekste nie baie positief is nie. Die skool dien as plaasvervanger vir hierdie negatiewe kontekste en verhoed soms dat leerders die skool verlaat.

Verskeie leerders is egter van die opinie dat 'n leerder nie in die skool sal bly indien sy ouers nie vir hom liefde by die huis gee nie al gee die skool en die opvoeders genoegsame liefde vir hom daar. Die volgende aanhalings dien as voorbeelde hiervan:

“Dan gaan hulle eendag vir hulle onderwysers ook tale gee, want hulle ma gee nie genoeg aandag by die huis nie”.

“(Hy) gaan die skool los en dan gaan hy nie sy gedagte op die onderwyser sit nie. Hy gaan in die skool sit en as hy uitgaan uit die skool dan gaan staan hy op die hoeke en dan gaan hy nie weer skool toe nie, want hy kry nie aandag by die huis nie”.

“Hy sal skool los, want dit baat nie die onderwysers bring hulle deel nie en nie die ma nie. Die meeste moet van die ma af kom”.

Opsommend blyk dit dat die negatiewe verhouding tussen ouer en kind oorgedra word na die skool en voortgesit word in die verhouding met sy opvoeders. Die leerder sal moeilik die skool as sinvol ervaar indien hierdie negatiewe verhouding met sy ouers bestaan. Die gedrag wat leerder in die skool openbaar moet teen hierdie agtergrond beskou word.

Dit is volgens leerders belangrik dat ‘n leerder aandag en liefde van beide sy ouers en opvoeders ontvang. Die handhawing van positiewe gedrag deur leerders sal versterk word indien die leerder genoeg aandag en liefde van beide sy opvoeders en ouers kry. Dit sal ook daartoe bydra dat ‘n leerder in die skool sal bly. Die volgende aanhaling dien as voorbeeld hiervan:

“As jou onderwysers en jou ma mooi na jou kyk, dan sal al twee kante verstaan, want jy kry albei kante liefde, by die huis en by die skool, dan sal alkante vir jou lekker wees. By die skool, as jy uitkom uit die skool uit, dan kry jy liefde by die huis. Jy kry liefde by die onderwysers, hulle gee vir jou aandag by die skool en aandag by die huis”.

Opsommend blyk dit dat skool ‘n baie meer positiewe ervaring vir leerders sal wees indien daar positiewe verhoudinge tussen hulle skool- en gesinskontekste voorkom. Die verhouding tussen die skool en die gesin is nie altyd positief nie en hierdie leerders ondervind probleme om hierdie sisteme te integreer en pas by elkeen afsonderlik aan.

Leerders is van mening dat 'n leerder die skool sal verlaat indien beide sy ouer en sy opvoeder nie vir hom omgee nie. Die volgende aanhaling, verwysend na Foto 30, dien as voorbeeld hiervan:

“Dan sal jy verkeerde dinge doen, want dan dink jy niemand gee om vir jou nie en as jy verkeerde vriende het sal jou vriende ook vir jou sê: “Niemand gee vir jou om nie. Kom saam met ons. Doen dit, doen daai”. Soos gaan steel, gaan dans toe wat ons nie moet doen nie. Ons is onder ouderdom om dans toe te gaan, want as jou ouers dit moet weet sal hulle nie vir jou toelaat om dans toe te gaan nie of rook en drink wat verkeerd is vir ons nie”.

Opsommend blyk dit dat leerders die skool sal verlaat en die invloed van maats en verkeerde assosiasies 'n groter rol speel indien daar nie positiewe verhoudinge tussen hom en sy skool- en gesinskontekste voorkom nie.

Leerders het gemeld dat leerders die skool sal verlaat indien die opvoeders nie vir hom omgee nie, maar sy ouers wel. Hierdie ouers sal hulle kinders by ander skole inskryf.

6.4.3 Gemeenskapsverwante temas

Gemeenskappe het volgens die leerders bepaalde eienskappe wat hulle beide positief en negatief beïnvloed soos weerspieël in die volgende :

6.4.3.1 Die kenmerke van gemeenskappe waarin leerders leef

- Die **fisiese voorkoms** van gemeenskappe wek bepaalde assosiasies by leerders en word met positiewe of negatiewe praktyke van sy inwoners geassosieer. Die voorkoms van 'n gemeenskap is volgens die meeste leerders tiperend van die gedrag van die inwoners en die praktyke wat daarin plaasvind.

Die volgende aanhalings dien as voorbeeld hiervan:

“Dit lyk rof en lelik en die mense lyk nie reg nie”.

“Die mense stry onder mekaar. Hulle vloek en hulle gaan aan”.

Leerders het kinders wat in negatiewe omgewings woon as minder bevoorreg beskou aangesien die omgewing nie is *“hoe dit moet wees nie”*. Dit is volgens sommige leerders nie altyd moontlik om vanuit hierdie negatiewe fisiese voorkoms van gemeenskappe te ontsnap nie aangesien hierdie veranderinge finansiële bydraes van inwoners verg – bydraes wat hierdie inwoners nie noodwendig weens hulle armoede kan maak nie.

Dit was duidelik dat nie alle leerders in sulke gemeenskappe woon nie en dat hulle gevolglik nie noodwendig die dinamieke daarvan ken nie soos weerspieël in die volgende aanhaling: *“Ek sal nooit kan regkom daar nie. As ek daar woon sal ek liever weghardloop van die plek af en by iemand anders gaan woon”*.

Opsommend blyk dit dat die konteks waarin sommige kinders leef negatief op hulle impakkeer aangesien dit nie vir hulle die nodige ontwikkelingsgeleentede bied nie. Hierdie opinie deur leerders veronderstel dat daar nie noodwendig positiewe uitkomst vir hierdie kinders is nie. Dit is duidelik dat dit nie altyd vir hierdie leerders moontlik is om vanuit hierdie omgewingskontekste te ontsnap nie.

- **Netheid** in die gemeenskap.

Nie alle gemeenskappe en gebiede waarin leeders woon is altyd netjies nie en word gekenmerk deur goed wat rondlê en ‘n onnet voorkoms gee. Hierdie onnetheid word deur verskeie leerders as die teelaarde van kieme en siektes beskou wat ‘n nadelige effek het op mense wat daar woon.

Die volgende aanhalings dien as voorbeelde hiervan:

“My aariey is vyl”.

“daar by ons area is daar baie villus en goed”.

“Ek woon by 'n veld waar daar vilis wat die mense kom gooi”.

“Die mense is baie morsig”.

Die onnetheid van bepaalde gemeenskappe word ook deur sommige leerders ervaar as die gebrek aan noodsaaklike middele soos vuilisdromme. Dit is verder duidelik dat sommige leerders van mening is dat die mense in die woonbuurt nie ander inwoners in ag neem nie en hulle rommel oral rondgooi. Dit het geblyk dat die optrede van mense in een gebied die ander mense wat daar woon positief of negatief beïnvloed.

Dit blyk dat die mense in die gemeenskap dit self bemors en soms byna onleefbaar maak. Hierdie verskynsel mag daarop dui dat die mense wat in sekere gemeenskappe woon nie trots is om daar te woon nie en gevolglik die plek bemors.

Opsommend blyk dit dat nie alle gebiede waarin leerders woon noodwendig netjies is nie. Netheid weerspieël 'n behoefte aan geordenheid en gemeenskappe word meer positief deur leerders ervaar indien dit netjies is.

- Die gebied is nie altyd **veilig** nie.

Ongeveer die helfte van die leerders is van mening dat dit nie veilig is in die gebiede waar hulle woon nie en dat hulle die gebied as te gevaarlik bestempel om na donker rond te loop. Inbrake en geweld kom algemeen in baie gemeenskappe voor wat 'n gevaar vir leerders en inwoners inhou.

Die volgende aanhalings dien as voorbeeld hiervan:

“Daar wat ek woon is dit rof”.

“Waar ek woon is baie rof en ek hou nie daarvan dat mense ander mense moet seer maak nie”.

“die mense is lief om in te breek waar ons gemeenskap bly”.

“Jy kan nie altyd daar speel nie, want hulle maak jou dood”.

“Daar is bendes wat mense afsit en doodmaak. Mense sien dit maar hulle wil nie getuig nie want hulle is bang”.

“Ons woon in `n plek waar hulle gou skiet”.

Sommige leerders is van die opinie dat die omstandighede waarin sommige mense leef, hulle negatief beïnvloed en dat hierdie lewenstoestande aanleiding gee tot die ontstaan en voorkoms van geweld en misdaad.

Opsommend blyk dit dat nie alle leerders hulle gemeenskappe as veilig ervaar nie. Dit dien as moontlike rede waarom sommige leerders verkies om eerder in die skool te wees as in hulle gemeenskappe aangesien hulle die skool as veiliger ervaar.

- Nie alle woonbuurte het genoegsame **ontspanningsgeriewe** nie.

Dit is duidelik dat geriewe soos sportvelde, ensovoorts nie noodwendig in alle gemeenskappe voorkom nie en dat die afwesigheid van hierdie geriewe leerders beperk ten opsigte van hulle vryetyds besteding. Alhoewel noodsaaklike geriewe soos skole en hospitale wel geredelik beskikbaar of toeganklik is vir leerders, is dit duidelik dat hierdie kommoditeite nie vir alle respondente ewe maklik bekombaar is nie.

Opsommend blyk dit asof gebrek aan onspanningsgeriewe leerders beperk om met positiewe aktiwiteite besig te bly. Die gebrek aan ontspanningsgeriewe en afleiding in gemeenskappe veroorsaak dat leerders soms in negatiewe praktyke verval. Dit is 'n moontlike rede waarom leerders liewer verkies om in die skool te wees aangesien die skoolomgewing wel die ruimte bied waar leerders kan speel.

- Sommige gemeenskappe ervaar **behuisingsprobleme**.

Nie alle gesinne en gemeenskapslede het hulle eie huise nie terwyl sommige mense weens hierdie behuisingstekort forseer word om in opslaanhutte te woon.

Die volgende aanhalings beklemtoon die effek van behuisingstekort op gemeenskapslede:

“Die foto is deel van oorbevolking. Hier is klaar niks werk in ons land nie. Ons het 'n arm land. Dis een van die armste lande. As een huis brand kan dit die hele gebied aan die brand steek”. Hierdie aanhaling verwys na Foto 29.

“Dit is oorbevolking. Die mense en die kinders het ook nie 'n regte plek om te bly nie. As een huis brand, dan kan 'n ander huis ook aan die brand slaan en daar is klein kindertjies wat ook kan seerkry. Sê nou maar die huise word uitgebrand, dan kan die huise ook besoedel word”. Hierdie aanhaling verwys na Foto 17.

In reaksie op wie se verantwoordelikheid dit is om huise aan die inwoners te voorsien het leerders aangedui dat dit die munisipaliteit se verantwoordelikheid is, maar dat sekere mense verkies om op mekaar te woon.

Opsommend blyk dit dat behuisingstekorte kenmerkend is van gemeenskappe wat in armoede leef. Die gebrek aan genoegsame lewensruimte beperk gemeenskapslede se privaatheid en hou potensiële gevaar in aangesien die huise waarin hulle woon nie noodwendig beveilig is nie.

6.4.3.2 Drank- en dwelmgebruik (middelgebruik) in gemeenskappe

Drank- en dwelmgebruik en smokkelhandel kom algemeen voor in die gebiede waarin die meeste leerders woon. Een uit elke twee leerders is van mening dat volwassenes drank en/of dwelms gebruik. Dit blyk dus dat drankgebruik nie slegs algemeen in gesinne voorkom nie, maar ook in die breër gemeenskap.

Drank speel volgens leerders 'n bepalende rol in sommige gemeenskappe. Leerders het daarop gewys dat die mense wat op die strate woon tot hierdie leefwyse gedwing word as gevolg van die effek van hulle drankmisbruik. Hierdie mense het nie huise nie, aangesien hulle al hulle geld op drank spandeer.

Die volgende aanhalings dien as voorbeeld hiervan:

“Hulle drink en dan veroorsaak daai probleme in hulle huise”.

“Party mense drink om ander mense seer te maak of as hulle miskien kwaad is vir iemand dan drink hy spesiaal om vir daardie een uit te skel. Hulle kan dit nie nugter doen nie”.

“Hulle (die volwassenes) wil nie werk nie. Hulle drink baie. Party mense worry nie met hulle kinders nie solank hulle net kan drink”.

Leerders is ook bewus van smokkelhuise wat in hulle woonbuurte voorkom. Die voorkoms van smokkelhuise skep volgens leerders nie 'n positiewe indruk van 'n gemeenskap nie, aangesien kinders sien hoe volwassenes drank misbruik. Leerders was verder van mening dat kinders die volwassenes se voorbeeld kan volg en self drank gebruik aangesien dit 'n aanvaarbare praktyk in die gemeenskap is.

Drankmisbruik hou ook volgens leerders die gevaar in dat volwassenes onder die invloed van drank in die gemeenskap bestuur. Die volgende aanhaling, verwysend na Foto 26, demonstreer hierdie siening:

“...die mense hulle is dronk. Hulle gebruik dwelms dan ry hulle hulle karre en dan ry hulle sommer op die sypaadjie. Hulle mind nie. Jy wat in die pad staan, dis jou skuld, dan ry hulle vir jou om. In jou jaart of in jou huis is dit nou die veiligste plek waar jy kan ingaan”.

Opsommend blyk dit dat drankgebruik as ‘n probleem in gemeenskappe tipeer word. Dit wil voorkom asof volwassenes drank gebruik as tydelike ontvlugting van hulle negatiewe konteks. Leerders in hoë risiko gemeenskappe word groot met ‘n aanvaarbare beeld van drankgebruik wat daartoe aanleiding gee dat hulle reeds vroeg met drank begin eksperimenteer.

6.4.3.3 Seksuele aktiwiteite van kinders en gemeenskapslede

Alhoewel ongeveer die helfte van die leerders aangedui het dat verkragtings algemeen in hulle gebiede voorkom, is die voorkoms van seksueel verwante aktiwiteite ook algemeen in baie gemeenskappe.

Ongeveer 58% van die leerders is van mening dat daar skoolkinders is wat al seks gehad het. Dit is verder duidelik dat voortydige swangerskappe weens hierdie praktyke algemeen voorkom aangesien ongeveer 59% van die leerders van mening is dat daar skooldogters in hulle gebiede is wat swanger is.

Opsommend blyk dit dat leerders soms liefde soek buite hulle ouerhuise aangesien nie alle ouers hulle kinders genoegsame liefde gee. Dit lei daartoe dat hulle van vroeg af deur verkeerde vriende ‘n andersoortige beeld van liefde geleer word. Dogters word dikwels die slagoffer van hierdie beeld van liefde waarin seks sinoniem aan liefde beskou word. Dit lei dikwels tot vroeë seksuele aktiwiteit en voortydige swangerskappe.

Leerders is verder van mening dat prostitusie in sommige areas ook voorkom te oordeel aan die 46% van die leerders wat so aangedui het. Hierdie voorkoms van seksueel verwante aktiwiteite hou nie slegs die gevaar van voortydige swangerskappe in nie, maar ook van seksueel oordraagbare siektes. Alhoewel nagenoeg 67% van die leerders van mening is dat daar nie mense in hulle gemeenskappe is wat MIV/VIGS het nie, is die res daarvan oortuig dat daar wel mense in hulle gebiede is wat hierdie siekte het.

Alhoewel ongeveer 55% van die leerders van mening is dat die seksuele molestering van dogters nie voorkom in hulle gebiede nie, is die res egter van 'n ander opinie. Dit dui opsigself op 'n hoë persentasie aangesien dit byna die helfte van alle leerders verteenwoordig.

Opsommend blyk dit dat leerders in risiko gemeenskappe reeds van jongs af aan seksuele aktiwiteite blootgestel word en dat dit algemeen voorkom onder beide jong kinders en volwasse mense. Seks is 'n primêre behoefte van mense en dit blyk asof daar in sommige gemeenskappe geen beperking daarop gestel word nie. Dit blyk dat daar min privaatheid in baie huise is wat as moontlike rede dien waarom kinders in hierdie gemeenskappe reeds vroeg aan seksuele aktiwiteite blootgestel word.

6.4.3.4 Werkloosheid

Werkloosheid en ongeletterdheid is eienskappe van ongeveer die helfte van die bevolking van die gebiede waarin leerders woon. Hierdie opinie word versterk in die feit dat ongeveer die helfte van die leerders daarvan oortuig is dat ongeletterdheid en werkloosheid voorkom in die gebiede waar hulle leef.

Leerders het aangedui dat nie alle mense wat hulle ken 'n vaste werk het nie. Hulle is verder van die opinie dat mense wie nie skool voltooi nie moeilik 'n werk gaan bekom aangesien die werkgewers slegs mense soek wie reeds hulle matriek voltooi het. Leerders is verder van mening dat hulle hulle skoolloopbane moet voltooi om eendag 'n werk te kry.

Leerders dink nie dit is maklik om 'n werk te kry nie, maar daar kom ook ander mense voor wat onverantwoordelik optree, byvoorbeeld:

“Party mense drink hulle naweke dronk, dan gaan hulle die Maandag werk toe, dan drink hulle die oggend weer, dan sê die baas die man kan nie so dronk-dronk werk toe kom nie, dan gaan hulle sê hy is bedank”.

Opsommend blyk dit dat werkloosheid een faktor is wat kan aanleiding gee tot armoede en ander verwante probleme in die gemeenskap. Dit is duidelik dat volwassenes in risiko gemeenskappe nie noodwendig hulle skoolloopbane voltooi het nie aangesien ongeletterdheid algemeen daarin voorkom.

6.4.3.5 Verhouding tussen gemeenskapslede

Nie alle gemeenskappe word deur leerders as ongunstig en gevaarlik bestempel nie. In sommige gemeenskappe is die mense rustig en is dit meer veilig. Leerders het aangetoon dat die inwoners in hierdie gemeenskappe gaaf is met mekaar en mekaar ondersteun wanneer hulle dit benodig. Daar kom egter ook ander gemeenskappe voor waarin die verhouding tussen gemeenskapslede nie positief is nie. Leerders is van mening dat die kinders in 'n bepaalde gebied sien wat die volwassenes doen en hierdie voorbeeld volg.

Opsommend blyk dit dat die gedrag van volwassenes 'n invloed uitoefen op kinders en hoe hulle volwassenheid beskou. Indien kinders grootword in 'n gemeenskap waarin daar baie geweld is en waarin die volwassenes nie 'n voorbeeld vir die kinders stel nie, sal hierdie kinders grootword met hierdie waardesisteme en eendag as hulle groot is dieselfde tipe gedrag as die volwassenes openbaar.

Sommige leerders is verder van die opinie dat mense hulle nie noodwendig tot misdaad moet wend nie, maar dat hulle met mekaar "*beter (kan) kommunikeer*" om sodoende hulle lewensnood te verlig. Hierdie leerders is van mening dat inwoners in een gebied mekaar beide negatief sowel as positief kan beïnvloed.

Die wyse waarop gemeenskapslede met mekaar kommunikeer en mekaar ondersteun kan volgens sommige leerders bydra om die probleme wat daar heers aan te spreek. Sekere voorstelle is deur leerders genoem om die misdaad wat daar in gemeenskappe voorkom te verminder, byvoorbeeld om buurtwagte te vorm wat elke aand kan rondloop om te kyk of ander veilig is, die hou van funksies om geld in te samel om die "*mense wat nou nie so bevoorreg is nie kan ook die geleentheid kry as die gemeenskappe vir hulle help*".

Leerders is van mening dat gemeenskapslede vir mekaar moet omgee en liefde vir mekaar betoon. Hierdie eienskappe sal daartoe lei dat gemeenskappe meer aanvaarbare plekke vir leerders word om te woon.

Nie alle gemeenskappe openbaar hierdie gedrag teenoor mekaar nie. In teendeel hiermee was 'n leerder van mening dat die mense in hulle omgewing die volgende dinge doen, naamlik:

"Hulle maak mekaar dood. Hulle steek mekaar. Hulle gee nie vir mekaar om nie. Hulle skel vir mekaar lelike woorde".

Leerders is verder van mening dat ander familielede en vriende die gesinne wat swaarkry moet ondersteun. Dit is egter ook duidelik dat sekere gesinne aan hulle eie lot oorgelaat word en dat families nie noodwendig na hulle wil kyk nie.

Leeders het verder aangetoon dat families 'n tipe ondersteuningsstelsel vir gesinne moet wees. die volgende aanhaling dien as voorbeeld hiervan:

“As hulle nou iets oorkom kan hulle nie staatmaak op hulle familie nie. Dan moet hulle vir ander mense gaan vra”.

Opsommend blyk dit gemeenskappe moet saamstaan om die lewensnood waaraan hulle blootgestel word te verlig. Daar moet verder genoegsame ondersteuningsstelsels in gemeenskappe wees om hulle hierin te ondersteun. Leeders in risiko gemeenskappe word groot in gemeenskappe waarin daar nie gevestigde ondersteuningsstelsels tussen gemeenskapslede teenwoordig is nie en waarin die eenheidsgevoel tussen gemeenskapslede ontbreek.

6.4.3.6 Die bende-probleem

Die aanwesigheid van bendes word as een van die grootste probleme in gemeenskappe beskou. Daar het 62% van die leeders getoon dat bendes voorkom in die gebiede waar hulle woon. Bendes het 'n negatiewe effek op gemeenskapslede en rig in vele opsigte die wyse waarop inwoners in sommige gemeenskappe leef.

Uit die navorsing het dit na vore gekom dat daar verskillende tipes bendes in die gebiede waarin sommige leeders woon voorkom, byvoorbeeld die Americans, Hard Livings en Vatos Locos. Bendes word ook gewoonlik gegroepeer in terme van 'n nommerstelsel. Die 26's is bendes wat van geld hou en sal alle maniere gebruik om geld in die hande te kry. Die 28's is bendes wat mans sodomiseer. Hierdie twee hoofgroepe is dieselfde as die bendes wat in gevangenis voorkom.

Die verskillende tipes bendes het sekere areas of gebiede waarin hulle beweeg en wat hulle as hulle *“territory”* of *“states”* beskou. Opopperende bendes baklei volgens die leeders onderling wanneer een bende 'n ander bende se gebied betree. Hierdie dui op die gebondenheid van bendes aan 'n bepaalde gebied.

Die verskillende tipes bendes gebruik gebare of tekens met hulle hande om hulle van mekaar te onderskei. Leerders kon maklik hierdie tekens lees en kon gevolglik gou tot die slotsom kom wanneer iemand aan 'n bende behoort.

Opsommend blyk dit dat die gebondenheid van bendes aan 'n bepaalde gebied en hulle onderskeie tekens dui op 'n assosiasie met 'n bepaalde groep of eenheid wat verwant is aan mekaar en 'n bepaalde raamwerk of filosofie deel.

Bendes word dikwels met wreedheid en geweld gekenmerk. Die meeste leerders wat in gebiede woon waarin daar bende-aktiwiteite voorkom, het aangedui dat bende-aktiwiteite gekenmerk word deur messtekery, skietery, verkragting, drank- en dwelmmisbruik, moord en diefstal.

Die volgende aanhalings dien as voorbeeld hiervan:

“Hulle ja mekaar met pangas. Dan skiet hulle gun of hulle slaan mekaar met 'n graaf”.

“Hulle rape mekaar ... die ouer mans rape die meisiekinders”.

“Hulle ontvoer die kinders”.

Die verkragting van meisies kom algemeen onder bendes voor. Volgens leerders word kinders so klein soos vier jaar deur bendes verkrag. 'n Leerder het baie begrip vir hierdie slagoffers aangesien sy *“ook daardeur gekom”* het. Die leerder het aan die navorser erken dat sy ook deur een bendelid verkrag is toe sy in graad vyf was. Die talle verwysings van verkragtings deur bendelede kan moontlik daarop dui dat die verkragting van meisies deel van 'n inisiasieritueel van nuwe bendelede vorm.

Op Foto 28 het daar 'n paar meisies by seuns gesit wat die leerders as bendelede waargeneem het. 'n Leerder het gesê dat hy nie *“laaik die meisies moet by hulle (die vermeende bendelede) sit nie. Netnou kry die ander bende gedagtes ...”*. Dit was volgens hierdie leerder duidelik dat ander bendes dit kan aanvaar dat die meisies en die vermeende bendelede vriende is en dat dit 'n gevaar vir hulle inhou. Die leerder het

verder aangedui dat die ander bendes die meisies gaan seermaak weens hierdie assosiasie en dat die meisies die gevaar loop om deur opponerende bendes verkrag te word.

Opsommend blyk dit dat die blote assosiasie met vermeende benedelede potensiele gevaar vir gemeenskapslede inhou. Onskuldige persone mag die teikens van hierdie verkeerde assosiasie word.

Daar kom by sommige leerders 'n verwantskap voor tussen die gewelddadige optredes van bendes en die mate waartoe hulle drank en dagga gebruik. Volgens sommige leerders is bendes meer geneig tot wreedaardige optredes as hulle drank en dagga gebruik het. Leerders het genoem dat bendes soms by die skool inbreek. Dit is moontlik dat bendes die artikels in die skool verkoop om drank en dagga te koop.

Bendes lei ook dikwels volgens sommige leerders 'n promiskuïe bestaan en kinders in die omgewing kan hierdie gedrag raaksien. Sommige leerders het aangetoon dat benedelede soms saans in die openbaar seks het met hulle meisies ten aanskoue van diegene wat daar verbystap.

Benedelede beperk leerders se keuses om binne die woonbuurt vrylik te beweeg en hulle het nie noodwendig die vrymoedigheid om iewers te gaan nie uit vrees vir die gewelddadigheid van die bendes. Bendes baklei dikwels in woonbuurte waar daar kinders in die omgewing is wat 'n potensiele gevaar vir hulle inhou. Die volgende aanhaling, verwysend na Foto 26, dien as voorbeeld van hierdie siening:

“Soos hierdie kinders nou speel kan daar net 'n bende gejaag word en dan kan daar op hulle geskiet word dan kan hulle dalk een van hierdie kinders raak skiet. En daar kan nou net 'n bende hier verbykom en dan sien hulle die bakkie staan daar, dan sal hulle kyk wat gaan aan met die bakkie. As daar iets is in die bakkie wat hulle kan verkoop, dan sal hulle dit uithaal”.

Opsommend blyk dit dat leerders wat in bende-geteisterde gemeenskappe woon se vryhede beperk word om in die gemeenskap rond te loop uit vrees vir die bendes en dat onskuldige slagoffers soms in die spervuur van bendegegewed beland. Dit kan as moontlike rede dien waarom die meeste leerders smiddae direk na skool huis toe gaan uit vrees vir bendes.

Dit blyk volgens sommige leerders dat skoolgaande kinders reeds van jongs af deur bendes beïnvloed en verlei word. Op Foto 26 staan drie kinders van ongeveer sewe jaar oud en gesels. Volgens 'n leerder was hulle reeds met bende-aktiwiteite besig aangesien die groter seun die jonger seuns die tekens van die bendes leer. Hierdie kinders moes volgens die leerder in die skool gewees het en nie met hierdie praktyke besig gewees het nie. Hierdie foto kon net sowel op 'n naweek geneem gewees het, maar die leerder veronderstel dat dit gedurende skoolure geneem gewees het. Dit laat die indruk ontstaan dat die leerder moontlik ander kinders ken wat nie meer skoolgaan nie, maar reeds aan bendes behoort.

'n Leerder het die volgende gesê verwysend na 'n Foto 28 gesê:

"Hy is 'n American. En dié kinders, hulle lag net. Hy wil nie eens sy gesig wys nie, want hy weet hy is 'n bende. Hy het miskien nog 'n kriminele rekord agter hom. Dis hoekom hy nie sy gesig wil wys nie. Kyk hoe lyk dit. Hier is Vatos Locos ('n bende). Een keer, daar by ons is ook Vatos Locos, toe loop 'n kind oor die pad, toe skiet hulle hom deur die kop. Hy is al 'n jaar en twee maande oorlede".

Dit wil voorkom dat hierdie leerders nog in die skool moet wees, maar reeds met bende-aktiwiteite besig is. Die feit dat die leerder presies weet wanneer die slagoffer deur die bende doodgeskiet is, kan daarop dui dat hy die oorledene goed geken het.

In reaksie op 'n vraag of daar leerders in skole is wat aan bendes behoort, het 'n leerder die volgende gesê:

“Hier is ‘n hele paar in St. 3 (graad 5). Ek weet van een klong, maar hy gaan nie meer skool nie wat in St. 3 gewees het. Hy was ‘n bende en hier was nog ‘n ander klong ook in St.3. Hy is ook nie meer hier nie”.

Opsommend blyk dit dat bendes leerders van ‘n konteks voorsien waarin hulle voel hulle behoort. Hierdie gevoel van gebondenheid kan verder versterk word indien leerders nie hierdie gevoel van behoort by hulle ouers en gesinne kry nie. Leerders in risiko gemeenskappe sluit dikwels by bendes aan aangesien hierdie gevoel van gebondenheid in hulle gesinne ontbreek.

Die volgende aanhalings dien as voorbeelde waarom kinders besluit om aan bendes te behoort:

“Hulle wil doen wat die ander persoon doen”.

“Hulle rook dagga, hulle rob die mense, vat die mense se geld af, hulle dreig die mense. Dan wil hulle ook so wees”.

“Hulle dink dit is mooi om so te wees”.

Twee-en-dertig persent van die leerders het aangedui dat hulle klasmaats aan bendes behoort terwyl slegs 3.7% aangedui dat hulle self aan ‘n bende behoort. Middelmisbruik is kenmerkend van bende-aktiwiteite en 22.7% van die leerders het aangedui dat daar leerders in hulle klasse is wat dagga rook. Slegs 4.6% van hulle aangedui dat hulle ook al dagga gerook het. Leerders is verder van die opinie dat 74.2% van hulle klasmaats sigarette rook terwyl slegs 7.8% van die leerders aangedui het dat hulle self sigarette rook. Dit is moontlik dat sommige leerders nie die vrymoedigheid gehad het om te erken dat hulle dagga en sigarette gebruik nie.

Opsommend blyk dit dat daar ‘n geromantiseerdheid by sommige leerders teenoor bendes voorkom, maar dat hulle nie noodwendig die volle konsekwensies van bende-betrokkenheid begryp nie.

Dit was duidelik dat leerders wat aan bendes behoort nie noodwendig hulle skoolloopbane voltooi nie. Die meeste bendelede het volgens leerders self nie hulle skoolloopbane voltooi nie. Jong kinders word nou deur bendelede verlei om nie skool by te woon nie.

Die volgende aanhaling, verwysend na Foto 4, demonstreer die situasie:

“Hulle bly in verkeerde territory. Hulle sien die vrinne. Hulle rook, nou wil hy dit ook try. Nou gaan hy na hulle toe dan sak die gangsters af: ‘Jy rook saam met ons, as jy nie een van ons word nie dan gaan ons jou skiet of steek’. Nou wil hy ook een van hulle wees, maar hy gaan sê nie vir sy ma en pa nie, want hy sien nou dis lekker. Hy is lekker gerook. Hy gaan net huis toe, hy gaan eet. Nou behoort hy sommer aan ‘n bendegroep”.

Volgens leerders is dit duidelik dat die bendes dit aanvanklik lekker maak om aan ‘n bende te behoort. Die bendes koop die kinders om deur aan hulle dagga, mandrax en geld te gee. Daarna forseer die bendes hierdie kinders om misdade soos diefstal, ensovoorts te pleeg. Indien die kinders dit nie wil doen nie dan word hulle geslaan of self met ‘n mes gesteek. Dit is volgens hierdie leerder moeilik om jou rug op die bende te keer indien jy eers daaraan behoort.

Opsommend blyk dit dat bendes ‘n pseudo-gebondenheid aan leerders voorsien en hulle geleidelik intrek. Wanneer hulle deel voel van die groep dan word hulle deur die bendes misbruik.

Dit was duidelik dat die meeste leerders wat in bende geteisterde gebiede woon dit sou waardeer dat óf die bendes die gebied moes verlaat óf hulle na ‘n ander woonbuurt moes trek waar daar nie bendes is nie.

Die meeste leerders het gesê dat dit moeilik is om die bendes uit die woonbuurte te kry. Een moontlike oplossing tot hierdie probleem is as volg, verwysend na Foto 10, opgesom:

“Die polisie en die army moet almal saamstaan en in die gemeenskap gaan en al daai bendes uithaal en vir hulle net wegvat. Dan gaan alles net skoon bly. Dan kan mense, soos dit in die ander tyd gewees het, sommer laat loop en al daai goed. Mense slaap sommer op die stoepe as dit warm is, want niemand pla hulle nie. Nou, jy loop uit by die pad, dan skiet hulle jou. Jy kan nie eers jou kar buite park nie, dan word jou kar ingebreek. Dis hoekom, dis nie lekker om in so ‘n gebied te bly nie”.

Verskeie leerders het aangedui dat hulle uit ‘n bepaalde gebied moes trek aangesien die bende-probleem te veel geword het vir hulle ouers. Alhoewel hierdie verskuiwing weg van die bendes groter vryhede vir leerders en hulle ouers teweeg gebring het, word hierdie nuwe area waarin hulle leef soms deur ambivalente gevoelens deur sommige leerders ervaar. ‘n Leerder het Foto 25 herken as die gebied waar hulle eers gewoon het voordat haar ouers besluit het om na ‘n veiliger woonbuurt te verhuis. In reaksie op hierdie foto (die een wat sy aangedui het sy die meeste van hou) het sy die volgende gesê:

“Ek het vriende hier gehad, kinders om mee te gesels ...”. Alhoewel hulle nuwe omgewing minder bende-erwante aktiwiteite het, is daar egter minder maats waarmee sy kan speel of haar mee vereenselwig.

Opsommend blyk dit dat bende-aktiwiteite baie ontwrigtend vir gemeenskapslede is. Dit blyk verder dat gemeenskapslede nie noodwendig ‘n oplossing sien om uit ‘n bepaalde gebied weg te trek nie, aangesien hulle eintlik van hulle ondersteuningsisteme wegtrek.

Nie alle leerders het noodwendig 'n negatiewe persepsie van bendes nie. Dit is nie die voorkoms van bendes wat as negatief ervaar word nie, maar dit wat hulle doen, byvoorbeeld:

“Daar kan gangsters wees, maar hulle moenie sulke verkeerde dinge doen soos moord maak en ander se geld steel nie”.

Opsomming:

Die invloed van skool-, gesins- en gemeenskapsfaktore waaraan leerders uit risiko gemeenskappe blootgestel word vind nie in isolasie plaas nie, maar beïnvloed mekaar onderling. Dit blyk dat leerders soms aan groter negatiewe invloede in 'n spesifieke leefarea blootgestel word wat hulle problematiek vererger.

Die volgende dien as voorbeeld hoe een konteks 'n invloed op 'n ander een uitoefen:

Die skool word soms as vangnet vir leerders uit risiko gemeenskappe beskou. Dit word as positief vir hierdie leerders ervaar aangesien:

- Dit nie noodwendig gunstig is in hulle gesinne nie as gevolg van byvoorbeeld verhoudingsprobleme tussen ouer en kind sowel as tussen ouers onderling, werkloosheid van ouers en armoede waaraan hulle blootgestel word.
- Hulle negatiewe gemeenskapskonteks as gevolg van byvoorbeeld onveiligheid in hulle gemeenskappe en die bende-probleem.

Dit wil voorkom dat opvoeders nie noodwendig die konteks van leerders genoegsaam verstaan nie en dat die skool 'n voortsetting word van die problematiek waaraan hulle blootgestel word in hulle gesinne en gemeenskappe. Indien hierdie situasie voorkom sal leerders meer geneig wees om die skool voortydig te verlaat.

6.4.4 Verdere eksplorasië vanuit vraelyste

Uit die resultate blyk dit dat wat betref of skool lekker is of nie, leerders feitlik homogeen is in hulle respons. Twee-en-negentig persent van die leerders het positief gerapporteer teenoor die feit dat skool vir hulle lekker is. Vir die doel van hierdie verdere verfyning van die analise is die ander twee kategorieë (Nee en Onseker) saam gegroepeer om sekere afleidings te maak.

Die bevindings word in die volgende tabelle weergegee:

Mening teenoor onderwysers	Persentasie leerders wat van skool hou	Persentasie leerders wat nie van skool hou nie
Die onderwysers doen werklik moeite om ons te motiveer om 'n sukses van ons lewe te maak	96%	91%
Ek het baie respek vir die onderwysers in die skool	94%	91%
Ek hou van die meeste onderwysers	93%	82%
Die meeste onderwysers verduidelik weer die werk indien ons nie die eerste keer verstaan het nie	91%	82%
Die meeste onderwysers kan dissipline handhaaf	83%	79%
Die meeste onderwysers verstaan ons probleme	77%	54%
Die onderwysers het 'n groot invloed op my lewe	76%	79%

Beide groepe leerders rapporteer relatief positief oor hul onderwysers. In vergelyking met leerders wat van skool hou, is die leerders wat nie van skool hou nie egter oor alle aspekte van onderwysers meer negatief. Vir laasgenoemde groep blyk twee aspekte vir hulle besonder negatief te wees, naamlik: dat hulle spesifiek nie van alle onderwysers hou nie en dat hulle meen onderwysers verstaan nie hulle probleme nie.

Indien leerders se houding teenoor huiswerk, hul verhouding met hul opvoeders en gevoel teenoor take wat opvoeders gee verder ondersoek word, blyk die volgende soos in die meegaande tabelle voorgestel:

Houding teenoor huiswerk/werk wat geleer word	Persentasie leerders wat wel van skool hou	Persentasie leerders wat nie van skool hou nie
Ek hou van die werk wat ons in die skool leer	94%	84%
Ek hou daarvan om my huiswerk getrou te doen	85%	68%

Leerders wat nie van skool hou nie, het 'n negatiewer houding teenoor leerwerk en huiswerk waarvoor hulle verantwoordelik is.

Verhouding met onderwysers	Persentasie leerders wat wel van skool hou	Persentasie leerders wat nie van skool hou nie
Ek het 'n goeie verhouding met my onderwysers	70%	53%
Ek kan iets persoonliks aan my onderwyser vertel	64%	34%

Leerders wat nie van skool hou nie, het oor die algemeen 'n swakker verhouding met hulle opvoeders. Hulle het ook nie genoeg vertrou in opvoeders om iets van persoonlike aard met hulle te deel nie.

Gevoel teenoor take	Persentasie leerdere wat wel van skool hou	Persentasie leerdere wat nie van skool hou nie
Die onderwysers kan op my staatmaak as hulle vir my gevra het om iets te doen	86%	78%
Ek hou daarvan om die take wat my onderwyser aan ons gee op my eie te voltooi	80%	76%
Ek bied altyd my hulp aan as ek sien my onderwysers het dit nodig	79%	58%

Leerdere wat nie van skool hou nie, is minder positief teenoor take wat aan hulle opgedra word en hulpverlening aan opvoeders te verleen as daardie leerdere wat wel van skool hou.

Leerdere se opinie van opvoeders se houding/betrokkenheid word as volg gerangorden:

Onderwysers se houding en betrokkenheid by leerdere	Persentasie leerdere wat wel van skool hou	Persentasie leerdere wat nie van skool hou nie
My onderwyser maak tyd om al die leerdere in die klas te leer ken	94%	84%
My onderwyser het respek vir die leerdere in die klas	91%	78%
My onderwyser gee elke dag les	87%	80%
My onderwyser is altyd in die klaskamer	45%	33%
My onderwyser gee vir ons gereeld huiswerk	39%	36%
My onderwyser slaan ons baie	19%	36%

Dit blyk dat beide groepe (hou van skool en hou nie van skool nie), nie baie positief rapporteer betreffende of die opvoeder altyd in die klaskamer is nie. In beide gevalle rapporteer meer as die helfte dat dit nie altyd die geval is nie.

Alhoewel leerders oorwegend positief rapporteer aangaande die kwessie of opvoeders respek vir die leerders het, meen leerders wat nie van die skool hou nie dat dit dikwels nie die geval is nie.

Dit blyk dat diegene wat nie van skool hou nie, meer geneigd is om te sê die opvoeders slaan hulle baie (36%) teenoor diegene wat van skool hou (slegs 19%). Van die leerders wat nie van skool hou nie, meen selfs dat hulle meer geslaan word deur opvoeders as die res van die leerders.

Opsommend blyk dit dat die opvoeder 'n belangrike veranderlike is in die skoolervaring van leerders. Indien die opvoeder nie altyd in klaskamer beskikbaar is en kwaliteit onderrig gee nie en nie die vermoë het om vertrouwe by leerders te skep nie, manifesteer dit negatief in die gedrag van leerders deurdat hulle negatief staan teenoor opdragte en teenoor die insette van die opvoeder oor die algemeen.

Indien 'n seleksie gemaak word van slegs leerders wat voel dat skool lekker is, is die volgende rakende die teenwoordigheid van ouers duidelik: 65% van diegene wat aandui dat skool lekker is, se ouers is albei teenwoordig. Teenwoordigheid beteken of ouers is getroud of ongetroud, maar woon saam.

Indien dieselfde seleksie gemaak word slegs vir leerders wat nie van skool hou nie, is die volgende pertinent: 57% van diegene wat nie van skool hou nie, se ouers is teenwoordig teenoor 43% wie se ouers nie teenwoordig is nie. Die meegaande tabel bied 'n opsomming hiervan:

Albei ouers teenwoordig		Albei ouers nie teenwoordig	
Ek hou van skool	Ek hou nie van skool nie	Ek hou van skool	Ek hou nie van skool nie
65%	57%	35%	43%

’n Groter persentasie leerders wie se ouers wel albei teenwoordig is, hou van skool (65%) teenoor slegs 35% van diegene wie se ouers nie albei teenwoordig is nie. Dit blyk dat leerders die skoolervaring as meer positief ervaar indien albei ouers teenwoordig is in hulle lewe.

Die volgende tabel illustreer die betrokkenheid van ouers op leerders se ervarings:

Ouers se betrokkenheid	Persentasie leerders wat van skool hou	Persentasie leerders wat nie van skool hou nie
My ouers stel belang in my skoolwerk	96%	91%
My ouers help my soms met my skoolwerk	89%	79%
My ouers/voog vra my elke dag uit oor hoe dit by die skool gegaan het	67%	47%
My ouers ken al my onderwysers	60%	49%
My ouers besoek gereeld die skool	34%	29%

Dit blyk dat vir albei groepe, ouerbesoeke aan die skool min plaasvind. Vir die leerders wat nie van skool hou nie, voel net minder as die helfte (49%) dat hul ouers al hulle onderwysers ken.

Die volgende tabel illustreer ouer-kind verhouding op slegs JA-respense:

Ouer-kind verhouding	Peersentasie leeders wat van skool hou	Persentasie leeders wat nie van skool hou nie
My ouers gee baie vir my om	96%	88%
My ouers is lief vir my	96%	87%
Ek is baie trots op my ouers	95%	77%
My ouers probeer die beste vir ons as kinders gee	94%	88%
Ek probeer my bes om my ouers tevrede te stel	88%	97%
My ouers is baie trots op my	87%	75%
Ek kan vir my ouers sê wanneer ek ongelukkig voel	79%	62%
My ouers ken spandeer baie tyd met my	76%	61%
My ouers ken al my vriende	73%	55%

Vir beide groepe rapporteer meer as die helfte van die leeders positief op elke item. Slegs wat betref of ouers al hul vriende ken, blyk diegene wat nie van skool hou nie nie so positief te rapporteer nie (slegs 55% het JA gerapporteer teenoor 73% wat wel van skool hou).

Dit blyk dat dat die leeders die rol wat ouers speel in hulle lewe oor die algemeen positief beleef. Dit is opvallend dat leeders wat nie van die skool hou nie, deurgaans 'n minder positiewe profiel toon as leeders wat van die skool hou.

Leeders se indrukke oor gemeenskapsfasiliteite:

Gemeenskapsfasiliteite beskikbaar	Persentasie leeders wat van skool hou	Persentasie leeders wat nie van skool hou nie
'n Skool vir klein kindertjies	85%	76%

'n Kliniek of hospital	76%	66%
'n Openbare biblioteek waar ons boeke kan uitneem en lees	73%	70%
Parke waar ons kan speel	66%	67%
Bioskope waar ons films gaan kyk	66%	63%
'n Openbare swembad	66%	60%
Sportvelde waar ons gaan speel	58%	55%

Dit blyk dat wat gemeenskapsfasiliteite betref, leerders aan dieselfde fasiliteite blootgestel word.

Illustrasie van Veiligheidsitems in die gemeenskap:

Veiligheidsitems in gemeenskap	Persentasie leerders wat van skool hou	Persentasie leerders wat nie van skool hou nie
Is daar bendes	62%	67%
Steel mense baie	62%	59%
Baklei mense baie	61%	58%
Word daar met drank en dwelms gesmokkel	59%	62%
Is dit gevaarlik om na donker rond te loop	59%	66%
Is dit baie veilig	50%	42%
Word meisies en vroue verkrag	47%	45%
Is daar mans wat meisies molesteer	55%	50%

Dit blyk dat wat veiligheid in die gemeenskap betref, beide groepe redelik dieselfde rapporteer en dat hulle dus grotendeels aan dieselfde omgewingsinvloede blootgestel word wat veiligheid betref.

HOOFSTUK 7

SAMEVATTENDE BEVINDINGS, IMPLIKASIES EN AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING

7.1 SAMEVATTENDE BEVINDINGS

Leeders in hoë risiko-omstandighede verlaat dikwels die skool voortydig en verval in ongewenste praktyke in die gemeenskap.

Dit is die taak van die gesin, skoolsisteem en breë gemeenskap om hierdie leeders te ondersteun en te voorkom dat hulle die skool verlaat en in hierdie praktyke verval. Uit die navorsing het geblyk dat daar risiko-omstandighede in 'n leerder se lewe voorkom wat nie noodwendig sy eie toedoen is nie, maar tiperend is van die sistemiese konteks waarin hy leef.

Die doel van hierdie ondersoek was:

- die identifisering van die aard en omvang van die prominente probleme wat leeders uit hoë risiko-omstandighede aan primêre skole ervaar;
- om die implikasies vir leeders uit hoë risiko-omstandighede aan primêre skole aan te dui wat hulle sal verhoed om die skool voortydig te verlaat.

In die Empiriese ondersoek (Hoofstuk 6) is gedetailleerde resultate en besprekings aangebied soos dit vanuit die ondersoek geblyk het. Hieronder volg 'n sinopsis van die belangrikste bevindinge:

7.1.1 Skoolverwante aspekte

- Dit blyk duidelik uit die empiriese ondersoek dat die meeste van die leerders skoolgaan as gunstig en positief ervaar.
- Die positiewe waarde van skool word ervaar in die volgende:

Die skool bied 'n ruimte waarin leerders kan leer en die meeste leerders beskou skolastiese sukses as 'n voorvereiste om iets in die lewe te bereik.

Skole word beskou as plekke vir sosialisering en die leerders het baie vriende daar met wie hulle kan speel. Dit het geblyk dat leerders meer vriende het by die skool as by hulle huise. Leerders probeer om negatiewe vriendskappe tuis te vermy. Die vriendskappe by die skool skep groter vriendskapskwaliteit en minder risiko om in die moeilikheid te beland.

- Die fisiese voorkoms van skole en klaskamers word deur leerders geassosieer met positiewe of negatiewe leerder- en opvoedergedrag asook onderwyspraktyke.

Die skool word deur sommige leerders as 'n alternatief vir die negatiewe omgewingskonteks waarin hulle woon, beskou. Sommige leerders ervaar die skool asof dit 'n herhaling van die toestande en problematiek van die gemeenskap is waarin hulle woon.

- Leerders en gemeenskapslede bemors self die skoolterrein. Hierdie dui daarop dat skooltrots in sekere skole ontbreek. Beide die leerders en gemeenskapslede besef en erken nie altyd die waarde van skool nie.
- Sommige skole is in onveilige gemeenskappe geleë wat hierdie skole noodsaak om die gebou en terrein te beveilig. Die beveiliging van sekere skole skep die indruk by leerders dat hulle in 'n gevangenis is.

Die skool is 'n veilige vesting vir sommige leerders, aangesien hulle nie altyd veilig in hulle gemeenskappe voel nie.

- Die opvoeder-leerder ratio van 1:39 word nie in alle klasse toegepas nie. Dit het geblyk dat in 53.3% van die leerders se klasse meer as 40 leerders is. Hierdie groot klasse word nie altyd as positief deur alle leerders ervaar nie. Opvoeders kan moeilik individuele aandag aan leerders in sulke groot klasse gee.
- Alhoewel die meeste leerders van hulle opvoeders hou, is die optrede en gesindhede van opvoeders bepalend vir die leerders se beleving van skool.

Opvoeders hanteer nie altyd leerders met die nodige respek en menswaardigheid nie en opvoeders verkleineer en stel leerders soms in die verleentheid voor hulle klasmaats.

- Nie alle opvoeders verstaan die leerders se probleme nie en nie alle leerders kan iets persoonliks aan hulle opvoeders vertel nie. Dit blyk dat opvoeders nie altyd die konteks verstaan waarin leerders leef nie en gebrekkige kennis en begrip vir hulle leefwêreld toon .
- Alhoewel lyfstraf verbode in Suid-Afrikaanse skole is, word dit in sommige gevalle steeds deur opvoeders toegepas. Sommige leerders vind die skool ewe ontwrigtend, asof dit 'n herhaling is van die problematiek in die gemeenskap, naamlik konflik met volwassenes wat nie die nodige begrip toon nie.
- Dit blyk dat die betaling of nie-betaling van skoolgelde verskillend in skole toegepas en geïnterpreteer word en dat skole dit volgens leerders soms as dreigement teen hulle gebruik.

- Alhoewel die meeste leerders aangedui het dat hulle van die meeste vakke/leerareas hou wat hulle op skool leer, het nie 'n enkele leerarea uitgestaan as beduidende aanduiding van hierdie gevoel nie.

Leerders se persepsie van die vakke waarvan hulle nie hou nie, het nie slegs betrekking op die bepaalde vakinhoud nie, maar ook op die wyse waarop die vak deur opvoeders aangebied word, die moeilikheidsgraad daarvan en die omvang van die werk.

- Leerder-gedrag is ook nie altyd as positief deur leerders getipeer nie. Die negatiewe gedragpatrone wat sommige leerders by hulle huise openbaar, word oorgedra na die skool.
- Leerders was van mening dat van hulle klasmaats soms sonder rede tuisbly.
- Leerders se houding teenoor skoolwerk is deurlopend as positief ervaar.
- Dit het geblyk dat inbrake, vandalisme, opvoeders wat leerders slaan, afknouery en bakleiery deur mede-leerders, negatiewe gesindhede van opvoeders en leerders wat nie hulle skoolfondse betaal nie, as die hoofprobleme by skole deur leerders beskou.

7.1.2 Gesinsverwante aspekte

- Slegs nagenoeg 59.2% van die leerders leef in gesinne waarvan hulle ouers getroud is terwyl die res (40.8%) in gesinne woon waarin daar wisselvorme van huweliksverhoudinge tussen hulle ouers voorkom.
- Dit het geblyk dat ongeveer 21.3% van die leerders geen kontak het met die ouer wat nie by hulle woon nie. Dit dui daarop dat hierdie leerders volwassenheid sal bereik sonder enige kontak met hierdie ouer.

Sommige leerders word groot in gesinne waarin die rol van moeder en vader nie duidelik is nie en dat een ouer beide hierdie rolle in kinders se lewe moet aanneem en vervul.

- Gesinsgrootte wissel tussen twee en vier kinders alhoewel daar in meer as 15% van die leerders se huise meer as vyf kinders voorkom. Dit is 'n vraag of hierdie ouers in alle opsigte in hulle kinders se finansiële behoeftes kan voorsien.
- Dit was verder duidelik dat ander familieledes soms ook by gesinne bly te oordeel aan die meer as 50% van die leerders wat aangedui het dat daar ses en meer mense in hulle huis woon.
- Weens sekere gesinsgroottes het nie alle leerders óf hulle eie bed waarop hulle kan slaap óf hulle eie kamers nie.
- Armoede speel 'n bepalende rol in sommige huisgesinne en nie alle ouers kan in alle opsigte in hulle kinders se basiese fisiologiese behoeftes voorsien nie. Dit veroorsaak dat sommige leerders skool toe gaan sonder om iets te kon eet of hulle gesinne verlaat om elders hierdie behoeftes te bevredig.
- Die meeste leerders voel veilig in hulle huise.
- Meer vaders as moeders het 'n vaste werk elke dag. Ouers moet dikwels hulle huise soggens verlaat voordat die leerders skool toe gaan en kom dikwels smiddae na die leerders by die huis. Dit impliseer dat die leerders óf hulle self moet versorg óf dat hierdie versorgingsrol deur ander mense, byvoorbeeld familieledes, oorgeneem word.

Beide ouers word genoodsaak om te werk om in hulle gesinne se finansiële behoeftes te voorsien. Nie alle ouers het 'n werk nie en dit lei tot beperkte lewensmiddele in gesinne asook konflik tussen ouers.

- Dit het uit die navorsing na vore gekom dat ouers, volgens die leerders, 'n groot invloed in hulle lewens speel. Dit was verder duidelik dat ouers nie slegs noodwendig 'n positiewe invloed op hulle kinders se lewe het nie, maar dat daar ook tye kom wanneer ouerlike gedrag kinders negatief beïnvloed.

Leerders beskou die kwaliteit van die verhouding tussen gesinslede belangriker as rykdom. Die verhouding wat daar tussen ouer en kind bestaan gee daartoe aanleiding dat kinders hulle ouerhuise verlaat, al dan nie. Hierdie leerders kan aansluit by vriende of groepe wat hulle die nodige liefde gee en waar hulle voel hulle behoort.

Die wyse waarop ouers hulle kinders hanteer, dien as model van hoe leerders eendag hulle eie kinders sal hanteer.

- Leerders het 'n oorwegend positiewe verhouding met hulle ouers en kan geredelik met hulle kommunikeer. Daar is egter ook leerders wat aangedui het dat hierdie ouer-kind verhouding nie noodwendig na wense is nie en dat hulle soms dinge doen waarvan hulle ouers nie weet nie.

Die kwaliteit en gehegtheid van die ouer-kind verhouding versterk die band tussen hulle en voorkom dat kinders in negatiewe praktyke verval. Negatiewe invloede soos verkeerde vriendskappe het 'n groter effek op leerders indien hierdie verhouding nie baie positief is nie.

- Die meeste leerders se ouers stel belang in hulle skoolwerk en probeer hulle kinders in hulle skoolwerk ondersteun. Daar was egter 'n behoefte by leerders dat hulle ouers die skool meer besoek en nie noodwendig slegs tydens ouervergaderings nie. Die lang werksure van ouers dien as moontlike rede waarom ouers die skool nie gereeld besoek nie.

Nie alle ouers stel in hulle kinders se skoolwerk belang nie. Hierdie leerders ervaar die gesin en skool as aparte, onverwante sisteme en pas by elkeen afsonderlik aan.

- Ouers sukkel soms om hulle negatiewe kontekste te hanteer. Die wyse waarop ouers hierdie kontekste hanteer dien as voorbeeld vir hulle kinders. Indien ouers nie daarin slaag nie gebruik kinders soms dieselfde hanteringsmeganismes as hulle ouers of volg hulle vriende na.
- Leerders was dit eens dat beide ouers en opvoeders in hulle skoolwerk moet belangstel en dat hierdie motiveringsrol nie slegs van een kant moet kom nie. Hierdie gesamentlike invloed van beide ouers en opvoeders speel 'n rol of 'n leerder in die skool sal aanbly, al dan nie.

Leerders skei nie die skool- en gesinskontekste nie en een konteks het 'n invloed op die ander een. Die skool is 'n vangnet vir leerders indien hulle gesins- en gemeenskapskontekste nie baie positief is nie.

Die skool word as baie meer positief deur leerders ervaar indien daar positiewe verhoudinge tussen hulle skool- en gesinskontekste voorkom. Daar bestaan 'n groter risiko dat leerders die skool sal verlaat indien daar nie positiewe verhoudinge voorkom tussen die skool en gesin nie. Die invloed van maats en verkeerde assosiasies speel 'n groter rol in die leerders se lewe indien hierdie situasie bestaan.

7.1.3 Gemeenskapsverwante aspekte

- Die fisiese voorkoms van gemeenskappe wek bepaalde assosiasies by leerders. Die voorkoms van 'n gemeenskap is volgens die meeste leerders tiperend van die gedrag van die inwoners en die praktyke wat daarin voorkom.

Die konteks waarin sommige leerders leef, beïnvloed hulle negatief, aangesien dit nie vir hulle die nodige ontwikkelingsgeleentehede bied nie.

- Die gemeenskappe waarin sommiges leef, bied min afleiding aan hulle weens die tekort aan geriewe soos byvoorbeeld sportvelde en parke. Die gebrek aan ontspanningsgeriewe beperk leerders om met positiewe aktiwiteite besig te bly en lei gevolglik daartoe dat hulle in negatiewe praktyke kan verval.
- Praktyke soos byvoorbeeld drank- en dwelmmisbruik, geweld, diefstal, verkragtings en vroeë seksuele aktiwiteit deur skoolkinders kom algemeen voor in die meeste gemeenskappe waarin die leerders leef.
- Leerders was dit eens dat die gebiede waarin hulle woon, nie veilig is nie en dat hulle bang is om na donker daarin rond te loop.
- Bendes en bende-aktiwiteite kom algemeen in leerders se gemeenskappe voor. Hierdie word as die grootste probleem deur leerders getipeer. Bendes voorsien leerders van 'n konteks waarin hulle voel hulle behoort. Hierdie gevoel van gebondenheid word verder versterk indien leerders nie hierdie gevoel van behoort-by-hulle-ouers- en-gesinne kry nie.
- Volwassenes tree nie altyd op as 'n voorbeeld vir kinders nie en drankmisbruik kom algemeen voor. Drank word dikwels in die teenwoordigheid van ander kinders gebruik wat nie positief deur leerders ervaar is nie. Dit blyk dat volwassenes soms drank gebruik as tydelike ontvlugting van hulle negatiewe lewensomstandighede.
- Die verhouding tussen gemeenskapslede onderling is nie altyd na wense nie en inwoners tree nie altyd in mekaar se beste belange op nie. Daar bestaan 'n behoefte by leerders dat gemeenskapslede meer goedgegunstig teenoor mekaar optree en meer liefde aan mekaar bewys. Daar is beperkte ondersteuningsisteme vir leerders en gesinne in gemeenskappe en gesinne word dikwels aan hulle eie lot oorgelaat.

- Werkloosheid kom algemeen onder gemeenskapslede voor. Alhoewel leerders aangedui het dat werk moeilik bekombaar is, het hulle ook 'n verwantskap tussen werkloosheid en volwassenes se onvermoë om hulle skoolloopbane te voltooi, aangedui. Werkloosheid lei tot armoede en verwante probleme in gemeenskappe.
- Nie alle gemeenskapslede het genoegsame behuising nie en die voorkoms van hokke waarin sekere mense leef, hou potensiële gevare in.

7.2 OPVOEDKUNDIGE IMPLIKASIES

In Hoofstuk 5 is perspektiewe van verskeie staatsdepartemente in die Wes-Kaap en vanuit die literatuur breedvoerig bespreek oor die wyse waarop leerders in hoë risiko-omstandighede ondersteun kan word. Hierdie perspektiewe het almal op die volgende aspekte gefokus:

- Die integrering van hulpverleningstrategieë van verskeie Staatsdepartemente, onder andere Onderwys, Welsyn en Polisiëring. Huidige hulpverleningstrategieë tussen hierdie Departemente is dikwels gefragmenteerd.
- Die beklemtoning van multi-dissiplinêre en multi-sektorale strategieë tussen hierdie instansies.
- Die belangrikheid van die invloed van die skool, die ouerhuis en die breë gemeenskap op hierdie leerders.
- Die gesamentlike hantering van hierdie leerders deur die skool, die ouerhuis en die breë gemeenskap.
- Die nadruk op voorkomende strategieë en/of vroeë intervensies.
- Die behoud van gesinstrukture en die plasing van leerders wat probleme ervaar binne die kontekste van hulle gesinne en gemeenskappe.
- Die nadruk van die gemeenskap as vormende struktuur op die lewe van alle kinders en jeugdiges.
- Die versterking van bestaande kapasiteite en vaardighede van die leerder, gesin en skool en die vestiging van nuwe strategieë.

- Gesinsgebaseerde programme.
- Die eliminerings van risiko's in 'n leerder se lewe.
- Die nadruk op sosiale netwerke en ondersteuning in gemeenskappe.
- Die skool se fokus behoort breër te wees as slegs die onderrig van akademiese vaardighede.
- Die sosialisering en hersosialisering van die jeug.
- 'n Politiese verbintenis tot die ondersteuning van die jeug, hulle gesinne en die breër samelewing.

Dit is duidelik vanuit die literatuur en die empiriese ondersoek dat daar altyd risikofaktore in 'n leerder se lewe aanwesig sal wees. Die aard, intensiteit en veelvlakkigheid daarvan sal egter verskil van leerder tot leerder, aangesien leerders aan verskillende kontekste en invloede blootgestel word.

Nie alle leerders word noodwendig negatief beïnvloed deur alle kontekste en situasies waaraan hulle blootgestel word nie. Net soos daar potensiële risiko-omstandighede in die leerders se lewens voorkom, bestaan daar ook beskermende faktore wat die effek en noodwendig negatiewe uitkomst van hierdie risiko-omstandighede minimaliseer. Beskermende faktore verwys onder andere na die positiewe invloede van mede-leerders, opvoeders, ouers en gemeenskapslede. Leerders word gelyktydig aan beide risikofaktore en beskermende faktore blootgestel. Die kompromis/balans wat daar tussen risikofaktore en beskermende faktore bestaan, bepaal dus die risikostatus van 'n leerder. Indien die aard, duur en veelvoudigheid van risiko-omstandighede in 'n leerder se lewe meer is as die beskermende faktore, sal dit die waarskynlikheid van hierdie leerder om die skool te verlaat, verhoog. Die teenoorgestelde kan ook verwag word. Die kompromis tussen risiko-omstandighede en beskermende faktore kan skematies soos volg voorgestel word:

$$\text{Risikostatus van leerder} = \frac{\text{Risiko-omstandighede waaraan hy blootgestel word}}{\text{Beskermende faktore}}$$

Volgens hierdie model speel eksterne kontekste soos armoede, werkloosheid van ouers en bende-aktiwiteite 'n rol indien hierdie kompromis tussen risiko-omstandighede en beskermende faktore nie bestaan nie.

In die literatuur word 'n definitiewe onderskeid getref tussen generiese intervensies en spesifieke, geteikende benaderings. Die implikasie hiervan is dat een program nie vir alle leerders kan werk nie, maar dat die risikostatus van elke leerder bepaal moet word om aan te toon watter ingryping die waarskynlikste blyk te wees.

In die volgende gedeelte sal implikasies vir die leerder, die skool, die gesin en breër gemeenskap bespreek word. Hierdie implikasies kan nie in isolasie van mekaar beskou word nie, maar beïnvloed mekaar op 'n interafhanklike wyse. Dit is ook nie elke sisteem se eie verantwoordelikheid om hierna te streef nie, maar wel die gesamentlike poging wat deur alle sisteme aangewend gaan word om mekaar te ondersteun.

7.2.1 Implikasies vir die leerder

- Leerders se selfbeeld moet ontwikkel word deur die skool, die gesin en gemeenskap om te verseker dat hulle hulle spesifieke lewensituasies beter kan hanteer. Indien hierdie sisteme nie 'n gebondenheid by die leerder vestig nie, sal hy voel dat hy nie daarin behoort nie.
- Daar moet gefokus word op die ontwikkeling en vestiging van hanteringsmeganismes en -vaardighede van leerders sodat hulle die situasies waaraan hulle blootgestel word, beter kan hanteer. Nie alle situasies, byvoorbeeld armoede, kan noodwendig verander word nie. Dit is van belang om die vaardighede van leerders te versterk om hierdie situasies op 'n positiewe wyse te kan hanteer.

7.2.2 Implikasies vir die skool en onderwysstelsel

Dit blyk duidelik uit die navorsing dat die skool 'n belangrike rol in alle leerders se lewe speel. Die mate waartoe die skoolstelsel die leerders hanteer, dra nie slegs daartoe by dat leerders 'n positiewe gesindheid teenoor skoolverwante aspekte sal openbaar nie, maar ook of sekere leerders in die formele onderrigstelsel sal bly, al dan nie.

Alle leerders wat aan die ondersoek deelgeneem het, is volgens die operasionele definisie van hierdie navorsing onder risiko alhoewel die grade daarvan van mekaar verskil. In hierdie opsig speel die skool en opvoeders 'n rol om leerders te motiveer om hulle vanuit hierdie ongewenste omstandighede waarin hulle leef, te bevry.

- Skole en opvoeders behoort die volle sistemiese kontekste te ken en verstaan waarin leerders leef en die wyse waarop hierdie kontekste hulle lewens beïnvloed..
- Opvoeders moet probeer om die leerders in hulle klasse individueel te ken asook hulle aspirasies, belangstellings en probleme waarmee hulle gekonfronteer word. Daar moet dus 'n poging van opvoeders wees om in 'n meer dieperliggende verhouding met leerders te tree indien dit tans nie die geval is nie.

Dit is duidelik dat die kwaliteit van hierdie verhoudings nie altyd moontlik in skole in die Wes-Kaap Onderwysdepartement is nie, gegewe die huidige opvoeder-leerder ratio van 1:39 in primêre skole. In teendeel hiermee het verskeie leerders aangedui dat daar tog opvoeders in skole voorkom wat 'n groter geneigdheid tot die situasie en probleme van leerders het desondanks groot klasse. Hierdie opvoeders kan binne skoolverband aangewend word om, nie slegs hierdie leerders te ondersteun nie, maar ook om ander opvoeders te sensitiseer hoe om hierdie leerders te hanteer.

- Skole behoort raamwerke van toepaslike en ontoepaslike gedrag vir leerders wat daar skoolgaan, te stel.

- Opvoeders behoort genoegsaam opgelei en toegerus te wees om enige leerder op 'n gepaste wyse te hanteer, indien daar nie aan hierdie raamwerk gehoor gegee word nie. Die verwysing na die toepassing van lyfstraf deur sekere opvoeders dui daarop dat nie alle opvoeders wel toegerus is om leerders wat dissiplinêre probleme gee te hanteer nie.
- Opvoeders moet deurgaans positiewe rolmodelle vir leerders wees en hulle daarvan weerhou om negatiewe gedrag vir leerders te modelleer.
- Alle leerders moet dieselfde in die skool hanteer word – ook ten opsigte van hulle akademiese vermoëns, herkoms en status van hulle ouers.
- Skole en opvoeders moet by magte wees om sekere leerders by wie die risiko hoog is om die skool te verlaat vroegtydig te identifiseer. Opvoeders moet besef dat die skool dikwels die laaste vesting vir hierdie leerders is, alvorens hulle die skool verlaat en 'n lewe op straat verkies.
- Skole moet probeer om veilige omgewings vir leerders te skep en leerders te beskerm teen negatiewe invloede beide van binne die skool en uit die omliggende gemeenskap.
- Weens die diversiteit van die leerder-populasie behoort die onderwyskurrikulum wat gevolg word, te fokus op die holistiese opvoeding van die leerder en nie slegs op die onderrig en vaslegging van akademiese vaardighede nie. Opvoeders moet bewus wees van die verskil in leerdervermoëns en alle leerders die kans te gee om aan die lesgebeure deel te neem. Die kurrikulum behoort relevant te wees en leerders moet die toepaslikheid daarvan in hulle eie lewens kan raaksien.
- Skole moet ouerbetrokkenheid aanmoedig en geleenthede aan ouers en gemeenskapslede skep om die skool te besoek en in die opvoeding van die leerders te deel. Ontmoetings met ouers moet nie slegs beperk wees tot ouervergaderings

nie, maar geleentheid moet ook geskep word om die ouers op 'n informele vlak te leer ken.

- Daar word tans baie eise aan opvoeders in skole gestel – die vestiging van 'n nuwe onderwyskurrikulum in skole, die hantering van groot klasse en die hantering van leerders met probleme (akademies, emosioneel en maatskaplik) in die klaskamer. Opvoeders moet enersyds gemotiveer wees om hierdie funksie te kan vervul, maar andersyds ook in pas wees met hulle eie sterkpunte en tekortkominge. Dit is op sigself 'n moeilike taak. Die breër Onderwysdepartement behoort opvoeders genoegsaam te ondersteun in hulle werksaamhede en te help verseker dat kwaliteit onderrig aan alle leerders verskaf kan word.

7.2.3 Implikasies vir die gesin

- Ouers moet 'n veilige en stabiele tuiste aan hulle kinders voorsien en verseker dat die gesinskonteks waarin hulle leef, bevorderlik vir die emosionele ontwikkeling van hulle kinders is.
- Ouers behoort positiewe rolmodelle vir hulle kinders te wees.
- 'n Gesonde waardesisteem moet in gesinne gevestig word. Hierdie waardes wat ouers aan hulle kinders leer, sal kinders help om steeds die regte besluite te neem ongeag of hulle ouers by hulle is.
- Daar behoort 'n gesonde verhouding tussen ouer en kind te bestaan en gereelde kommunikasie moet plaasvind. Ouers moet deel in hulle kinders se leefwêreld en bewus wees van hulle belangstellings, tekortkominge, maar ook vrese. Alle kinders in die gesin moet dieselfde hanteer word en een kind moet nie voorrang bo 'n ander een geniet nie.

- Ouers moet probeer om al hulle kinders se vriende te ken en weet met watter aktiwiteite hulle kinders besig is indien die ouers nie teenwoordig is nie.
- Daar behoort reëls in elke huis te wees waaraan kinders moet gehoor gee en ouers moet sorg dat hierdie reëls eerbiedig word.
- Ouers moet meer die skool besoek en probeer om al sy kind se opvoeders te ken.

7.2.4 Implikasies vir die gemeenskap

- Gemeenskappe behoort na die welsyn van alle kinders om te sien en nie slegs na diegene wat hulle ken nie. Dit is een manier om te verseker dat alle kinders in 'n gemeenskap versorg en beskerm kan word.
- Gemeenskappe moet besef dat hulle mekaar moet ondersteun om te verseker dat kinders genoegsame geleentheid kan kry. Dit het geblyk dat gemeenskapslede mekaar nie noodwendig ondersteun nie en dat kinders en gesinne aan hulle eie lot oorgelaat word. Daar vind min ondersteuning vir kinders en gesinne plaas indien hulle bepaalde probleme ervaar.

Die vestiging van sosiale netwerke in die gemeenskap is ook 'n manier om te verseker dat kinders en hulle gesinne nie slegs aan hulle eie lot oorgelaat word nie, maar dat daar 'n veelvlakkigheid van verhoudings binne 'n gemeenskap bestaan om alle gemeenskapslede te beskerm.

- Gemeenskappe moet hulle beywer vir die vestiging en handhawing van gesonde praktyke waarin gebruike soos drank- en dwelmmisbruik, diefstal, misdaad, ensovoorts beperk word.

- Gemeenskapslede moet saamstaan teen die bekamping van negatiewe praktyke en nie slegs individue of gesinne aan hulle eie lot oorlaat indien hulle slagoffers van misdaad word nie.
- Daar moet gepoog word om alternatiewe tydverdryf vir kinders en jeugdige in die gemeenskap te ontwikkel. Voorbeelde hiervan is die vestiging van sportklubs of kulturele organisasies wat nie slegs gepaste ontwikkelingsgeleenthede vir jeugdige bied nie, maar hulle ook van negatiewe gebruike weerhou.
- Gemeenskapslede moet probeer om aktiwiteite saam te doen om mekaar beter te leer ken, byvoorbeeld die reël van 'n braai of sportdag.
- Gemeenskapslede moet respek openbaar vir mekaar en binne 'n gees van welwillenheid leef.
- Gemeenskapslede moet rolmodelle wees vir kinders, kinders motiveer om suksesvol in hulle lewens te wees en kinders help wat in negatiewe praktyke verval het.
- Gemeenskapslede moet 'n positiewe ingesteldheid teenoor werk handhaaf.

7.2.5 'n Geïntegreerde skool- en gemeenskapsmodel

Dit het tydens hierdie navorsing geblyk dat die mate van kommunikasie wat daar tussen die skool, gesin en gemeenskap bestaan van belang is vir die hantering van leerders uit hoë risiko omstandighede. Die volgende kan in hierdie verband genoem word:

- Geleenthede moet geskep word waartydens hierdie sisteme met mekaar op 'n interaktiewe wyse kan verkeer. Die rede hiervoor is om vir hierdie sisteme die kans te bied om die breër sistemiese konteks van die leerders te leer ken en te verstaan.

Dit het duidelik vanuit die navorsing geblyk dat die onvermoë van hierdie sisteme om leerders te ondersteun 'n impak op hulle funksionering het.

- Programme moet vir die verskillende sisteme ontwikkel word om hulle individuele en interaktiewe waarde in leerders se lewe te beklemtoon.
- 'n Geïntegreerde benadering is van belang om op voorkomende strategieë te fokus voordat die leerder se risikostatus verhoog.

7.3 LEEMTES IN ONDERSOEK

- Die navorsing het slegs gefokus op graad sewe-leerders en het 'n eendimensionele blik op die situasie van leerders in hoë risiko-omstandighede aan primêre skole geskets. 'n Vraelys en/of fokus-onderhoude kon ook op opvoeders, ouers en gemeenskapslede toegepas word om hierdie agente se interpretasies en opinies te kry. Dit sou die huidige navorsing versterk.
- Dit het uit hierdie navorsing geblyk dat verskeie faktore in die sistemiese kontekste waarin die respondente skoolgaan en leef, impakteer op die waarskynlikheid dat hulle die skool voortydig kan verlaat. Dit kon verder ondersoek word watter risiko-omstandighede of faktore en/of die kombinasie daarvan hierdie waarskynlikheid meer verhoog om die skool voortydig te verlaat.
- Dit is onseker of die huidige sistemiese kontekste van die leerders hulle noodwendig sal dwing om die skool voortydig te verlaat. 'n Opvolg-ondersoek kon oorweeg word om na 'n bepaalde periode te evalueer hoeveel van hierdie leerders nog in die formele skoolsisteem is en waarom ander die skool verlaat het.
- Die navorsing kon verder versterk gewees het deur dieselfde instrumente op jeugdiges van dieselfde ouderdom toe te pas wat reeds die skool verlaat het. Hierdie kon as 'n vergelyking dien tussen jeugdiges binne en buite die formele

skoolsisteem asook die mate waartoe die leerders se huidige kontekste hulle sal noodsaak of dwing om die skool te verlaat.

- Die navorsing kon verder versterk word deur die ondersoekinstrumente toe te pas op leerders vanuit meer gegoede gemeenskappe om te toon of daar ooreenkomste bestaan tussen die verskillende gemeenskappe.
- Die wyse waarop die oop vrae beantwoord is, is kommerwekkend gegewe die feit dat die leerders reeds in graad sewe was. Spel- en grammatikale foute het deurlopend voorgekom wat dit vir die navorser soms moeilik gemaak het om die teks(te) te analiseer.

7.4 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING

Die volgende aanbevelings vir verdere navorsing kan gedoen word, naamlik:

- Die hantering van leerders met gedragsprobleme in die skool en klaskamer.
- Die hantering van leerders in groot klasse in die Wes-Kaap Onderwysdepartement.
- Motivering van opvoeders om effektief diens te lewer te midde van die beperkinge waarin hulle onderrig gee.
- Die ontwikkeling van spesifieke ouerleiding-programme in die hantering van kinders in risiko-omstandighede.
- Positiewe gedragshandhawing in gemeenskappe.
- Die vestiging en ontwikkeling van ondersteuningsisteme in gemeenskappe.

BRONNELYS

Ackermann, E. (1996). Perspective-Taking and Object Construction. In Kafai, J. & Resnick, M. (Eds.). Constructionism in Practice. Designing, thinking, and learning in a digital world. (pp. 25-35). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Appelbaum, K. (1995). Community Psychology as social science: Towards an ecosystemic alternative. Unpublished master's thesis. UNISA.

Astroth, K.A. (1993). Are Youth at Risk? Journal of Extention. Volume 31, number 3.

Aussems, N. en Bruggeman, D. (1997). Portretten van criminele jongeren. In Baerveldt, C. en Bunkers, H. (Reds.). Jeugd en cel. Over justitiële inrichtingen, jongeren en jongvolwassenen. (pp. 109-116). Utrecht: De Tijdstroom.

Baerveldt, C. en Brouwer, M. (1997). Gedetineerde jongens en hun sociale relaties. In Baerveldt, C. en Bunkers, H. (Reds.). Jeugd en cel. Over justitiële inrichtingen, jongeren en jongvolwassenen. (pp. 122-129). Utrecht: De Tijdstroom.

Bailey, C.A. (1996). A Guide to Field Research. California: Pine Forge Press.

Bartels, A.A. (2001). Behandeling van jeugdige delinquenten volgens het competentiemodel. In Knorth, E.J., van Yperen, T.A., van der Laan, P.H., Vlieger-Smid, G.A. (reds.) (2001). Gedrag gekeerd? Interventies in de jeugdzorg bij antisociaal gedrag en jeugdcriminaliteit. Tijdschrift voor pedagogiek, psychiatrie en psychologie. Jaargang 22, nummer 4, November 2001. (pp. 211-223). Amsterdam: Bohn Stafleu Van Loghum.

Bauer, A.M. en Lynch, E.M. (1993). Children who Challenge the System. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Benard, B. (1997). Turning it around for all youth: From risk to Resilience. ERIC-Digest, number 126, August 1997.

Bernard, H.R. (2000). Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.

Boeree, G.C. "Qualitative Methods: Part One."
<http://www.ship.edu/~cgboeree/qualmethone.html>
(December 1997).

Boikanyo, S. & Donnell, P. (Eds.) (1997). Children and Youth at Risk into the 21st Century. Pietermaritzburg: Masakhane Youth Consultancy.

Boulle, R.J. (1995). Underachievement in schools: An Ecosystemic approach. Unpublished master's thesis. UNISA.

Brambring, M., Lösel, F., Skowronek, H. (Eds.). (1989). Children at Risk: Assessment, Longitudinal Research, and Intervention. Berlin: Walter de Gruyter.

Brento, L.K., Brokenleg, M. en Van Bockern, S. (1992). Reclaiming Youth At Risk: Our Hope for the Future. Bloomington, Indiana: National Educational Service.

Brown, A & Dowling, P. (1998). Doing Research / Reading Research. A mode of Interrogation for Education. London: The Falmer Press.

Burris, M.A. en Wang, C. (1994). Empowerment through Photo Novella: Portraits of Participation. Health Education Quarterly, vol. 21(2), pp. 171-186.

Burt, M.R., Resnick, G. en Matheson, N. "Comprehensive Service Integration Programs for At-Risk Youth. For the Office of the Assistant Secretary of Planning and Evaluation." U.S. Department of Health and Human Services.

<http://aspe.hhs.gov/hsp/cyp/atrisk.htm>

(7 December 1992)

Cairns, E. (1996). Children and Political Violence. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Capper, C.A., Frattura, E. en Keyes, M.W. (2000). Meeting the Needs of Students of All Abilities: How Leaders Go Beyond Inclusion. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.

Carr, W. en Kemmis, S. (1986). Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research. London: The Falmer Press.

Chetty, V.R. (1997). Street Children in Durban: An Exploratory Investigation. Pretoria: HSRC Publishers.

Cipani, E. (1993). Disruptive Behavior. Three Techniques to Use in Your Classroom. Virginia: The Council for Exceptional Children.

Collier, J. en Collier, M. (1992). Visual Anthropology: Photography as a Research Method. Albuquerque: University of New Mexico Press.

Community Law Centre. (2001). The Dynamics of Youth Justice & the Convention on the Rights of the Child in South Africa. Volume 3, number 1.

Congress, E. (Ed.). (1997). Multicultural Perspectives in working with Families. New York: Springer Publishing Company.

Creswell, J.N. (1994). Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.

Delfos, M.F. (2000). Kinderen en Gedragsproblemen. Angst, agressie, depressie en ADHD – Een biopsychologisch model met richtlijnen voor diagnostiek en behandeling. Ijsselstein: Swets en Zeitlinger Publishers.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.) (1994). Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Denzin, N.K. en Lincoln, Y.S. (Eds.) (1998). The Landscape of Qualitative research. Theories and Issues. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Departement van Korrektiewe Dienste. (1999). Provinsiale en Nasionale Statistieke: Kinders en Jeugdiges.

Departement van Onderwys. (1997a). Quality Education for All - Overcoming barriers to learning and development. Report of the National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET) and the National Committee on Education Support Services (NCESS). Pretoria.

Departement van Onderwys. (1997b). Report of the National Committee on Further Education - A Framework for the Transformation and Training in South Africa. Pretoria.

Departement van Onderwys. (1999). Consultative Paper No.1 on Special Education: Building an Inclusive Education and Training System, First Steps. Pretoria.

Departement van Welsyn en Armoedeverligting. (2000). Draft Strategy on Child Protection. Pretoria.

Departement van Welsyn en Armoedeverligting. (1999). Jaarverslag: 1998/99.

Departement van Welsyn en Armoedeverligting. (1997). Ministry for Welfare and Population Development. White Paper for Social Welfare: Principles, guidelines, recommendations, proposed policies and programmes for developmental social welfare in South Africa. Pretoria.

De Vries, A.K. (1999). Sociale Ontwikkeling van het Jonge Kind. Baarn: Uitgeverij Dekadidact.

Dey, I. (1993). Qualitative Data Analysis - A user friendly guide for Social Scientists. London: Routledge.

Die Burger, 16 Julie 1999.

Dimmock, B. (1997). Young People and Family Life: Apocalypse Now or Business as Usual. London: Sage Publications.

Direktoraat: Onderwysnavorsing. Grade 3 Learner Assessment Study. March 2003.

Direktoraat: Spesiale Onderwysdienste, Ongedateerd.

Dooley, D. (1995). Social Research Methods. Third edition. New Jersey: Prentice Hall.

Draft National Integrated Plan for Children infected and affected by HIV/AIDS. (1999).

Edwards, T. (1997). Youth in Society. London: Sage Publications.

Emens, E.F., Hall, N.C., Ross, C. en Zigler, E.F. (1996). Preventing Juvenile Delinquency: An Ecological, Developmental Approach. In Zigler, E.F., Kaga, S.L., Hall, N.W. (eds). Children, Families & Government. Preparing for the Twenty-first Century. (pp. 308-332). Cambridge: Cambridge University Press.

Fontana, A & Frey, J.H. (1994). Interviewing. The Art of Science. In Denzin, N.K. en Lincoln, Y.S. (Eds.) (1998). The Landscape of Qualitative research. Theories and Issues. (pp.361-376). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Foreman, P. (Ed.). (1996). Integration and Inclusion in Action. Sydney: Harcourt Brace.

Fryrear, J.L., Milford, S.A. en Swank, P. (1983). Phototherapy with Disadvantaged Boys. In The Arts and Psychotherapy, vol. 10. pp. 221-229.

Gallimore, R., Bernheimer, L.P., MacMillan, D.L., Speece, D.L., Vaughn, S. (Reds.) (1999). Developmental Perspectives on Children With High-Incidence Disabilities. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Gibson, J.T. (Ed) (1997). Educating the Throw-Away Children. What We Can Do to Help Students at Risk. California: Jossey-Bass Inc. Publishers.

Giles, H.C. (1998). Parent Engagement as a School Strategy. ERIC-Digest, number 135, March 1998.

Gold, S.T. (1989). Ethical Issues in Visual Field Work. In Blank, G., McCartney, J.L. en Brent, E. (eds.). New Technology in Sociology: Practical Applications in Research and Work. (pp.99-107). New Brunswick: Transaction Publishers.

Greeff, J. (1997). Riglyne ten opsigte van gedragsprobleme in 'n Kinderhuisskool. Ongepubliseerde M.A.-tesis in Opvoedkundige Sielkunde en Spesialiseringsonderwys, Universiteit van Stellenbosch.

Grover Duffy, K & Wong, F.Y. (1996). Community Psychology. Boston: Allyn and Bacon.

Hall, N.W. (1996). Drug Policy in Context: Using What We Know to Effect Change for Children. In Zigler, E.F., Kaga, S.L., Hall, N.W. (Eds.), Children Families & Government. Preparing for the Twenty-first Century. (pp. 280-299). Cambridge: Cambridge University Press.

Hammersley, M. (ed.). (1995). Educational Research. Current Issues. Volume 1. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Hammersly, M en Atkinson, P. (1995). Ethnography: Principles in Practice. London: Routledge.

Harper, D. (1986). Meaning and Work: A Study in Photo Elicitation. In Henry, L.M. Current Sociology: Theory and Practice of Visual Sociology, vol. 34, number 3, pp. 24-57.

Hendricks, C.O. (1997). The Child, the Family, and the School: A Multicultural Triangle. In Congress, E. (Ed.), Multicultural Perspectives in working with Families. (pp. 37-60). New York: Springer Publishing Company.

Hernandez, D.J. (1998). Economic and Social Disadvantages of Young Children. In Barnett W. S. & Spence Boocock, S. (Ed.), Early Care and Education for Children in Poverty. Promises, Programs, and Long-Term Effects. (pp. 180-196). Albany: State University of New York Press.

Hruby, G.G. (2001). Sociological, Postmodern and New Realism perspectives in Social Constructionism: Implications for literacy research, pp. 48-61. Reading Research Quarterly, volume 36, number 1, March 2001.

Hubbard, J.T., Romero, D.H. en Thomas, S.B. (1987). A Guide to Photography in Educational and Counseling Settings. Perspectives in Psychiatric Care, no. 1, vol. XXIV.

Inter-Ministerial Committee on Young People at Risk. (1996). Interim Policy Recommendations.

International Catholic Child Bureau (ICCB). (1995). Working with street children - Selected case-studies from Africa, Asia and Latin America. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Publishing.

Jackson, W. (1995). Methods. Doing Social Research. Scarborough: Prentice Hall Canada Inc.

Joint United Nations Programme on HIV/AIDS. (1999a). Facts and Figures.

Joint United Nations Programme on HIV/AIDS (UNAIDS). (1999b). Young People and HIV/AIDS.

Jones, K. en Charlton, T. (reds.). (1996). Overcoming learning and behaviour difficulties. Partnerships with pupils. London: Routledge.

Kail, R.V. en Cavanaugh, J.C. (2000). Human Development: A Lifespan View. 2nd. Edition. Belmont, California: Wadsworth / Thomson Learning.

Kaufman, J & Zigler, E.F. (1996). Child Abuse and Social Policy. In Zigler, E.F., Kaga, S.L., Hall, N.W. (Eds.), Children Families & Government. Preparing for the Twenty-first Century. (pp. 230-255). Cambridge: Cambridge University Press.

Klein, M.W. (1995). The American Street Gang - Its Nature, Prevalence, and Control. New York: Oxford University Press.

Kohlberg, L. en Lickona, T. (1998). Building a Just and Caring Community. In Scarlett, W.G. (red.). (1998). Trouble in the Classroom. (pp. 85-107). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Kokolis, L.L. (1999). Teaching Character to At-Risk Students. Schools in the middle, pp. 42-44.

Lazarus, S. (1999). The inclusive school. In Engelbrecht, P., Green, L., Naicker, S. and Engelbrecht, L. (Eds.), Inclusive Education in action in South Africa. (pp. 45-68). Pretoria: J.L. van Schaik Publishers.

Levitan, S.A., Mangum, G.L. en Mangum, S.L. (1998). Programs in Aid of the Poor. Seventh Edition. Baltimore: The John Hobkins University Press.

Lewis, J.A. & Lewis, M.D. (1989). Community counseling. California: Wadsworth Publishers.

Luthar, S.S., (1999). Poverty and Children's Adjustment. Developmental Clinical Psychology and Psychiatry, Volume 41. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.

Mackenzie, R.J. (1996). Setting Limits in the Classroom. How to Move Beyond the Classroom Dance of Discipline. California: Prima Publishing.

Manning, M.L. (1993). Seven essentials of Effective At-Risk Programs. The Clearing House. Volume 66, No. 3.

Maxwell, J. A. (1996). Qualitative Research Design: An Interactive Approach. Applied Social Research Methods Series, Volume 41. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

McWhirter, J.J., McWhirter, B.T., McWhirter, A.M., McWhirter, E.H. (Eds.). (1998). At-Risk Youth. A Comprehensive Response. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.

Meeus, W.; Kroneman, M.; Junger, M.; Ossebaard, H.; Scholte, E.; Slot, W.; Vinkel, H.; de Wilde, E.J. (1999). Risicogedrag van Adolescenten. Utrecht: Van Gorcum.

Memelink, D. Regionale Bestuurder van die Ortopedagogisch Centrum vir Jonge Risikokinderen aan die Hogeschool van Utrecht, Persoonlike onderhoud: Februarie 2002.

Merriam, S.B. (1998). Qualitative Research and Case Study Applications on Education. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Mertens, D.M. (1998). Research methods in Education and Psychology. Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches. New York: SAGE Publications.

Monti, D.J. (1994). Wannabe Gangs in Suburbs and Schools. Oxford: Blackwell Publishers.

Mooij, T. (1998). Agressief leerlinggedrag: Omvang en oorzaken. In Van der Ploeg, J.D. en Mooij, T. (reds.). Geweld op school. Achtergronden, omvang, oorzaak, preventie en aanpak. (pp. 39-50). Rotterdam: Lemniscaat.

Morgan, D.L. (1998a). The Focus Group Guidebook. Focus Group Kit 1. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Morgan, D.L. (1998b). Planning Focus Groups. Focus Group Kit 2. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Mutsaers, M. (1994). Conceptuele en methodische aspecten van preventie. In Van der Ploeg, J.D. Gedragsproblemen. Ontwikkelingen en risiko's. (pp 87-101). Rotterdam: Lemniscaat.

National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET) and the National Committee on Education Support Services (NCESS). (1997a). Education for All – From “Special Needs and Support” to developing quality education for all learners. Public Discussion Document.

National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET) and the National Committee on Education Support Services (NCESS). (1997b). Education for All – From “Special Needs and Support” to developing quality education for all learners. Summary of Public Discussion Document.

National Youth Commission. 1997. National Youth Policy. Government of the Republic of South Africa. Office of the Deputy President.

Newman, I & Benz, C.R. (1998). Qualitative-Quantitative Research Methodology: Exploring the Interactive Continuum. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.

North Central Regional Educational Laboratory (2002).
<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/atrisk/at5def.htm>

O'Brien, T. (1998). Promoting Positive Behaviour. London: David Fulton Publishers Ltd.

Orobio de Castro, B. (2001). Emoties en sociale cognities van kinderen en jongeren met antisociale gedragsproblemen. In Knorth, E.J., van Yperen, T.A., van der Laan, P.H., Vlioger-Smid, G.A. (reds.). Gedrag gekeerd? Interventies in de jeugdzorg bij antisociaal gedrag en jeugdcriminaliteit. Tijdschrift voor pedagogiek, psychiatrie en psychologie.

Jaargang 22, nummer 4, november 2001. (pp. 281-293). Amsterdam: Bohn Stafleu Van Loghum.

O'Thearling, S. en Bickley-Green, C. (1996). Art Education and At-Risk Youth: Enabling Factors of Visual Expression. In *Visual Arts Research*. pp. 20-25.

Paarl Post. November 2001.

Parker Lewis, H. (1998). Also God's Children. Encounters with Street Kids. Cape Town: Ihilihili Press.

Philander, J.H. (1996). Jeugwangedrag: 'n Opvoedkundig-Sielkundige voorkomingsprogram vir primêre skole. Ongepubliseerde M. Ed.-tesis. Universiteit van Stellenbosch.

Pianta, R.C. & Walsh, D.J. (1996). High-risk Children in Schools. Constructing Sustaining Relationships. New York & London: Routledge.

Polakow, V. (1998). In Books, S. (Ed). (1998). Homeless Children and Their Families: The Discards of the Postmodern 1990s. In Books, S. (Ed). Invisible Children in the Society and Its Schools. (pp. 3-22) Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Prochaska, J., Norcross, J.C. (1999). Systems Psychotherapy. A Transtheoretical Analysis. Fourth Edition. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.

Rapport, Sondag 07 November 1999.

Reed, D. (1996). Beloved Country - South Africa's silent wars. London: BBC Books.

Richardson, K. (2000). Developmental Psychology: How nature and nurture interact. London: Macmillan Press Ltd.

Richardson, V., Casanova, U., Placier, P., Guilfoyle, K. (1989). School Children At-Risk. Philadelphia: The Falmer Press.

Robson, C. (1993). Real Word Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers. Oxford: Blackwell.

Robson, S. & Sadan, M. (1999). Where Poverty Hits Hardest. Children and the Budget in South Africa. Cape Town: Idasa.

Rocha-Silva, L., de Miranda, S., Erasmus, R. (1996). Alcohol, Tobacco and Other Drug Use Among Black Youth. Pretoria: HSRC Publishers.

Rossman, G.B. en Rallis, S.F. (1998). Learning in the Field. An Introduction to Qualitative Research. London: SAGE Publications.

Sapsford, R. & Jupp, V. (Eds.) (1996). Data Collection and Analysis. London: SAGE Publications.

Schofield, J.W. (1995). Increasing the generalizability of Qualitative Research. In Hammersley, M. (ed.). Educational Research. Current Issues. Volume 1. (pp. 91-113). London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Scholte, E. (1998). Adolescent probleemgedrag. In Meeus, W. (red). (1998). Adolescentie – Een psychosociale benadering. (pp. 254-299). Groningen: Wolters-Noordhoff.

Schurink, W. (Ed.). (1993). Street Children. An investigation into the causes and incidence of the problem of street children in the RSA with the aim to develop a model for treatment, rehabilitation and prevention programmes. Pretoria: Human Sciences Research Council.

Schwartz, W.: School Dropouts: Information about an old problem. ERIC Clearinghouse on Urban Education, New York. August 1995.

Scott, S. (1996). Nonverbal Behaviour in the process of the therapeutic interview - An Ecosystemic Perspective. Unpublished master's thesis. UNISA.

Seale, C. (1999). The Quality of Qualitative Research. London: SAGE Publications.

Seitz, V. (1996). Adolescent Pregnancy and Parenting. In Zigler, E.F., Kaga, S.L., Hall, N.W. (Eds.), Children Families & Government. Preparing for the Twenty-first Century. (pp. 260-275). Cambridge: Cambridge University Press.

Seminarium voor Orthopedagogiek. Hogeschool: Utrecht - Januarie 2000.

Shaw, A. (1996). Social Constructionism and the Inner City. In Kafai, J. & Resnick, M. (Eds.). Constructionism in Practice. Designing, thinking, and learning an a digital world. (pp. 175-206). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Siebritz, C.A. (1997). Die Risikokind: 'n Teoretiese Konseptualisering. Ongepubliseerde M. Ed-tesis. Universiteit van Stellenbosch.

Silverman, D. (2000). Doing Qualitative Research. A Practical Handbook. London: SAGE Publications.

Skinner, D. (1998). Apartheid's violent legacy. A report on trauma in the Western Cape. Cape Town: F.A. Printers.

Small, S.A. (1995). Action-Orientated Research: Models and Methods. Journal of Marriage and the Family, number 57, November 1995.

Smit, A.G. & Liebenberg-Siebritz, L. (2002). The school as push-factor: Perspectives for teachers.

Smith, R.S. (1997). Die rol van ouerverenootskappe in agtergeblewe gemeenskappe ten opsigte van doeltreffende onderwysbestuur, Ongepubliseerde M.Ed.-tesis, Universiteit van Stellenbosch.

Spence, J. en Solomon, J. (eds). (1995). What can a woman do with a camera. London: Scarlet Press.

Spergel, I.A. (1995). The Youth Gang Problem - A community approach. Oxford: Oxford University Press.

Stevenson, O. (1998). Neglected Children: Issues and Dilemmas. Oxford: Blackwell Science Ltd.

Staatskoerant. Republiek van Suid-Afrika. Nommer 24027, volume 449. Kaapstad. 07 November 2002

Suid-Afrikaanse Polisie. (2000). Jeugdige in aanhouding: Arrestasie, Aanhouding en Assesseringsrekord.

Terre Blanche, M. & Durrheim, K. (Eds.). (1999). Research in practice. Applied Methods for the social sciences. Cape Town: University of Cape Town Press.

Terre Blanche, M. en Kelly, K. (1999). Interpretive methods. In Terre Blanche, M. & Durrheim, K. (Eds.). (1999). Research in practice. Applied Methods for the social sciences. (pp. 123-146). Cape Town: University of Cape Town Press.

Theron, M.J. (1998). Inclusive Education in South Africa - The Way Ahead. Paper read at the Conference on Inclusive Education, University of the Western Cape, Cape Town, South Africa, 7 April 1998.

Theron, M.J. (1999). Support for the School as Organisation. Paper read at the W.C.E.D. Conference – Support for the school as an organization. Bellville.

Thomson, R.A. (1995). Preventing Child Maltreatment through Social Support: A Critical Analysis. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Tiba, M. (1993). Programmes for street children: An overview of selected programmes in South Africa and other countries. In Schurink, W. (Ed.). (1993). Street Children. An investigation into the causes and incidence of the problem of street children in the RSA with the aim to develop a model for treatment, rehabilitation and prevention programmes. (pp. 212-238). Pretoria: Human Sciences Research Council.

Van der Ploeg, J.D. (1994). Gedragsproblemen. Ontwikkelingen en risiko's. Rotterdam: Lemniscaat.

Vaughn, S., Shay Schumm, J. & Sinagub, J. (1996). Focus Group Interviews in Education and Psychology. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Vigil, J.D. (1999). Streets and Schools: How Educators Can Help Chicano Marginalized Gang Youth. Harvard Educational Review, volume 69, no. 3. (pp. 270-288).

Vos, D. (1999). Agogisch omgaan met probleemgedrag. Leuven: Garant-Uitgevers.

Walker, H.M. en Sprague, J.R. (1999). The Path to School Failure, Delinquency, and Violence: Causal Factors and Some Potential Solutions. Intervention in School and Clinic. Volume 35, no. 2, pp. 67-73.

Wang, M.C., Reynolds, M.C. (Eds.). (1995). Making a difference for students at risk. Trends and Alternatives. California: Corwin Press, Inc.

Warger, C.L. en Heflin, L.J. (1994). Managing Behaviors: A Therapist's Guide. Texas: Communication Skill Builders.

Wells, D., Miller, M.J. en Claton, R.C. (1999). School Counselors' Accuracy in Identifying Adolescents At Risk for Dropping Out. Adolescents, Volume 34, no. 135, pp. 457-461.

Wes-Kaap Onderwysdepartement, (1998). Riglyne vir die Onderwys van Leerder met Spesial Onderwysbehoefte (OLSO) in gewone hoofstroomskole.

Wes-Kaap Onderwysdepartement, (1999a): Lys van leerders wat moontlik in Spesiale/Vaardigheidskole geplaas kan word.

Wes-Kaap Onderwysdepartement, (1999b). Beleidsdokument: Alternatiewe en aangepaste wyses van Eksaminering/Assessering vir Leerders met Spesiale Onderwysbehoefte.

Wes-Kaap Onderwysdepartement, Ongedateerd. Direktoraat: Spesiale Onderwysbehoefte. Draft Policy and staff structure for the Education of Learners with Special Educational Needs (ELSEN) in the W.C.E.D.

Winebrenner, S. (1996). Teaching Kids with Learning Difficulties in the Regular Classroom. Strategies and Techniques Every Teacher Can Use to Challenge and Motivate Struggling Students. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.

BYLAAG A

VRAELYS AAN GRAAD SEWE-LEERDERS

Geagte Leerder

Ek is tans besig met navorsing ter voltooiing van 'n Doktorsgraad in Opvoedkundige Sielkunde aan die Universiteit van Stellenbosch.

Die doel van hierdie vraelys is om te kyk hoe leerders die skool, hulle gesinne en die gebied waarin hulle woon, ervaar.

ALGEMENE OPMERKINGS

1. Beantwoord asseblief **al** die vrae.
2. Daar is sommige tipe vrae waar jy 'n kruisie “X” moet maak langs die antwoord wat die meeste op jou betrekking het.
3. Daar is ander tipe vrae waar daar spasies voorsien word waar jy jou antwoord moet **neerskryf**.
4. Beantwoord asseblief al die vrae so eerlik as wat jy kan.
5. Al die vraelyste sal vertroulik hanteer word.

Baie dankie

Leon de Jager

1. Ek is 'n

Seun	1
Dogter	2

2. By die huis praat ons

Engels	1
Afrikaans	2
Ander (Gee die naam van die ander taal)	

3. Ek is

12 jaar	1
13 jaar	2
14 jaar	3
15 jaar	4
16 jaar	5
17 jaar	6
18 jaar en ouer	7

4. Het jy al 'n jaar in 'n graad agtergebly?

Ja	1
Nee	2

5. Indien jy "ja" geantwoord het by vraag 4, hoeveel keer het jy al in 'n graad agtergebly?

_____ keer.

6. Is skool vir jou lekker?

Ja	1
Nee	2
Onseker	3

7. Verduidelik asseblief jou antwoord by vraag 6.

8. Wat doen jy baie graag as jy nie met skoolwerk besig is nie?

9. Het jy baie vriende of vriendinne in die skool?

Ja	1
Nee	2

10. Waarom sê jy so by vraag 9?

11. Het jy baie vriende of vriendinne by die huis?

Ja	1
Nee	2

12. Waarom sê jy so by vraag 11?

13. Gaan al jou vriende/vriendinne skool?

Ja	1
Nee	2

14. Indien jy "nee" geantwoord het by vraag 13, wat doen jou vriende/vriendinne wat nie skool gaan nie?

15. Beantwoord al die volgende vrae

Die onderwysers by my skool:

	Ja	Nee
Ek hou van die meeste van my onderwysers	1	2
Die meeste onderwysers kan dissipline handhaaf	1	2
Die onderwysers doen werklik moeite om ons te motiveer om 'n sukses van ons lewe te maak	1	2
Die onderwysers het 'n groot invloed op my lewe	1	2
Ek het baie respek vir die onderwysers in die skool	1	2
Die meeste onderwysers verstaan ons probleme	1	2
Die meeste onderwysers ken ons almal in die klas	1	2
Die meeste onderwysers verduidelik weer die werk indien ons nie die eerste keer verstaan het nie	1	2

16. Indien daar enige onderwyser in die skool is van wie jy baie hou, wat is die rede?

17. Indien daar enige onderwyser in die skool is van wie jy nie hou nie, wat is die rede?

18. Hou jy van die meeste vakke wat jy neem?

Ja	1
Nee	2

19. Van watter vak hou jy die meeste? Hoekom?

20. Van watter vak hou jy die minste? Hoekom?

21. Hoeveel leerders is daar ongeveer in jou klas?

Daar is omtrent _____ leerders in ons klas

22. Beantwoord al die volgende vrae.

	Ja	Nee
Daar is leerders in my klas wat sigarette rook	1	2
Ek rook ook sigarette	1	2
Daar is leerders in my klas wat dagga rook	1	2
Ek het ook al dagga gerook	1	2
Daar is leerders in my klas wat aan bendes behoort	1	2
Ek behoort ook aan 'n bende	1	2
Ek weet van leerders in my klas wat sonder rede uit die skool wegbly.	1	2

23. Indien leerders uit die skool wegbly, wat dink jy is die rede daarvoor?

24. Watter van die volgende het al veroorsaak dat jy by die huis bly.

	Ja	Nee
Wanneer ek siek is	1	2
Wanneer ek nie vir 'n toets geleer het nie	1	2
Om te leer vir 'n toets/eksamen	1	2
As ek nie die dag lus is vir skool nie	1	2
Omdat ek nie die skoolwerk verstaan nie	1	2

Omdat ek nie van die onderwysers hou nie	1	2
Omdat ek nie van skool hou nie	1	2
Omdat ek bang is ander leerders gaan my slaan	1	2
Om na my broer/suster by die huis te kyk	1	2
Om die huis skoon te maak	1	2
Om saam met my vriende rond te loop	1	2
Wanneer ander kinders wat nie skool toe gaan nie vir my sê om ook by die huis te bly	1	2

25. Vertel ietsie van jousef deur al die volgende vrae te beantwoord:

	Ja	Nee
Ek hou daarvan om my huiswerk getrou te doen	1	2
Die onderwysers kan op my staatmaak as hulle vir my gevra het om iets te doen	1	2
Dit is vir my lekker om betrokke te wees by skoolaangeleenthede	1	2
Ek bied altyd my hulp aan as ek sien onderwysers het dit nodig	1	2
Ek kan maklik met my onderwysers praat	1	2
Ek het 'n goeie verhouding met my onderwysers	1	2
Ek is bang om vir my onderwyser te vra as ek nie die werk verstaan nie	1	2
Ek kan iets persoonlik aan my onderwyser vertel	1	2
Ek hou van die werk wat ons in die skool leer	1	2
Ek hou daarvan om saam met my klasmaats in groepe te werk	1	2
Ek hou daarvan om die take wat my onderwyser aan ons gee op my eie te voltooi	1	2

26. Beantwoord al die volgende vrae.

	Ja	Nee
My onderwyser maak tyd om al die leerders in die klas te ken.	1	2
My onderwyser is altyd in die klaskamer	1	2
My onderwyser gee elke dag les	1	2
My onderwyser gee vir ons gereeld huiswerk	1	2
My onderwyser het respek vir die leerders in die klas.	1	2
My onderwyser slaan ons baie	1	2

27. Wat dink jy is die **grootste** probleem by julle skool?

28. Wat dink jy is die **tweede** grootste probleem by julle skool?

29. Wat dink jy is die **derde** grootste probleem by julle skool?

30. Merk slegs een van die volgende wat die meeste op jou betrekking het.

My ouers

Is getroud		1
Is geskei		2
Is ongetroud maar woon saam		3
Is getroud maar woon nie saam nie		4
Is ongetroud en woon nie saam nie		5
My pa is oorlede		6
My ma is oorlede		7
Albei my ouers is oorlede		8

31. Ek woon (eet en slaap) by

32. Het jy enige kontak met jou ma of pa wat nie by julle bly nie?

Ja	1
Nee	2
My ma of pa is nie weg nie, ek woon by hulle	3

33. Hoeveel kinders is in julle gesin? (Noem die getal)

Ons is _____ kinders

34. Hoeveel van jou broer(s)/suster(s) is ouer as jy? (Noem die getal)

_____ broer(s) en _____ suster(s) is ouer as ek

35. Hoeveel van jou broer(s)/suster(s) is jonger as jy? (Noem die getal)

_____ broer(s) en _____ suster(s) is jonger as ek

36. Hoeveel mense woon in julle huis (almal saam)?

Daar woon _____ mense in ons huis

37. Hoeveel van die mense is grootmense, en hoeveel is kinders?

_____ mense is grootmense en _____ is kinders

38. Het jou ouers 'n vaste werk elke dag?

	Ja	Nee	Ek weet nie
Moeder	1	2	3
Vader	1	2	3

39. Indien jou ouers werk, gaan hulle soggens vroeg werk toe voordat jy skool toe gaan?

	Ja	Nee
Moeder	1	2
Vader	1	2

40. Gaan jy middag na skool direk huis toe?

Ja	Nee
1	2

41. Indien jy "nee" geantwoord het by vraag 40: as jy nie direk huis toe gaan nie, waarheen gaan jy na skool?

42. Is jou ouers gewoonlik by die huis as jy huis toe gaan?

	Ja	Nee
Moeder	1	2
Vader	1	2

43. Wie is daar by die huis as jy van die skool af kom?

44. Beantwoord al die volgende vrae

	Ja	Nee
My ouers/voog vra my elke dag uit oor hoe dit by die skool gegaan het	1	2
My ouers besoek gereeld die skool	1	2
My ouers help my soms met my skoolwerk	1	2
My ouers ken al my onderwysers	1	2
My ouers stel belang in my skoolwerk	1	2

45. Waaroor praat jy die meeste van die tyd met jou ouers?

46. Het jy enige werkies wat jy by die huis moet doen?

Ja	Nee
1	2

47. Verduidelik kortliks jou antwoord by vraag 46.

48. Beantwoord al die volgende vrae. Jy het drie keuses. As jy byvoorbeeld "Ja, dit is so" kies, maak jy 'n kruisie by 1. As jy byvoorbeeld "Ek is onseker" kies, maak jy 'n kruisie by 2. As jy byvoorbeeld "Nee, dit is nie so nie" kies, maak jy 'n kruisie by 3.

	Ja, dit is so	Ek is onseker	Nee, dit is nie so nie
My ouers gee baie vir my om	1	2	3
My ouers stry min met mekaar	1	2	3
My ouers probeer die beste vir ons as kinders gee	1	2	3
Ek het 'n goeie verhouding met my ouers	1	2	3
Ek slaap snags in my eie bed	1	2	3
My ouers slaan my soms sonder rede	1	2	3
Ons het elke aand kos om te eet	1	2	3
Ek voel veilig in ons huis	1	2	3
My ouers is lief vir my	1	2	3
Dit is vir my baie lekker waar ek woon	1	2	3
Ek het my eie kamer waarin ek bly	1	2	3
Ek doen partykeer dinge waarvan my ouers nie weet nie, soos om stokkies te draai	1	2	3
Ek kan vir my ouers sê wanneer ek ongelukkig voel	1	2	3
My ouers spandeer baie tyd met my	1	2	3
Ek probeer my bes om my ouers tevrede te stel	1	2	3
My ouers is baie trots op my	1	2	3
My ouers ken al my vriende	1	2	3
Ek is baie trots op my ouers	1	2	3

49. Waar ek woon is daar

	Ja	Nee
Sportvelde waar ons kan speel	1	2
Parke waar ons kan speel	1	2
Bioskope waar ons films gaan kyk	1	2
'n Openbare biblioteek waar ons boeke kan uitneem en lees	1	2
'n Openbare swembad	1	2
'n Skool vir klein kindertjies	1	2
'n Kliniek of hospitaal	1	2

50. Wil jy enigiets nog sê oor waar jy woon?

51. In die gebied waar ek woon

	Ja	Nee
Gebruik baie mense dwelms	1	2
Word daar met drank en dwelms gesmokkel	1	2
Is daar mense wat aan dwelms verslaaf is	1	2
Is dit baie veilig	1	2
Is dit gevaarlik om na donker rond te loop	1	2
Is daar mense wat nie kan lees of skryf nie	1	2
Het die meeste mense 'n vaste werk	1	2
Steel mense baie	1	2
Baklei mense baie	1	2
Word meisies en vroue verkrag	1	2
Is daar skoolkinders wat al seks gehad het	1	2
Kry meisies geld deur met ander mense seks te hê	1	2

Is daar bendes	1	2
Is daar mense wat MIV/VIGS het	1	2
Is daar skoolmeisies wat swanger is	1	2
Is daar mans wat meisies molesteer (aan hulle geslagsdele sonder hulle toestemming vat)	1	2
Ander		

BYLAAG B

Foto 1

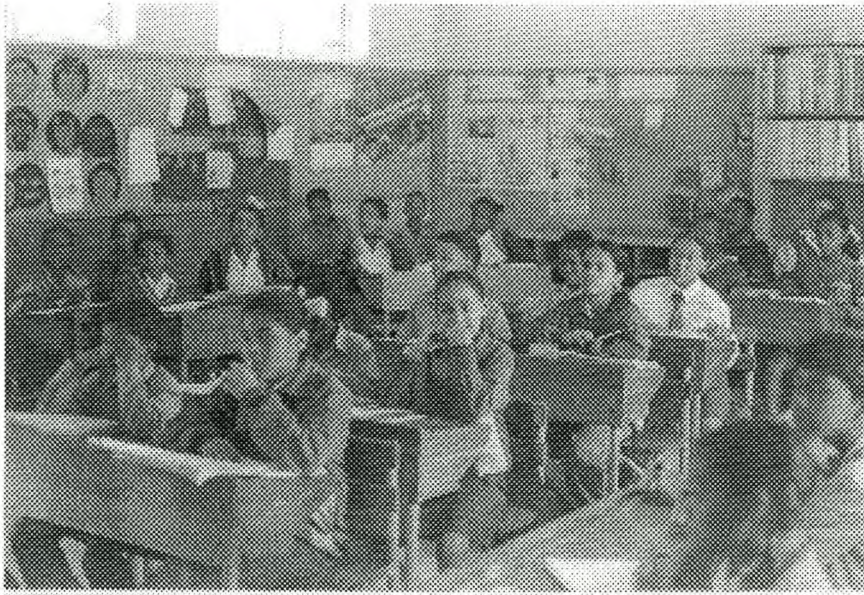


Foto 2



Foto 3

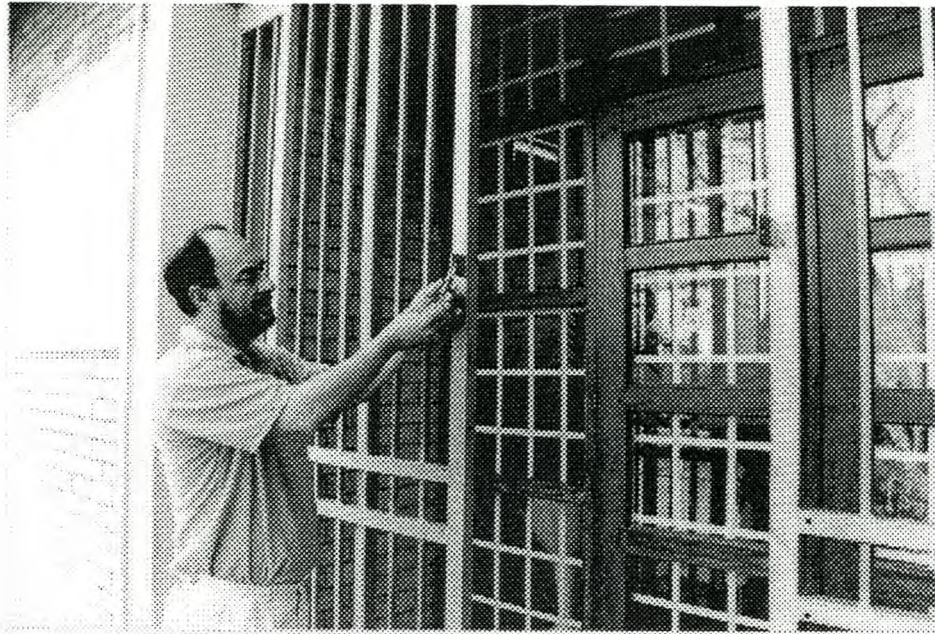


Foto 4

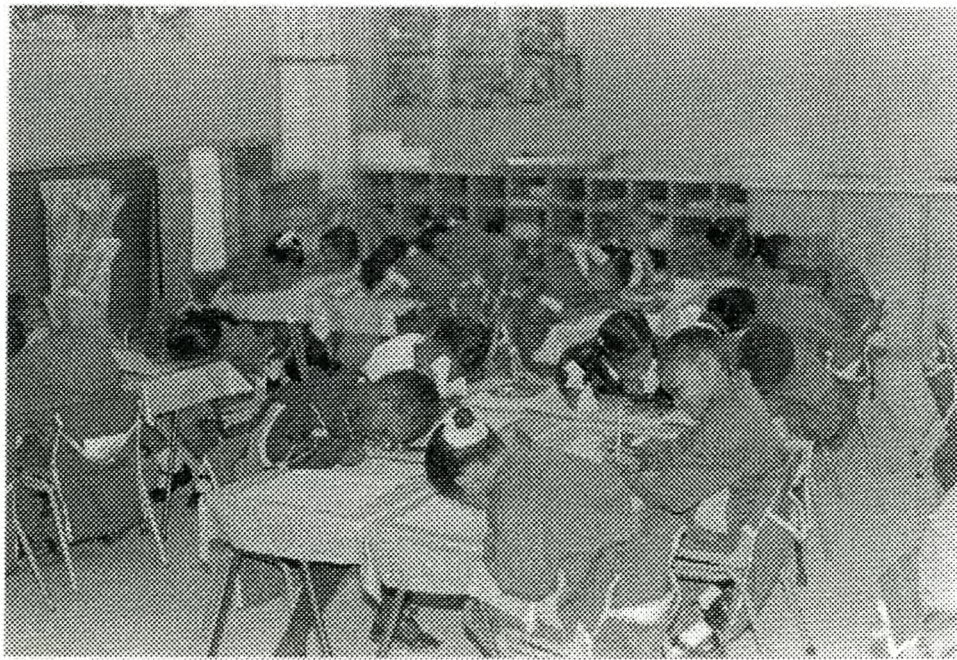


Foto 5

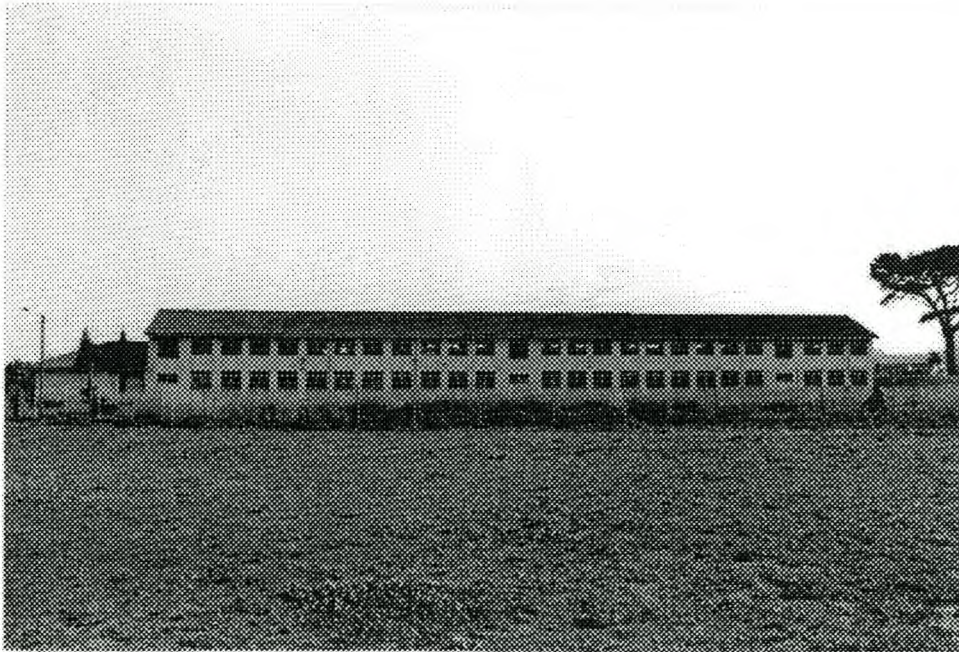


Foto 6



Foto 7



Foto 8

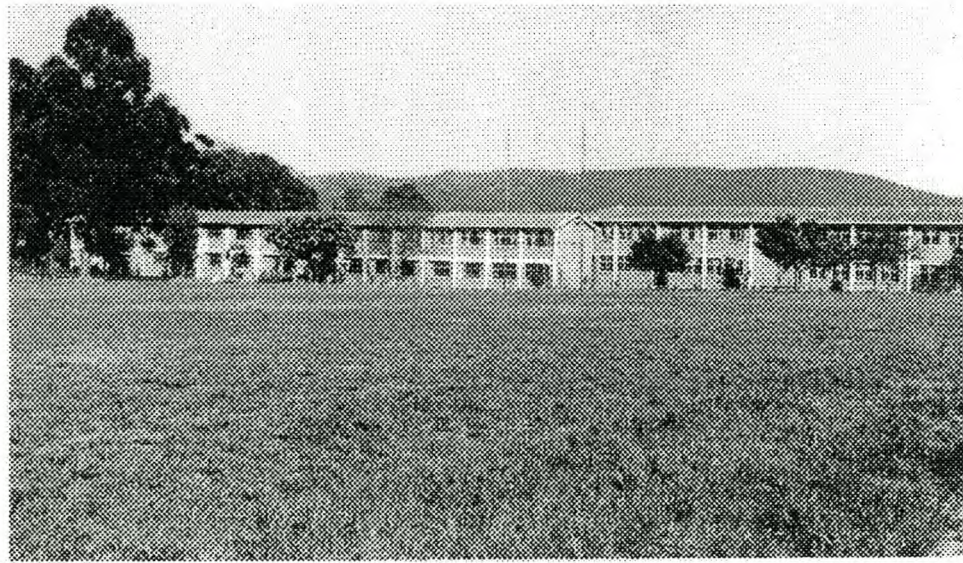


Foto 9



Foto 10

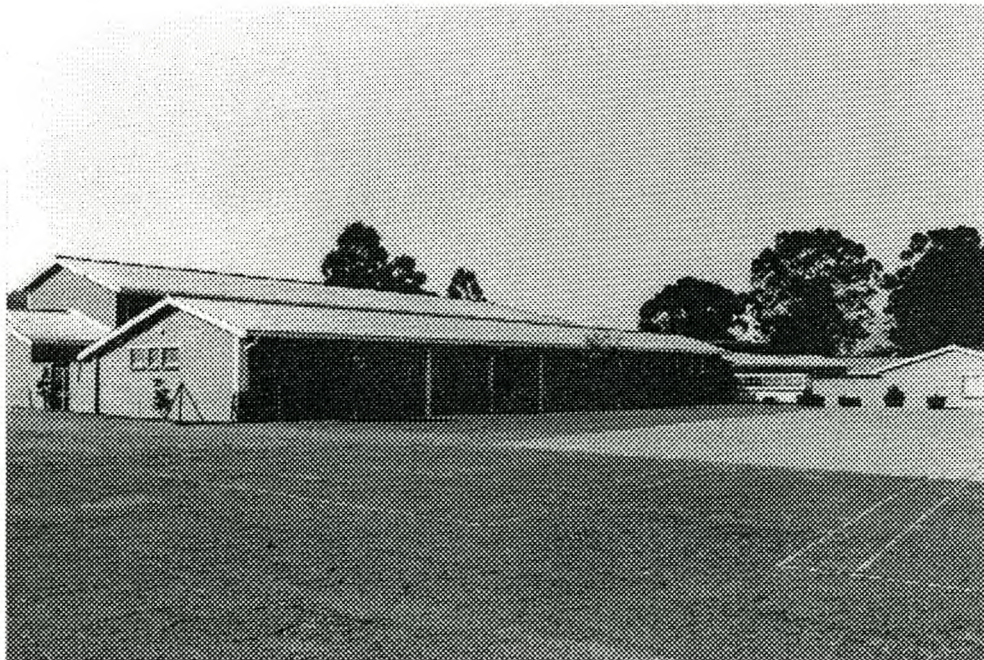


Foto 11



Foto 12



Foto 13



Foto 14

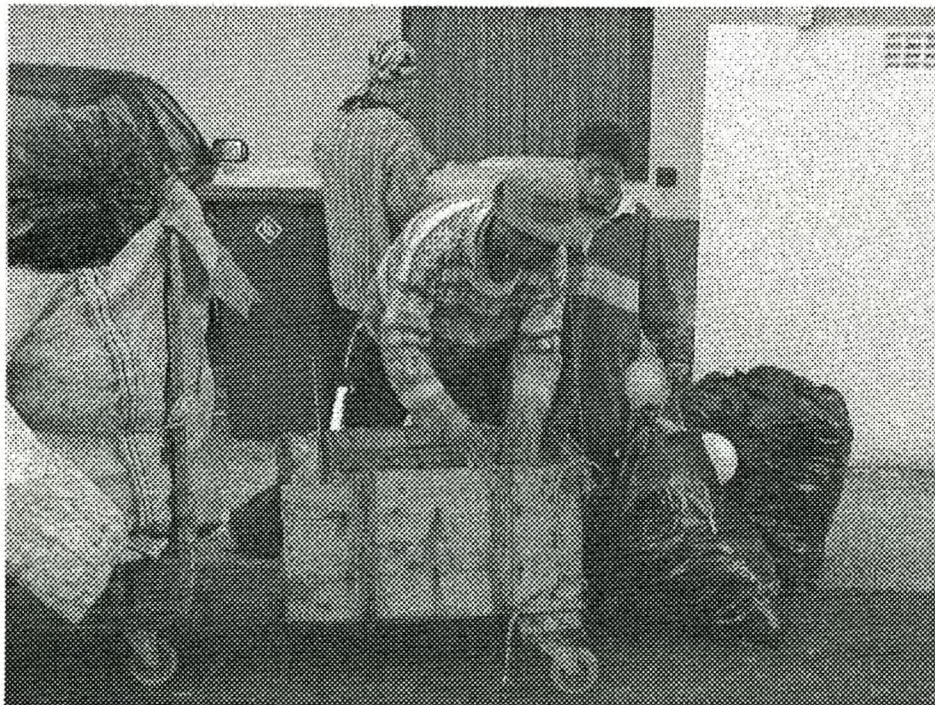


Foto 15



Foto 16



Foto 17

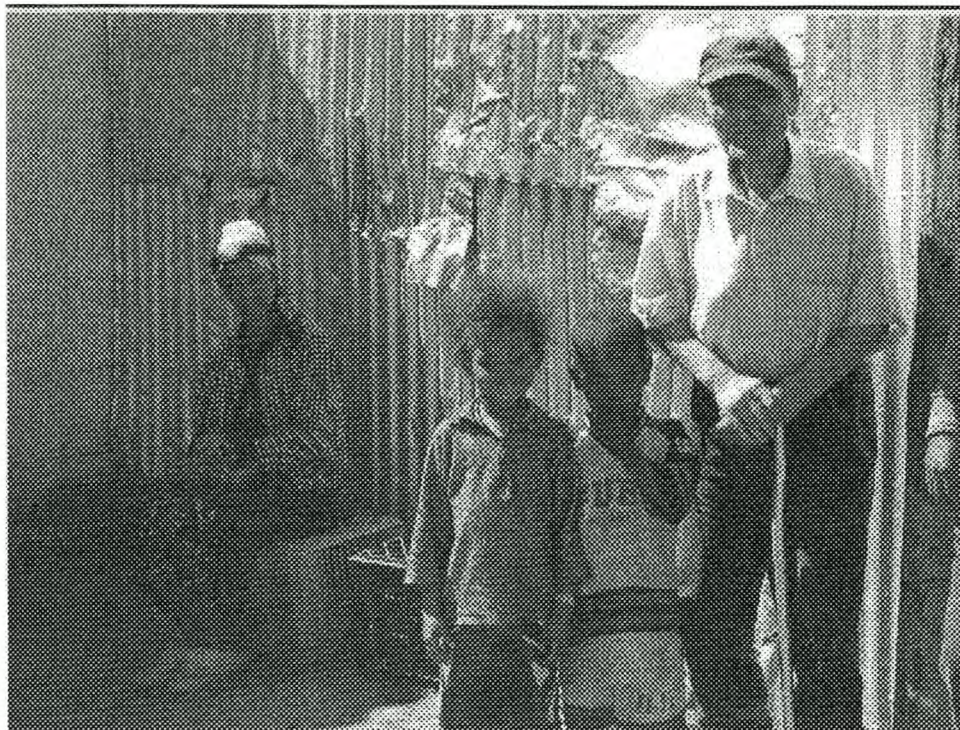


Foto 18

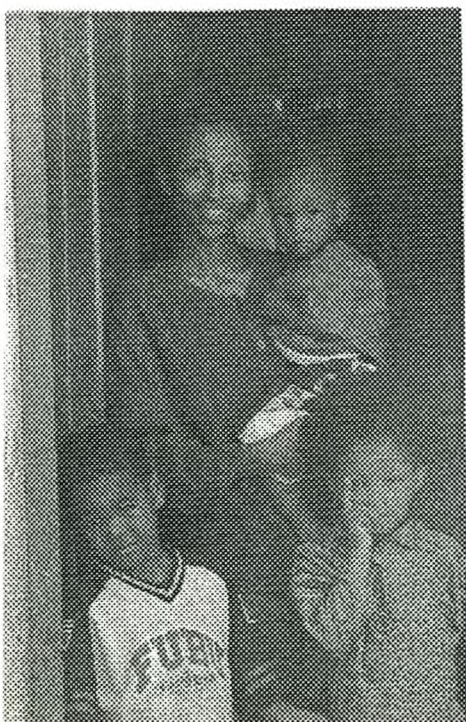


Foto 19

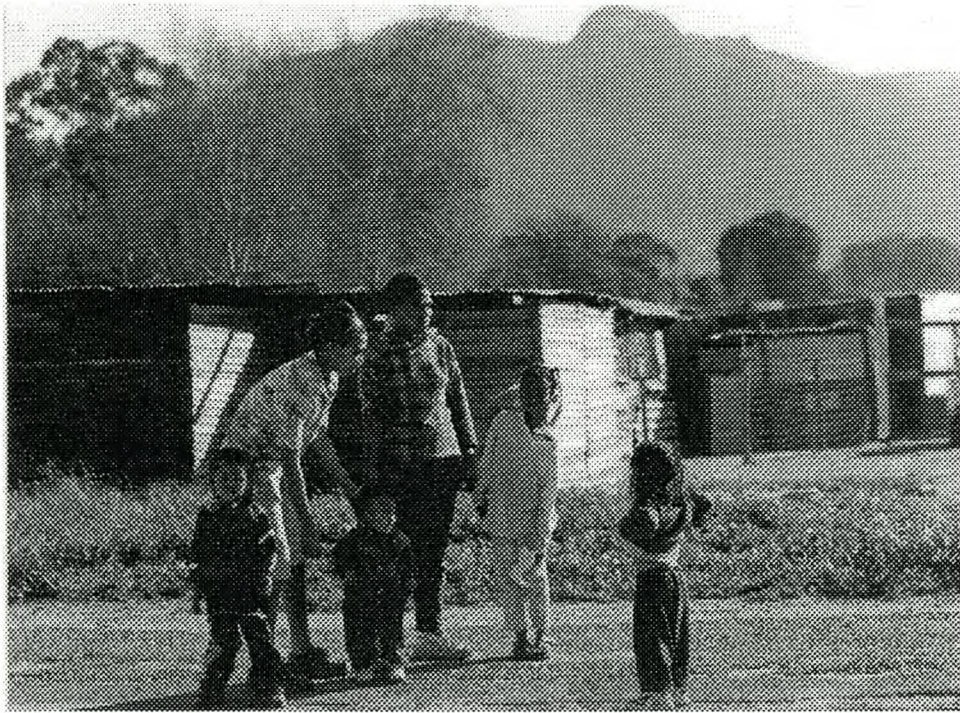


Foto 20



Foto 21

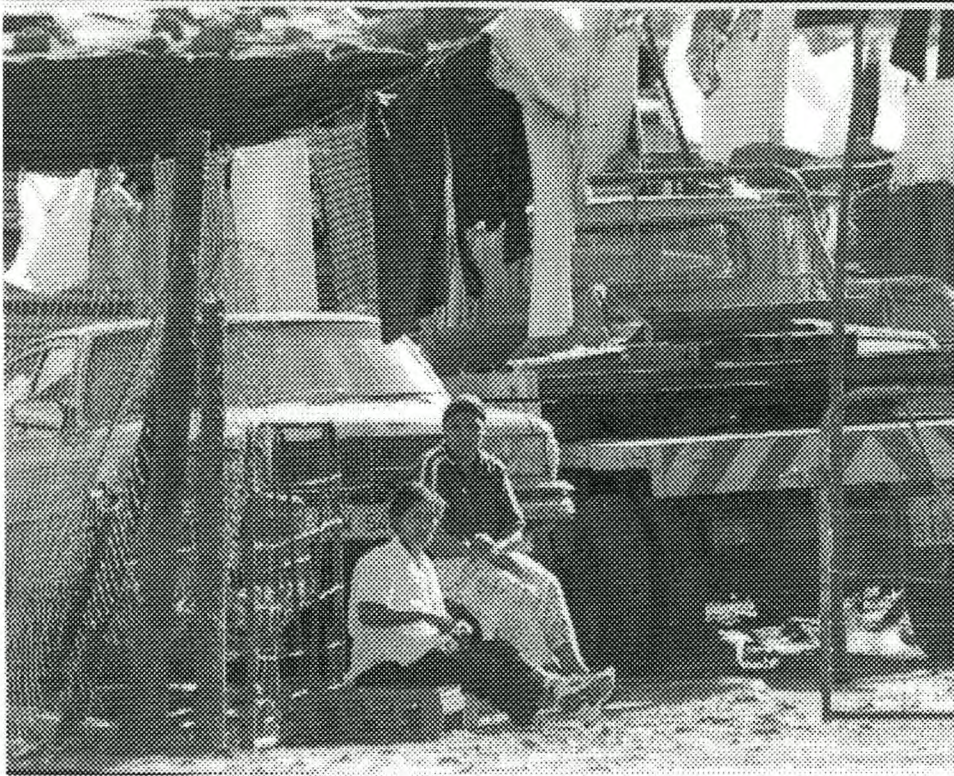


Foto 22



Foto 23



Foto 24



Foto 25



Foto 26

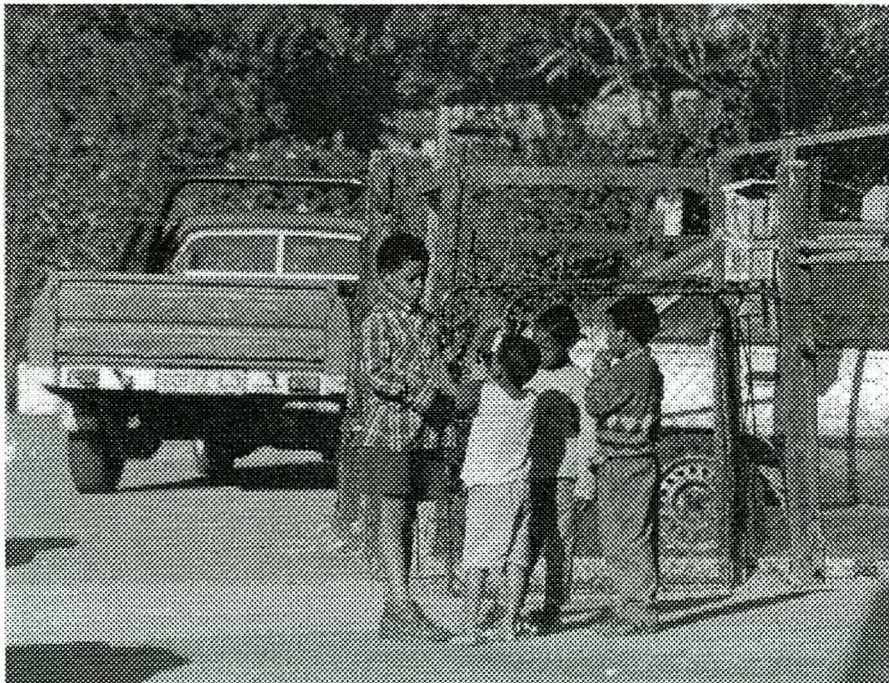


Foto 27



Foto 28



Foto 29

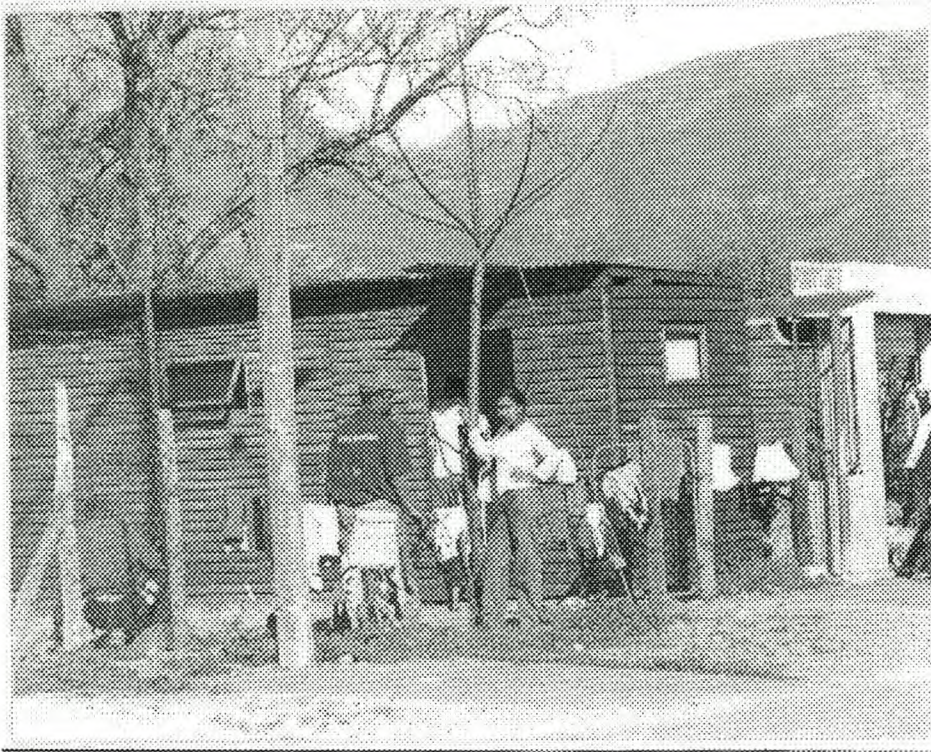


Foto 30

