

**VEERKRAGTIGHEID (RESILIENCE) BY  
GRAAD 12-PRESTEERERS VAN 'N  
HISTORIES-BENADEELDE GEMEENSKAP**

deur

**UHLAN GIE LACKAY**

Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes



vir die graad van

Magister in Opvoedkunde  
(Opvoedkundige Ondersteuning)

aan die

Stellenbosch Universiteit

**Studieleier: Dr Marietjie Oswald**

**Fakulteit Opvoedkunde**

**Departement Opvoedkundige Sielkunde**

**Maart 2011**

# VERKLARING

Deur hierdie tesis elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit van Stellenbosch nie derdepartyregte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

22 Februarie 2011

# OPSOMMING

Dit is 'n bekende fenomeen dat persone wat in histories benadeelde omstandighede grootgeword het, ten spyte van risikofaktore, suksesvolle produktiewe lede van die samelewing word. Dit is juis hierdie fenomeen wat dié studie ondersoek het. Hierdie studie het pertinent bruin graad 12-presteerders uit 'n histories benadeelde gemeenskap as eenheid van analise geteiken. Die doel van hierdie studie was om uit te vind waarom graad 12-leerders ten spyte van verskeie risikofaktore binne 'n histories benadeelde gemeenskap daarin geslaag het om akademies goed te presteer. Die newevraagstellings van die studie was om uit te vind watter risikofaktore die deelnemers moes trotseer ten einde akademiese sukses te behaal en ook watter beskermingsfaktore tot hierdie deelnemers se akademiese sukses bygedra het.

Die literatuuroorsig het die konsep "veerkragtigheid" en aanverwante begrippe soos risikofaktore, beskermingsfaktore en die adolessente ontwikkelingsfase binne die raamwerk van positiewe sielkunde, die ekosistemiese en bategebaseerde benaderings ondersoek. 'n Kwalitatiewe interpretatiewe studie is geloods om die navorsing uit te voer. Individuele onderhoude is met sewe presteerders uit 'n bruin gemeenskap in die Wes-Kaapprovinsie gevoer. Die data is met behulp van kwalitatiewe inhoudsanalise ontleed. Die data is bespreek deur risikofaktore en beskermingsfaktore binne vyf sisteme naamlik die individu, die gesin, die skool, die portuurgroep en die gemeenskap te plaas.

Die bevindings van die studie toon dat bogenoemde sisteme in voortdurende wisselwerking met mekaar is en dat die beskermingsfaktore gebruik kan word om die risikofaktore te bowe te kom. Die bevindinge toon derhalwe dat, alhoewel die deelnemers voortdurend risikofaktore ervaar het, hulle met behulp van sekere beskermingsfaktore veerkragtigheid aan die dag kon lê. Die gemeenskap is as een van die grootste risikofaktore uitgelig, maar met behulp van sekere beskermingsfaktore soos gevind in die individu, die gesin, die skool, en die portuurgroep, kon die deelnemers hulleself teen risikofaktore buffer en akademiese sukses behaal. Die persoonlike sterktes van die deelnemers het as die belangrikste beskermingsfaktor in 'n histories benadeelde gemeenskap na vore getree.

## ABSTRACT

It is a well known phenomenon that people from historically disadvantaged communities, tend to do well in society despite the numerous risk factors that complicate life for them. This study has this phenomenon as it's subject. The unit of analysis of the study was Grade 12 achievers from a historically disadvantaged community. The main purpose of this study was to determine why these Grade 12 learners managed to excell academically despite the risk factors present in their community. The secondary focus of the study was to identify the risk factors that the learners had to face to eventually achieve academic success and the protective factors which contributed to their academic success.

The literature review focussed on the concept "resilience" and related concepts such as risk factors, protective factors and the adolescent development phase within the framework of positive psychology, eco-systemic and asset based approaches. The research was conducted using a qualitative interpretive study approach. Seven achievers from the coloured community in the Western Cape, were interviewed. The data was analysed using qualitative content analysis. The data was discussed by placing the risk factors and the protective factors in five different systems namely, the individual, the family, the school, the peergroup and the community.

The findings of the study indicate that the above systems are in constant interaction with one another and that the protective factors can be utilized to overcome the risk factors. The study thus proves that, although the participants were exposed to risk factors, they managed to display great resilience in using protective factors. The community was identified as one of the biggest risk factors, but by utilizing certain protective factors as are found in the individual, the family, the school and the peergroup, the participants were able to protect themselves against the risk factors resulting in their academic success. The personal strengths of the participants proved to be the most important protective factor in a historically disadvantaged community.

# DANKBETUIGINGS

Deur hierdie tesis te kon voltooi, het ek op soveel maniere persoonlik gegroei. Vir my was die bereiking hiervan 'n reis wat my baie na aan die hart lê. Vir die volgende mense wil ek dankie sê, omdat hulle elke tree van die reis saam met my geloop het:

Aan ons hemelse Vader, wat my elke dag die krag gegee het om aan te hou, en vir die vreugde om dit te kon voltooi.

My vrou en beter helfte, Dariol, baie dankie dat jy elke tree van die pad saam met my was, dat jy saam met my wakker gebly het, dat jy my soms gedra het, my altyd gemotiveer het en so mooi na my gekyk het. Dankie vir die opofferings, bystand en begrip tydens die studietyd.

My ouers, Granville en Felicity, en my skoonma, Noreen, baie dankie vir julle onvoorwaardelike liefde, gebede en ondersteuning. Dankie dat julle in my glo; dit het die reis makliker gemaak.

My kinders Michaela, Udéy en Dario, dankie vir julle liefde. Dit is 'n voorreg om julle in my lewe te hê. Dankie vir soveel dae se speel en lag. Net om aan julle te dink het my versterk wanneer ek moeg was.

My suster Gelian en swaer Donovan, dankie dat julle my altyd op julle hande dra en verstaan het wanneer ek nie laat kon bly vir partytjies en feesvierings nie.

My studieleier, dr Marietjie Oswald, dankie vir al u geduld, leiding, ondersteuning, hulp en uitdagings. Dankie vir die persoonlike belangstelling, tyd en gesprekke wat ons in u kantoor gevoer het. U was een van my grootste beskermingsfaktore tydens my studie, en ek sal u nooit genoeg kan bedank nie. U het regtig die beste uit my gehaal.

My dosente Proff. Doria Daniels, Estelle Swart, Saartjie Berkhout, Chris Reddy asook Mnr Quinton Adams en Anne-Marie Le Loux vir hul ondersteuning en hulp.

Die De Jager beurs, die Nagraadse Studentebefondsing, die Canon Collins nagraadse beurse en die Internasionale Adhoc beurse vir hulle enorme finansiële ondersteuning.

Al die deelnemers vir hul bereidwilligheid om hul ervarings met my te deel en hierdie studie soveel ryker te maak.

Me. Estelle Steenkamp vir die taalversorging en Connie Park vir die tegniese versorging.

My skoolhoof, mnr Roy van Rooyen vir sy ondersteuning.

My vriende *Uncle* Terry, David, Shaun, Heubert, Vennesa, Moeed en Dirk vir julle aanmoediging, ondersteuning en vriendskap.

# INHOUDSOPGAWE

<i>Verklaring</i> .....	<i>i</i>
<i>Opsomming</i> .....	<i>ii</i>
<i>Abstract</i> .....	<i>iii</i>
<i>Bedankings</i> .....	<i>iv</i>

## **HOOFSTUK 1:**

### **INLEIDING, MOTIVERING VIR EN DOELSTELLING**

#### **MET DIE ONDERSOEK..... 1**

1.1	Inleiding en agtergrond tot die studie.....	1
1.2	Probleemstelling en doelwitte .....	5
1.3	Doelstelling van die studie.....	6
1.4	Navorsingsvrae .....	6
1.5	Teoretiese raamwerk.....	7
1.6	Die navorsingsontwerp .....	9
1.7	Navorsingsparadigma.....	10
1.8	Navorsingsmetodologie .....	11
1.9	Verduideliking van sleutelkonsepte .....	12
1.10	Indeling van die studie.....	13

## **HOOFSTUK 2:**

### **LITERATUUROORSIG..... 14**

2.1	Inleiding .....	14
2.2	Teoretiese raamwerk: positiewe sielkunde.....	15
2.2.1	Die ontwikkeling van positiewe sielkunde.....	15
2.2.2	Wat behels positiewe sielkunde? .....	17
2.2.3	Die bydrae van positiewe sielkunde .....	19
2.3	Teoretiese raamwerk: die ekosistemiese perspektief.....	21
2.4	Teoretiese raamwerk: die bategebaseerde benadering .....	22
2.5	Veerkrachtigheid .....	23
2.5.1	Die definiëring van veerkrachtigheid .....	23

2.5.2	Navorsing oor veerkragtigheid.....	25
2.5.3	Die Richardson-model van veerkragtigheid.....	26
2.5.4	Veerkrachtigheid en sielkundige welstand .....	31
2.5.5	Akademie veerkragtige adolessente.....	33
2.5.6	Beskermingsfaktore wat veerkragtigheid bevorder.....	34
2.6	Die adolessent.....	42
2.7	Risikofaktore wat adolessente weerloos laat.....	45
2.8	Histories benadeelde gemeenskappe in Suid-Afrika .....	50
2.9	Ter opsomming .....	54

### **HOOFSTUK 3: NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE ..... 55**

3.1	Inleiding.....	55
3.2	Navorsingsontwerp.....	55
3.3	Die konteks.....	58
3.4	Die navorsingsparadigma .....	58
3.5	Die navorsingsmetodologie .....	59
3.5.1	Inleiding.....	59
3.5.2	Kwalitatiewe navorsing .....	60
3.5.3	Navorsingsformaat .....	62
3.5.4	Seleksie van deelnemers .....	63
3.5.5	Metodes van data-insameling.....	66
3.5.5.1	<i>Individuele onderhoude</i> .....	66
3.5.5.2	<i>Observasies</i> .....	68
3.5.6	Data-analise .....	68
3.6	Die rol van die navorser.....	69
3.7	Die geldigheid en betroubaarheid van die studie.....	70
3.8	Etiese oorwegings .....	71
3.9	Samevatting .....	73

### **HOOFSTUK 4: NAVORSINGSBEVINDINGS EN –BESPREKING ..... 74**

4.1	Inleiding.....	74
4.2	Proses van data-insameling .....	74
4.3	Data-analise .....	75
4.4	Die uiteensetting van navorsingsbevindings .....	76



4.4.1	Inleiding.....	76
4.4.2	Die self: beskermings- en risikofaktore.....	77
4.4.2.1	<i>Inleiding</i> .....	77
4.4.2.2	<i>Beskermingsfaktore</i> .....	77
4.4.2.3	<i>Risikofaktore</i> .....	88
4.4.3	Die gesin: beskermings- en risikofaktore.....	88
4.4.3.1	<i>Inleiding</i> .....	88
4.4.3.2	<i>Beskermingsfaktore</i> .....	88
4.4.3.3	<i>Risikofaktore</i> .....	90
4.4.4	Die skool: beskermings- en risikofaktore.....	94
4.4.4.1	<i>Inleiding</i> .....	94
4.4.4.2	<i>Beskermingsfaktore</i> .....	94
4.4.4.3	<i>Risikofaktore</i> .....	97
4.4.5	Die portuurgroep: beskermings- en risikofaktore.....	100
4.4.5.1	<i>Inleiding</i> .....	100
4.4.5.2	<i>Beskermingsfaktore</i> .....	100
4.4.5.3	<i>Risikofaktore</i> .....	104
4.4.6	Die gemeenskap: beskermings- en risikofaktore.....	106
4.4.6.1	<i>Inleiding</i> .....	106
4.4.6.2	<i>Beskermingsfaktore</i> .....	107
4.4.6.3	<i>Risikofaktore</i> .....	108
4.5	Opsomming van hoofstuk.....	110

## **HOOFSTUK 5: BESPREKING VAN BEVINDINGS, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS..... 111**

5.1	Inleiding.....	111
5.2	Bespreking van bevindings.....	112
5.2.1	Die realiteit van die gemeenskap.....	112
5.2.2	Die impak van die skool.....	115
5.2.3	Die rol van die portuurgroep.....	117
5.2.4	Die gesinsfaktore.....	118
5.2.5	Persoonlike sterktepunte.....	119
5.3	Gevolgtrekking en oorsig van studie.....	122
5.4	Beperkings van studie.....	123
5.5	Aanbevelings.....	124

5.6	Verdere navorsingsgeleenthede.....	124
5.7	Slot.....	125
	<b>Bronnelys.....</b>	<b>127</b>
	<b>Addendums.....</b>	<b>147</b>
Addendum 1:	TOESTEMMINGSVORM.....	147
Addendum 2:	BIOGRAFIESE INLIGTING VAN DEELNEMERS.....	150
Addendum 3:	ONDERHOUDSGIDS.....	151
Addendum 4:	AKSIALE KODERING.....	154
Addendum 5:	VOORBEELD VAN TRANSKRIBSIE.....	156
Addendum 6:	EENHEDE VAN BETEKENIS.....	157
Addendum 7:	VERFYNING VAN KODES.....	158

# HOOFSTUK 1

## INLEIDING, MOTIVERING VIR EN DOELSTELLING MET DIE ONDERSOEK

### 1.1 INLEIDING EN AGTERGROND TOT DIE STUDIE

Wat is die geheim van persone wat in histories benadeelde omstandighede grootgeword het en dan tóg, ten spyte van risikofaktore, suksesvolle, produktiewe lede van die samelewing word? Dit is dié fenomeen wat in hierdie studie ondersoek word. As eenheid van analise is pertinent gefokus op 'n groep graad 12-leerders uit 'n histories benadeelde gemeenskap wat in 2007 toppresterders was. In hierdie hoofstuk gaan ek eerstens die agtergrond, my identiteit as navorser en die motivering vir my studie verskaf. Daarna gaan ek die omstandighede in die histories benadeelde gemeenskap bespreek, met spesifieke verwysing na die sogenaamde bruin mense asook na die risikofaktore in die bruin gemeenskap. Nadat ek die agtergrond en motivering van my studie verskaf het, sal ek die probleemstelling, die teoretiese raamwerk, en die navorsingsvrae, -paradigma, -metodologie en -ontwerp verduidelik. Laastens sal ek sleutelkonsepte van die studie verduidelik en ook toon hoe die studie in hoofstukke ingedeel is.

Gutiérrez (2002:319) argumenteer dat navorsers sou verkies om statiese sosiale kategorieë in hulle werk te vermy, maar dat dié neiging die verantwoordbare verrekening van historiese en kulturele prosesse bemoeilik. Binne die konteks van hierdie studie is die gebruik van sosiale kategorieë gegrond op ras en kultuur belangrik, aangesien dit 'n noodsaaklike sosiopolitieke en ekonomiese funksie vervul. Suid-Afrika se apartheidgeskiedenis wat verskillende ras- en kultuurgroepe in verskillende sosiale kategorieë ingeforseer het, het my as bruin geklassifiseer. In Suid-Afrika dra ek steeds die identiteit van 'n bruin man en derhalwe ook dié van 'n bruin navorser en onderwyser. Ek woon en gee onderwys in 'n sogenaamde bruin gemeenskap en beleef eerstehands die voortslepende gevolge van die apartheidsregime en die sosiopolitieke en ekonomiese faktore wat ook binne die huidige bestel hierdie gemeenskappe negatief beïnvloed (Adhikari, 2009:xxx-2). In die lig van hierdie scenario is ek besonder geïnteresseer in jong persone wat wel

daarin slaag om bo hulle omstandighede uit te styg en 'n blinker toekoms vir hulself te beding.

Vir die doeleindes van hierdie studie word daar 'n onderskeid getref tussen verskillende groepe wat deur die apartheidsstelsel benadeel is. Die deelnemers in my studie is almal deel van die sogenaamde bruin bevolking en het ook skoolgegaan en grootgeword in 'n sogenaamde bruin gemeenskap. Adhikari (2009:xxx) argumenteer dat die bruin identiteit as 'n hoofstroom-akademiese onderwerp beskou moet word en nie meer, soos in die verlede, as taboe beskou moet word nie. Vir die doeleindes van hierdie studie is dit nie belangrik om 'n definisie te gee van die identiteitsprobleem wat binne die bruin gemeenskap bestaan nie, maar wel om die omstandighede in die meeste bruin gemeenskappe te skets.

Navorsing oor die bruin gemeenskap in Suid-Afrika is van groot belang aangesien bruin mense 'n beduidende deel van die Suid-Afrikaanse gemeenskap uitmaak. Daar is bevind dat Suid-Afrika se bevolking op 48 502 063 mense staan waarvan 8,9% as bruin, en derhalwe ook as histories benadeel, geklassifiseer kan word (Bhaktawar, 2009:2). Van die land se bruin bevolking woon 1 119 000 of 56,8% in die Wes-Kaap.

Alhoewel daar meer navorsing oor veerkragtigheid gedoen word, bestaan daar steeds nie duidelikheid oor die besondere vermoë van sekere kinders om die verwoestende impak van histories benadeelde omstandighede suksesvol te kan weerstaan nie (Dass-Brailsford, 2005:575). Ek vertrou dat die bevindinge van hierdie studie 'n bydrae sal lewer tot groter insig in die onderwerp van hierdie studie, naamlik die kenmerke van veerkragtigheid (Engels: "resilience") en hoe om dit te bevorder, sodat ons jeug herwin kan word in die aangesig van ernstige en komplekse risikofaktore. Dass-Brailsford (2005:576) argumenteer dat alhoewel akademiese sukses nie die enigste aanduiding van veerkragtigheid is nie, dit egter meetbaar is en tot 'n groot mate binne die Suid-Afrikaanse konteks as 'n maatstaf vir veerkragtigheid gebruik word.

In 2007 is bekend gemaak dat die Wes-Kaap 'n matriekslagsyfer van 80,6% behaal het, teenoor die nasionale gemiddelde van 65,2% (Bhaktawar, 2009:163; Wes-Kaapse Onderwysdepartement, 2007:1/2). In 2007 het 33 787 kandidate in die Wes-Kaap geslaag waarvan 2 147 'n gemiddelde A-simbool behaal het. Alhoewel die

aantal kandidate met 'n A-simbool per vak 4 209 was – die hoogste aantal A-simbole vir die afgelope drie jaar – het die provinsiale gemiddelde van 83,7% in 2006 na 80,6% in 2007 gedaal. Die deelnemers aan my studie vorm deel van die 2 147 A-kandidate. Op nasionale vlak word daar nie 'n onderskeid getref tussen die A-gemiddeldes wat behaal is in histories bevoordeelde en histories benadeelde skole nie. Volgens die Suid-Afrikaanse Demokratiese Onderwysersunie (SADOU, 2007) behaal meer as 40% van alle adolessente in Suid-Afrika, waarvan die meeste uit histories benadeelde gemeenskappe kom, nooit 'n matrieksertifikaat nie. Meer as 'n dekade ná die val van apartheid leef tot 13 miljoen jeugdige nog steeds binne histories benadeelde of geassosieerde toestande. Met bogenoemde inligting en statistiek in gedagte – naamlik dat slegs 65,2% matrikulante in 2007 op nasionale vlak matriek geslaag het – het ek begin wonder waarom 'n klein persentasie adolessente tog, ten spyte van die risikofaktore waaraan hulle onderhewig is, akademies goed presteer het. Die feit dat slegs nege leerders uit vyf hoërskole in 'n histories benadeelde gemeenskap 'n A-gemiddelde kon behaal, dui daarop dat daar faktore moet wees wat in hierdie verband in ag geneem behoort te word. Dit het uiteindelik as motivering vir hierdie studie gedien.

Suid-Afrikaanse adolessente in histories benadeelde gemeenskappe word deur risikofaktore soos die volgende in die gesig gestaar: armoede, werkloosheid, mishandeling, dwelmmisbruik, geweld en misdaad, bendebedrywighede, swak behuising, honger, die spanning van 'n hoëdigheidslewe, etniese en rassspanning, onvoldoende onderwysvoorsiening, 'n negatiewe oriëntasie ten opsigte van skoolgaan en leer, skolastiese agterstande, 'n hoë persentasie vroeë skoolverlatings, seksuele misbruik en 'n groot aantal tienerswangerskappe (Carr, 2004:271; Borman & Overman, 2004:5; Theron & Dalzell, 2006:397; Johnson & Lazarus, 2008:19; Killian, 2004:52; Normand, 2007:1/2; Leatt, Rosa & Hall, 2005:3; Olivier, Wood & De Lange, 2009:7; Prinsloo, 2005:28; Snyders & Lopez, 2007:106; Wood, 2008:94). Genoemde skrywers argumenteer verder dat risikofaktore soos lae sosio-ekonomiese status, isolasie, beperkte privaatheid, wanvoeding, lae lewenstandaarde, swak gesondheid, 'n swak selfkonsep, ongemotiveerdheid en hoë frustrasievlakke hoofsaaklik onder histories benadeelde individue, gesinne en gemeenskappe voorkom.

Onderwys in histories benadeelde gebiede word ook benadeel deur 'n tekort aan huise, 'n kultuur van vandalisme, 'n korttermynoriëntasie ten opsigte van tyd, 'n geweldig negatiewe invloed van portuurgroepe (veral op die Kaapse Vlakte en stedelike agterbuurtes), 'n niestimulerende omgewing, onveiligheid, taalagterstande, swak oriëntasie ten opsigte van skool, asook konflik tussen die waarde-oriëntasie van die gesin en dié van die skool (Prinsloo, 2005:28). Meyer (2004:10) en Stats SA (2000:95) skryf die voorkoms van die bogenoemde risikofaktore toe aan die apartheidsera in Suid-Afrika, waar mense op sekere gebiede benadeel is ten opsigte van geleenthede soos toegang tot opvoeding en goeie werkseleenthede. Volgens Meyer (2004:10) is almal veronderstel om gelyke toegang tot opvoeding en werkseleenthede in die huidige post-apartheid-bedeling in Suid-Afrika te hê, maar dit gebeur nie. Een van die redes is omdat adolessente se opvoedings- en beroepsaspirasies nog steeds laag is as gevolg van die lae opvoedingsvlak en beroepstatus van hul histories benadeelde ouers.

Johnson en Lazarus (2008:19) het bevind dat risikofaktore in Suid-Afrika as gevolg van verstedeliking toenemend sal styg. Prinsloo (2005:30) skryf voorts dat die samelewing in Suid-Afrika ook deur 'n algemene neiging tot wantroue, selfsug en min of geen belangstelling in die welsyn van ander nie gekenmerk word, terwyl mense hoofsaaklik fokus op hulle persoonlike behoeftes. Sy het ook bevind dat morele en seksuele losbandigheid buitengewoon hoog is en dat selfs kinders so jonk as twee jaar, asook babas van 'n paar maande, verkrag of mishandel word. Sy argumenteer ook dat seksueel oordraagbare siektes en tienerswangerskappe aan die toeneem is en dat Suid-Afrika die hoogste MIV/vigs-infekteringstempo's ter wêreld het. Prinsloo (2005:31) noem verder dat omtrent vier miljoen Suid-Afrikaners met MIV/vigs besmet is. Volgens haar bevindinge maak omtrent 250 000 skoolkinders, 40 000 opvoeders en 20% van die arbeidsmag ook deel uit van dié vier miljoen. Sy beraam dat omtrent ag miljoen mense in die ouderdomsgroepe 17 tot 45 teen 2010 aan die siekte sal sterf. Daar is derhalwe 'n hele aantal komplekse faktore wat bydra tot die risiko's waaraan adolessente in histories benadeelde omgewings blootgestel is.

## 1.2 PROBLEEMSTELLING EN DOELWITTE

Alle navorsing begin met die identifisering en duidelike formulering van 'n bepaalde probleemstelling (Babbie & Mouton, 2001:73). Die probleemstelling behels 'n afbakening en motivering van wat in die studie ondersoek word (Anderson & Poole, 2009:97; Lunenburg & Irby, 2008:114; Merriam, 1998:60; Mouton, 2001:48). Volgens bogenoemde skrywers bied die probleemstelling ook 'n formele beknopte weergawe van die proses wat 'n navorser deurgegaan het om die onderwerp te kies en af te baken. Verder skryf hulle dat twee hoof funksies van die probleemstelling is om rigting aan die studie te verskaf en om al die pogings wat onderneem is om die studie uit te voer byeen te bring. Mouton (2001:48) en Merriam (1998:60) noem albei dat die probleemstelling duidelik verbind behoort te word met die onderwerp van die navorsing en navorsingsdoelwitte.

In die lig van die fenomeen van akademiese veerkragtigheid wat ondersoek gaan word, wil hierdie studie vasstel watter faktore daartoe bygedra het dat die toppresterders wat aan die studie deelgeneem het, akademiese sukses behaal het ten spyte van die risikofaktore waaraan hulle in 'n histories benadeelde omgewing blootgestel is. Wood (2008:93) verdeel dié risikofaktore in drie kategorieë naamlik: in die individu, in die gesin en in die omgewing. Risikofaktore in die individu kan byvoorbeeld 'n lae selfbeeld, kort humeur, swak gesondheid en lae akademiese prestasie insluit. Risikofaktore in die gesin kan verwys na uitdagings soos alkoholisme, armoede en chroniese siektes, terwyl risikofaktore in die omgewing 'n kultuur van geweld, swak gesondheidsdienste, oneffektiewe onderwys en rassisme kan insluit.

Volgens Carr (2004:271), Killian (2004:52), Snyder en Lopez (2007:106) en Wood (2008:94) kan beskermingsfaktore in dieselfde kategorieë as bogenoemde verdeel word. In hoofstuk 2 word hieraan breedvoeriger aandag gegee. Ek ondersoek derhalwe saam met die risikofaktore óók die beskermingsfaktore wat adolessente in staat stel om positief te reageer op die risikofaktore in hul lewe. Ek doen dit deur te kyk na die konteks van daardie adolessente en neem ook kennis van die verskillende en unieke maniere waarop hulle gereageer het om terugslae te bowe te kom.

Vir my as navorser is dit belangrik dat daar in Suid-Afrika meer navorsing gedoen word oor akademiese veerkragtigheid, omdat dit 'n bydrae kan lewer tot die identifisering van faktore wat sukses vir adolessente kan verseker. Die onderwerp van 'n studie behoort immers die navorser se argument en beduidende bydrae tot die navorsingsveld aan te dui (Lunenburg & Irby, 2008:117). Daar word gevolglik vertrou dat die bevindinge van hierdie studie in histories benadeelde gemeenskappe sal bydra tot groter insig in die onderwerp van veerkragtigheid en hoe om dit te bevorder ten einde ons jeug te herwin. Volgens Coleman en Hagell (2007:67) is heelwat navorsing reeds oor veerkragtigheid onder kinders en adolessente in meer ontwikkelde Westerse lande gedoen. Studies oor veerkragtigheid binne histories benadeelde gemeenskappe en hoe adolessente die daaglikse risikofaktore hanteer, is egter nie so volop nie. In die lig hiervan kan hierdie studie hopelik 'n bydrae lewer binne die konteks van die Wes-Kaapse onderwysomgewing.

### **1.3 DOELSTELLING VAN DIE STUDIE**

Soos reeds aangedui is die doel van die studie om die akademiese veerkragtigheid van histories benadeelde presteerders te ondersoek. Hierdie studie wil spesifiek fokus op die veerkragtigheid van matrikulante binne 'n histories benadeelde gemeenskap wat potensieel op verskeie terreine benadeel is, ten einde vas te stel watter positiewe faktore tot hulle akademiese sukses bygedra het.

### **1.4 NAVORSINGSVRAE**

Navorsingsvrae is die rigtingaanwyser van die studie en dien ook as padkaart vir die navorsingsprojek (Babbie & Mouton, 2001:74; Henning, Van Rensburg & Smit, 2005:4; Jennings, 2005:27; Lunenburg & Irby, 2008:126; Van der Merwe in Gabers, 1996:293). Navorsingsvrae het drie hooftake ten doel: Eerstens behoort die vrae kortliks te verduidelik wat presies nagevors word. Die tweede taak is om die omvang van die navorsing aan te dui, en derdens behoort die navorsingsvrae 'n leidraad te verskaf oor watter metodologie of metodologieë gebruik gaan word tydens die proses van dataversameling (Jennings, 2005:28; Van der Merwe in Garbers, 1996:293).



Die primêre vraagstelling van hierdie studie lui soos volg: Waarom toon sekere adolessente uit 'n histories benadeelde gemeenskap soveel akademiese veerkragtigheid dat hulle 'n gemiddelde A-simbool in die graad-12 eindeksamen kon behaal? Uit die primêre vraagstelling van die studie kan die volgende newevrae geformuleer word:

- Watter risikofaktore moes die deelnemers trotseer ten einde akademiese sukses te behaal?
- Watter beskermingsfaktore het tot die deelnemers se akademiese sukses bygedra?

## 1.5 TEORETIESE RAAMWERK

'n Teoretiese raamwerk verskaf die oriëntasie tot jou navorsing en plaas jou navorsing binne die dissipline waarbinne jy werk (Anderson & Poole, 2009:28; Merriam, 1998:45; Henning, Van Rensburg & Smit, 2004:25). Bogenoemde outeurs argumenteer ook dat 'n teoretiese raamwerk soos 'n lens is wat aandui uit watter perspektief jy die wêreld beskou en verskaf ook 'n raamwerk waarbinne jy as navorser gaan werk. Die teoretiese raamwerk beïnvloed die probleemstelling en navorsingsvrae. Dit stuur ook die proses van data-insameling en -analise en bepaal asook hoe jy jou bevindinge gaan interpreteer. Binne my navorsing het ek gebruik gemaak van drie teoretiese perspektiewe wat in hoofstuk 2 meer omvattend bespreek sal word. Binne positiewe sielkunde (wat as een teoretiese perspektief geïdentifiseer is) is vanuit 'n ekosistemiese perspektief en 'n bategebaseerde benadering gewerk ten einde 'n meer holistiese oorskouing van die ervarings van die deelnemers moontlik te maak.

Die ekosistemiese perspektief beklemtoon spesifiek hoe individue en groepe mense op verskillende vlakke van die samelewing dinamies en in onderlinge afhanklikheid met mekaar in wisselwerking is (Buysse, 1997:647; Donald, Lazarus & Lolwana, 2006:35; Garmezy, 1988:65; Greene, 2002:17). Die ekosistemiese perspektief gee derhalwe erkenning aan die rol van konteks en die sisteme binne die konteks waar die individu ingebed is. Die ekosistemiese perspektief verskaf vervolgens 'n holistiese benadering wat in totaliteit na die deelnemers kan kyk deur die breër

sosiale sisteem in ag te neem. Volgens Donald et al. (2006:176) beklemtoon die ekosistemiese perspektief dat veerkragtigheid binne die konteks van 'n individu se totale sistemiese konteks bestudeer moet word. Vanuit die ekosistemiese perspektief word derhalwe beide risiko- en beskermingsfaktore in die individu se konteks verstaan.

Tesame met die ekosistemiese perspektief kan ook die bategebaseerde benadering benut word om die persoonlike sterktes van die individu en die bates in die verskillende sisteme van die individu se sosiale konteks te ondersoek. Volgens Hart, Blincow en Thomas (2007:156) en Yates en Masten in Linley en Joseph (2004:523) bied die bategebaseerde benadering 'n meer holistiese siening van die vermoëns, vaardighede en sterktes van 'n individu binne 'n sosiale sisteem. Die twee perspektiewe, naamlik die ekosistemiese perspektief en die bategebaseerde benadering, kan deur positiewe sielkunde as oorkoepelende sambreelperspektief gebruik word om al drie perspektiewe te verbind.

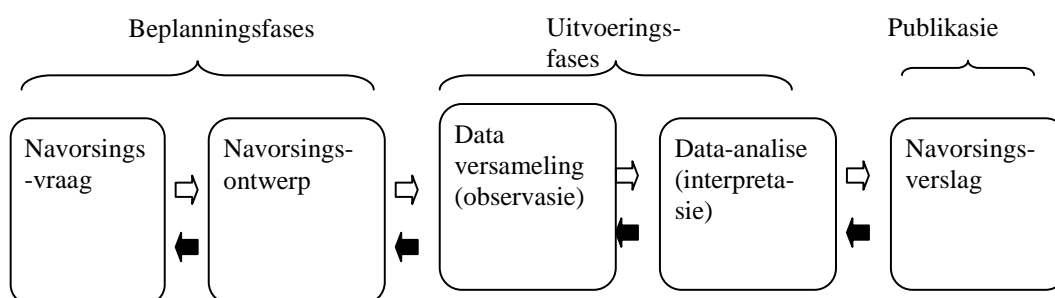
Positiewe sielkunde fokus op sterkte punte, welstand, deugszaamheid, vermoëns, bekwaamheid en faktore wat tot die reeds genoemde eienskappe bydra (Aspinwall & Staudinger, 2004:9; Carr, 2004:1/54; Snyder & Lopez, 2007:5; Van Niekerk, Van Eeden & Botha, 2001:77). Die sentrale fokus in hierdie studie val ook nie op swakhede, tekortkominge en die gebrek daaraan of die herstel daarvan nie maar op veerkragtigheid.

Die onderwerp van veerkragtigheid wat in hierdie studie ondersoek word, is 'n konsep wat binne die positiewe sielkunde tuishoort (Carr, 2004:1/189; Eisenberg & Ota Wang, 2004:117; Fernández-Ballesteros, 2004:132; Seligman & Peterson in Aspinwall & Staudinger, 2004:306; Yates & Masten in Linley & Joseph 2004:521). Ná deeglike literatuurverkenning wil dit voorkom asof verskeie skrywers die benadering van die positiewe sielkunde volg wanneer hulle verwys na veerkragtigheid en weerbare mense se positiewe funksionering. Positiewe sielkunde stel my in staat om die intrinsieke krag van die individu tesame met die bates (of beskermingsfaktore) binne die konteks van die deelnemers te bestudeer. Verskeie skrywers voer aan dat positiewe sielkunde verbind is tot die verstaan van die individu binne die konteks van sy of haar sosiale omgewing (Carr, 2004:313; Linley &

Joseph, 2004:718; Hart, Blincow & Thomas, 2007:125). Dié drie teoretiese perspektiewe sal in hoofstuk 2 in meer besonderhede bespreek word.

## 1.6 DIE NAVORSINGSONTWERP

Die navorsingsontwerp is 'n strategiese raamwerk of bloudruk van hoe die navorser van plan is om sy studie te doen (Babbie & Mouton, 2001:72; Durrheim, 2006:34-37; Taylor & Bogdan, 1998:25). Die navorsingsontwerp behoort die navorsingsvraag te beantwoord deur 'n plan te voorsien van hoe die navorsing uitgevoer gaan word. Dit is soos 'n bouplan wat sal verseker dat die studie 'n spesifieke doel vervul en dat die navorsing met die beskikbare hulpbronne voltooi kan word. Durrheim (2006:37) bevestig ook dat die navorsingsontwerp 'n kritieke rol speel as skakel tussen die navorsingsvraag en die uitvoering van die navorsing. Dit sluit ook planne in vir die voorwaardes vir dataversameling en data-analise? Durrheim (2006:37) noem dat navorsers vier aspekte in ag behoort te neem wanneer hulle 'n navorsingsontwerp ontwikkel, naamlik die rede vir die navorsing; die teoretiese paradigma waarbinne die navorsing onderneem word; die konteks of situasie waarbinne dit uitgevoer word, en die navorsingstegnieke wat deur die navorser gebruik is om die data te versamel en te ontleed. Durrheim gebruik die onderstaande diagram om die wisselwerking tussen die vier aspekte aan te toon.



**Figuur 1.1: Die verloop van die navorsingsproses (Durrheim, 2006:34)**

Figuur 1.1 toon die belangrike rol wat die navorsingsontwerp speel as 'n skakel tussen die navorsingsvraag en die uitvoering van die navorsing. Hierdie reeks aktiwiteite begin met die navorsingsvraag en eindig met die navorsingsverslag. Volgens dié skematiese voorstelling word die navorsingsvraag opgevolg deur 'n

ontwerp wat dié vraag wil beantwoord. Daarna word die navorsing uitgevoer en die bevindinge neergeskryf.

Die doel van 'n navorsingsontwerp is laastens om 'n gegewe projek op so 'n manier te beplan en struktureer dat dit uiteindelik die geldigheid van die navorsingsbevindings maksimaliseer (Durrheim, 2006:37). Ek het die navorsingsproses gevolg soos in figuur 1.1 uiteengesit is. Ek bespreek eerstens die navorsingsparadigma waarbinne die studie uitgevoer is en ook die navorsingsmetodologie.

## **1.7 NAVORSINGSPARADIGMA**

Navorsingsparadigmas is vir die wetenskaplike gemeenskap aanduiders van hoe om bepaalde probleme te beskou. Dit help navorsers ook om aanvaarbare teorieë te definieer en verskaf verduidelikings, metodes en tegnieke om probleme op te los. 'n Paradigma kan ook beskou word as 'n wêreldsiening en manier van denke en dit laat ook 'n navorser toe om sin te maak uit die kompleksiteit van die fokus waarin hy of sy navorsing doen (Bernard, 2000:8; Bickman & Rog, 2009:223; Durrheim, 2006:40; Heppner & Heppner, 2004:142; Neuman, 2003:6/70; O'Donoghue, 2007:8; Patton, 2002:135; Terre Blance & Durrheim, 2006:6). Bogenoemde skrywers het die term paradigma afgelei uit die werke van die wetenskaplike historikus Thomas Kuhn (1962) wat verwys na 'n stel algemene filosofiese gevolgtrekkings oor wat geglo word oor die aard van die wêreld of realiteit (ontologie) en hoe ons dit verstaan, met ander woorde die verhouding tussen die navorser en wat gewet word (epistemologie), hoe ons dit ondersoek en die metodes wat gevolg word om kennis in te win (metodologie).

O'Donoghue (2007:9), asook Bickman en Rog (2009:224) het bevind dat sosiale navorsingsparadigmas in drie hoofgroepe ingedeel kan word, naamlik die positivistiese, interpretatiewe, en kritiese paradigmas. Vir my navorsing het ek verkies om binne die interpretatiewe paradigma te werk en sal in hoofstuk 3 meer uitbreid hieroor verslag doen.

Ek is sterk gemotiveer om my navorsing vanuit 'n interpretatiewe perspektief te doen weens die rykheid wat dié metode aan die studie kan verleen. Volgens die konsep

van interpretatiewe navorsing kan kwalitatiewe navorsing vir verkennende oogmerke gebruik word, maar ook om ryk beskrywings en verklarings van menslike fenomene te formuleer (Terre Blance & Durrheim, 1999:40). Hierdie paradigma het hoofsaaklik te make met die studie van mense, hul afhanklikheid van mekaar, hul oortuigings, gedrag, verhoudings, interaksies met mekaar vanuit hulle eie perspektief. Die interpretatiewe navorsingsparadigma is ook ingestel op die betekenis wat mense aan inligting heg en laat die navorser ook toe om nader aan die navorsingsveld of navorsingsonderwerp te beweeg. Tydens hierdie studie sal subjektiewe deelnemerervarings geïnterpreteer word sodat relevante bevindings verkry kan word (sien afdeling 3.3 vir meer besonderhede). Binne die interpretatiewe paradigma gaan ek van 'n kwalitatiewe navorsingsmetodologie gebruik maak.

## **1.8 NAVORSINGSMETODOLOGIE**

Die navorsingsmetodologie verwys na die raamwerk waarbinne die navorser werk; na die posisie wat die navorser inneem (bv die keuse van kwalitatiewe of kwantitatiewe paradigma); die argument wat in die navorsing gevoer word om die gevolgtrekkings van die studie te regverdig; die teoretiese raamwerk en/of benadering, sowel as die keuse van die navorsingsvraag of vrae (Paltridge & Starfield, 2007:118). Babbie en Mouton (2001:75), Mouton (1998:38), Newman (2003:6), O' Donoghue (2007:12) asook Paltridge en Starfield (2007:118) skryf dat die metodologie te doen het met die skakel tussen die paradigma-verwante vrae en die metodes, en met die wyse waarop navorsers hul navorsing uitvoer. Hulle sien die metodologie derhalwe as die strategie, plan van aksie, proses of ontwerp onderliggend tot die keuse en gebruik van sekere metodes.

'n Basiese kwalitatiewe studie sal ingespan word om die navorsingsvrae van hierdie studie te ondersoek. Kwalitatiewe navorsing ondersoek die wyses waarop mense aan hulle leefwêreld betekenis verleen. Die hoofdoel van 'n basiese kwalitatiewe studie is om hierdie betekenis te ontrafel en te interpreteer (Merriam, 2002:39). In my studie gaan die vyf algemene kenmerke van kwalitatiewe navorsing soos Babbie en Mouton (2001) en Merriam (2002) daarna verwys, geld. Dié kenmerke is: (1) die verkryging van betekenisvolle insig, (2) die sleutelrol van die navorser, (3) die induktiewe aard van navorsing, met ander woorde algemene beginsels word afgelei

van spesifieke voorbeelde, (4) ryke persoonlike beskrywings, en (5) die natuurlike omgewing waarin die deelnemers funksioneer. Die kenmerke van kwalitatiewe navorsing sal in hoofstuk 3 in meer diepte bespreek word.

Die primêre metode van data-insameling in die studie sal indiepte individuele onderhoude met die sewe deelnemers wees. Dit sal ondersteun word met 'n diepgaande literatuuroorsig wat in hoofstuk 2 aandag sal kry en observasies gedurende die onderhoude. Die sewe deelnemers het almal in die Nasionale Senior Sertifikaateksamen aan die einde van Graad 12 gemiddelde A simbole behaal. Die data sal deur middel van kwalitatiewe inhoudsanalise soos deur Henning, Van Rensburg en Smit (2004) beskryf word, ontleed word. Maatreëls om die geldigheid en die betroubaarheid van die studie te verseker en die etiese beginsels wat in die studie toegepas word, sal volledig in hoofstuk 3 bespreek word.

## 1.9 VERDUIDELIKING VAN SLEUTELKONSEPTE

Vir die doel van die huidige studie is die volgende definisies van toepassing:

**Veerkrachtigheid:** Ek beskou die begrip veerkrachtigheid in hierdie studie as die vermoë van adolessente in 'n histories benadeelde gemeenskap om intak te bly óf om op te staan ná verskeie risikofaktore, of om laasgenoemde te gebruik as 'n brug na sukses. Die konsep van veerkrachtigheid sal verder in hoofstuk 2 behandel word.

**Histories benadeel:** In hierdie studie verwys die term histories benadeel na swart, bruin en Indiër-/Asiër- adolessente wat as gevolg van apartheidsbeleide en kolonialisme benadeel is. (Ek het aan die begin van hierdie hoofstuk na aanleiding van Gutiérrez (2002) verduidelik waarom ek 'n onderskeid tref tussen verskillende histories benadeelde adolessente). My studie fokus op deelnemers van 'n bruin gemeenskap, alhoewel Zegeye en Maxted (2002:1) skryf dat die politieke beleide van kolonialisme en apartheid 'n hoogs ongelyke samelewing nagelaat het wat die oorgrote meerderheid van Suid-Afrikaners benadeel het. Sien afdeling 2.8 vir 'n meer volledige bespreking van die konsep.

**Presteerder:** Die graad 12-presteerders in my studie het daarin geslaag om A-gemiddeldes in die Nasionale Senior Sertifikaateksamen te ontvang. Die Nasionale Senior Sertifikaateksamen verteenwoordig die Onderwysdepartement van Suid-

Afrika se finale eksamen aan die einde van graad 12. Hierdie konsep sal verder in hoofstuk 2 toegelig word.

## **1.10 INDELING VAN DIE STUDIE**

In hoofstuk 1 is die probleemstelling en navorsingsvrae, sowel as die raamwerk van die studie uiteengesit.

In hoofstuk 2 word die teoretiese grondslag waarop die studie gebaseer is, sowel as begrippe wat verband hou met eienskappe en veranderlikes van akademiese veerkragtigheid uiteengesit. 'n Oorsig van die literatuur wat verband hou met die verskillende fasette van die huidige studie word ook verskaf.

In hoofstuk 3 word die navorsingsmetodes en prosedures wat gevolg is beskryf.

In hoofstuk 4 word die navorsingsresultate weergegee.

Hoofstuk 5 behels die bespreking van die navorsingsresultate, aan die hand waarvan sowel gevolgtrekkings as aanbevelings met die oog op toekomstige navorsing gemaak word.

## HOOFSTUK 2

# LITERATUUROORSIG

### 2.1 INLEIDING

Die literatuuorsig beklee 'n belangrike plek binne 'n navorsingstudie. Dit bied die konteks vir die studie en dui derhalwe aan binne watter nisgebied die studie tuishoort. Dit bied ook 'n oorsig van die literatuur wat op die studie betrekking het en verskaf 'n raamwerk waarbinne navorsingsbevindings bespreek kan word. Die literatuuorsig help ook om vorige navorsing en leemtes te identifiseer en stel ook teoretiese en konseptualiseringsraamwerke voor waarbinne 'n navorser kan werk (Badenhorst, 2007:21, 43; Bak, 2004:135; Henning, Van Rensburg & Smit, 2004:27; Heppner & Heppner, 2004:52/53, 82, 91). Paltridge en Starfield (2007:103) skryf verder dat die literatuuorsig ook dien as 'n aanbieding van die literatuur wat 'n navorser se argument versterk met bewyse wat as tegniese literatuur geïdentifiseer kan word uit bronne soos artikels, vaktydskrifte, boeke en die internet.

Vervolgens bied ek 'n literatuuorsig aan wat met verskillende fasette van die veerkragtigheid van akademiese presteerders in hoërisiko-omgewings binne die Suid-Afrikaanse konteks verband hou. Ten einde veerkragtigheid binne 'n histories benadeelde gemeenskap te bespreek, het my teoretiese raamwerk 'n metabenadering gevolg wat positiewe sielkunde, die ekosistemiese perspektief en die bategebaseerde benadering ingesluit het. Die drie teoretiese perspektiewe sal eerstens in meer besonderhede bespreek word. Hierna sal meer indringend na die fenomeen van veerkragtigheid gekyk word, die adolessente ontwikkelingsfase word bespreek, moontlike risikofaktore wat adolessente negatief kan beïnvloed kry aandag en laastens sal die aard van histories benadeelde gemeenskappe in Suid-Afrika ondersoek word.



## 2.2 TEORETIESE RAAMWERK: POSITIEWE SELKUNDE

### 2.2.1 Die ontwikkeling van positiewe sielkunde

Die veld van positiewe sielkunde is aan die begin van die millennium in Januarie 2000 se spesiale uitgawe van *The American Psychologist*, getiteld "Happiness, excellence and optimal human functioning" bekend gestel (Coetzee & Viviers, 2007:476; Cowen & Kilmer, 2002:451; Fernández-Ballesteros, 2004:132; Linley & Joseph, 2004:17; Park & Peterson, 2006:357; Strümpfer, 2005:22; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Kragte is saamgesnoer om die eienskappe te vind wat funksioneel is vir mense, samelewings, die planeet en selfs die toekoms van die menslike bestaan op aarde. Na aanleiding van talle vroeëre beskrywings van en verwysings na positiewe sielkunde het Seligman, Steen, Park en Peterson (2005:410) dit saamgevat deur positiewe sielkunde as 'n sambreelterm te gebruik vir die studie van positiewe emosies en karaktertrekke en van die faktore wat dit bevorder. 'n Sterk fokus val derhalwe op die bestudering van sterktes en die bou aan positiewe menslike kwaliteite.

Coetzee en Viviers (2007:471) en Strümpfer (2005:21/24) het bevind dat, alhoewel die paradigma van positiewe sielkunde deur Seligman en Csikszentmihalyi (2000) bekend gemaak is, die navorsingstradisies se oorsprong dekades gelede teruggevoer kan word tot antieke volke soos die Grieke, die Romeine, die vroeëre Indiese Boeddhiste en die Chinese medisyne. Ook in die moderne tyd was daar talle voorgangers wat baanbrekerswerk ten opsigte van die ontwikkeling van positiewe sielkunde gedoen het en wie se bydrae nie buite rekening gelaat kan word nie. Strümpfer (2005:21/22) beskou die werk van James, Jung, Allport, Murray, Rogers, Frankl, Maslow, Csikszentmihalyi en Antonovsky as sterk bydraend tot die opbloeï van positiewe sielkunde. Alhoewel die positiewe sielkunde derhalwe as 'n nuwe paradigma binne die Westerse filosofie beskou kan word, is dit tog nie 'n nuwe filosofie nie (Strümpfer 2005:22).

Menslike sterktes welstand, en dit wat daartoe bydra, is derhalwe doelbewus ondersoek. Aspinwall en Staudinger (2004:9), Carr (2004:54), Snyder en Lopez (2007:5) asook Van Niekerk, Van Eeden en Botha (2001:77) skryf dat menslike krag, vermoëns soos moed, optimisme, interpersoonlike vaardighede, werksetiek, hoop,

eerlikheid en uithouvermoë as buffers teen stressors beskou kan word en individue kan help om welstand te beleef. Verdere navorsing behoort egter nog binne positiewe sielkunde gedoen te word. Aspinwall en Staudinger (2004:9) het bevind dat 'n toenemende aantal navorsers binne die sielkunde geïnteresseerd is in die ondersoek van positiewe aspekte van welstand en gesondheid eerder as om die negatiewe aspekte daarvan te beklemtoon.

Snyder en Lopez (2007:5) en Schoon (2006:7) beweer dat baie meer navorsing oor menslike sterktes en deugszaamheid benodig word ten einde voorkomende beginsels wat emosionele probleme kan bekamp, te formuleer. Hierdie tipe navorsing kan potensieel daartoe lei dat mense sterker en meer produktief word. Volgens Coetzee en Viviers (2007:472; 479) het Strümpfer in 1990 in sy artikel "Salutogenesis: a new paradigm" die eerste prominente erkenning in Suid-Afrika aan dié nuwe veld van studie gegee. Binne daardie studie word Antonovsky (1979; 1987) se konstruksie van salutogenese hoofsaaklik gebruik, en verbreed. Antonovsky het voorgestel dat welstand (eerder as siekte) bestudeer moet word en die term salutogenese vir dié studieveld voorgestel. Volgens Antonovsky se salutogenetiese benadering moet die fokus eerder op die positiewe hantering van uitdagings val as op risikofaktore en op sterktes eerder as leemtes.

Strümpfer (2005:23) voer aan dat salutogenese handel oor die betekenis en die oorsprong van gesondheid. Hy verduidelik dat die Latynse woord *salus* gesondheid beteken en die Griekse woord *genesis* dui op die begin van iets. Strümpfer (1990:45) beskryf drie implikasies van die salutogenese-paradigma wat Antonovsky aangetoon het. Ten eerste moet daar afgesien word van die digotomiese beskouing van die mens as óf siek óf gesond, ten gunste van Antonovsky se "ease / dis-ease"-kontinuum, waar almal êrens tussen die teoretiese pole van totale terminale siekte en volkome gesondheid val. Tweedens skryf Strümpfer dat die salutogenese-model die algemene aanname verwerp dat stressors inherent sleg is. Hierdie model gee volgens Strümpfer (1990:45) erkenning dat stressors goeie gevolge kan hê en dat stres nie die gevolg of uitkoms bepaal nie, maar die persoon se respons op die stressor. Derdens beveel hy aan dat daardie persone wat sukses behaal ten spyte van blootstelling aan verskeie risikofaktore, bestudeer moet word. Strümpfer se konstruksie wat te make het met 'n sin van samehorigheid, met gehardheid,

vermoëns, stamina en aangeleerde vindingrykheid met die eienskappe hoe verband met die beginsels van die salutogenetiese paradigma. Salutogenese kan as 'n nuttige verwysingsraamwerk dien en riglyne vir toekomstige navorsing in Suid-Afrika bied.

Strümpfer (1995:82) het die konstruk "fortogenese" vir gebruik in Suid-Afrika voorgestel en het later aangedui (2005:23) dat Wissing en Van Eeden (1997:5) se term fortologie afgelei is van sy werk in die veld. Fortologie ondersteun positiewe sielkunde se benadering tot die bestudering en klassifisering van sterktes. Volgens Coetzee en Viviers (2007:472) en Strümpfer (2005:23) het Wissing en Van Eeden (1997:5) fortogenese 'n stap verder geneem deur te argumenteer dat nie slegs die oorsprong van sielkundige welstand bestudeer moet word nie, maar ook hoe om sielkundige welstand en dié ontwikkeling van menslike vermoëns te bevorder. In die lig hiervan stel hulle voor dat "psigofortologie" as term hiervoor gebruik word. Coetzee en Viviers (2007:479) beskryf psigofortologie as 'n nuwe subdissipline van positiewe sielkunde en meld dat beide tans vinnig ontwikkel. Strümpfer (2005:23/24) meen dat die konsep van fortologie inpas by die benadering van positiewe sielkunde wat sterktes bestudeer en klassifiseer.

Literatuur oor positiewe sielkunde verwys na 'n verskeidenheid van breë teorieë, modelle, en velde met 'n sentrale neiging om sterk menslike eienskappe te optimaliseer. Die wetenskap van die optimalisering van sterk eienskappe sluit in maksimum menslike funksionering, holistiese en subjektiewe welstand, salutogenese, fortigenese, psigofortologie (waarna meer algemeen verwys word as "fortologie"), primêre voorkoming, en positiewe sielkunde ter versterking van algemene welstand (Coetzee & Viviers, 2007:480).

### **2.2.2 Wat behels positiewe sielkunde?**

Cowen en Kilmer (2002:451) en Carr (2004:1) herinner dat positiewe sielkunde volgens Seligman en Czikszentmihalyi (2000) gemik is op positiewe vermoëns en bekwaamhede. Dit handel derhalwe spesifiek oor die koestering van dit wat goed is.

Positiewe sielkunde is 'n wetenskapstudie oor optimale menslike funksionering (Coetzee & Viviers, 2007:471). Dit het ten doel om die ongelykhede van sielkundige navorsing en praktyke op meta-sielkundige vlak te herstel deur die aandag te vestig

op die positiewe aspekte van menslike funksionering en ervaring. Op die pragmatiese vlak wil dit die oorsprong van welstand, asook prosesse en meganismes wat tot gunstige uitkomst lei, verstaan. Positiewe sielkunde streef derhalwe om uit te vind waarom mense presteer, en fokus nie op hulle swakhede nie, maar op hulle sterktes.

Van Niekerk, Van Eeden en Botha (2001:59), asook en Yates en Masten (2007:526) bevestig dat die studie van positiewe sielkunde wegbeweeg van die mediese model en fokus op sterktes en deugszaamheid in menslike ontwikkeling. Volgens hierdie skrywers het die tradisionele mediese model binne die sielkunde hoofsaaklik abnormaliteit bo normaliteit, wanaanpassings bo aanpassings en siekte bo gesondheid beklemtoon. Cowen en Kilmer (2002:451) noem dat die pluspunt van die positiewe sielkunde is dat dit: (a) bewus is van die beperkings van die mediese model; (b) fokus op positiewe uitkomst; en (c) onvoorwaardelik oortuig is dat die bevordering van positiewe uitkomst op die lang termyn dalk die verstandigste en mees pragmatiese wyse is om ernstige sielkundige probleme te voorkom of te behandel. Volgens Cowen en Kilmer (2002:450) is positiewe sielkunde 'n gesondheidsgeoriënteerde alternatief wat proaktief eerder as reaktief is. Dit probeer probleme voorkom deur welstand en gesondheid te bevorder.

Een van positiewe sielkunde se fokuspeunte is ook om vas te stel waarom mense presteer ten spyte van stresvolle omstandighede. Seligman en Csikszentmihalyi (2005:5) asook Cowen en Kilmer (2002:450) stel dit dat sielkundiges 'n beperkte kennis het van dit wat die lewe die moeite werd maak. Kennis oor onder meer die volgende sake is beperk: watter gesinne lewer adolessente wat goed presteer; wat dra by tot die welstand van individue en gemeenskappe, watter werksomstandighede dra by tot groter werksbevrediging en ook watter beleide dra by tot die sterktes van burgerlike verbintenisse. My studie fokus spesifiek op die veerkragtigheid (Engels: "resilience") van matrikulante binne 'n gemeenskap wat voorheen op verskeie terreine benadeel is, ten einde vas te stel watter positiewe faktore bydraend was tot hulle akademiese sukses.

Fernández-Ballesteros (2004:132) argumenteer dat positiewe sielkunde 'n ligte en donker kant het. Die ligte kant fokus op positiewe menslike eienskappe wat verlig en versterk kan word om aanpasbare individuele en sosiale kondisies te bevorder, maar

dit kan ook negatiewe gevolge hê indien negatiewe aspekte versteek of verwaarloos word. Snyder en Lopez (2007:6) asook Carr (2004:1) wys egter daarop dat die positiewe sielkunde voorstel dat mense se sterktes tesame met hul swakpunte ondersoek behoort te word.

Die wetenskapspraktyk van positiewe sielkunde fokus op die identifisering en verstaan van menslike sterktes en deugde. En wil mense ook help om gelukkiger en meer produktiewe lewens te lei. Een van hierdie menslike sterktes is veerkragtigheid wat later in meer besonderhede bespreek sal word.

### **2.2.3 Die bydrae van positiewe sielkunde**

Moyer (2007:1) asook Eisenberg en Ota Wang (2007:117) beskou positiewe sielkunde as 'n buffer teen lyding. Volgens Moyer (2007:2), asook Park en Peterson (2006:397) is positiewe sielkunde 'n benadering wat fokus op drie areas, naamlik 'n gelukkige lewe, 'n betrokke lewe en 'n betekenisvolle lewe. Die positiewe sielkunde wil hierdie drie areas ondersoek en bevorder. Volgens Moyer (2007:3) kan positiewe sielkunde gebruik word om ander terapieë aan te vul; nie noodwendig om dit te vervang nie. Park en Peterson (2006:357), asook Ota Wang (2007:117) voer aan dat positiewe sielkunde 'n nuwe veld is wat fokus op sterktes en welstand en dít wat die lewe die moeite werd maak. Dit konsentreer hoofsaaklik op hoe mense uitstyg bo risikofaktore en ongunstige omstandighede. Positiewe sielkunde het reeds heelwat nuwe insigte gebring. Van hierdie bevindinge sluit in dat gelukkiger mense beter funksioneer en ook soveel as ag tot nege jaar langer leef as ander individue (Moyer, 2007:2) het.

Sekere faktore wat in ag geneem moet word wanneer die bydrae van positiewe sielkunde bespreek word, is die volgende: Eisenberg en Ota Wang (2004:117) waarsku dat daar hindernisse kan ontstaan in die bestudering van menslike sterktes. Een van die potensiële hindernisse is onduidelikheid oor 'n korrekte definisie van positiewe funksionering. Dit is immers 'n komplekse proses om te bepaal wat presies positiewe funksionering behels. Positiewe gedrag word nie altyd deur positiewe funksionering gemotiveer nie. As voorbeeld kan genoem word die soort "positiewe" gedrag van mense wat ander help vir hulle eie gewin.

'n Tweede hindernis in die assessering van menslike sterktes is dat bepaalde gedrag, soos om empatie te toon, normaalweg as positiewe menslike gedrag beskou word, maar dat dit ook in sommige gevalle tot negatiewe interne prosesse kan lei. As voorbeeld noem Eisenberg en Ota Wang (2007:117) die heftige oorreaksie van sekere mense, soos selfmoorbomaanvallers, wat hoë empatievlakke opbou met die saak waarin hulle glo. Die selfmoorbomaanvallers voel so sterk oor 'n bepaalde saak dat hulle bereid is om ander se lewe te neem en self in die proses te sterf. Navorsers het bevestig dat die vermoë om sterk empatie te toon soms verkeerde interpersoonlike reaksies en gedrag aanwakker.

Die derde hindernis in die bestudering van menslike sterktes is dat dit wat vir een persoon persoonlike welstand beteken, nie noodwendig as positief deur 'n ander individu beleef word nie. Ter voorbeeld word 'n voorskoolse leerder genoem wat vermyding gebruik as teenvoeter vir uitdagende portuur-interaksie. Dit kan as positief gesien word deur volwassenes, maar vermydingsgedrag kan later vir die leerder probleme skep. 'n Sterkpunt in een bepaalde konteks kan as 'n disfunksionele reaksie in 'n ander konteks beskou word.

Die vierde hindernis in die konseptualisering van menslike sterktes is volgens Eisenberg en Ota Wang (2004:121) kultuurverskille. Hier het hulle bevind dat dit wat as 'n positiewe eienskap in sekere kulture gesien word, nie as sodanig geag word in ander kulture nie. As voorbeeld gebruik hulle die diskoers oor individuele geluk en welstand versus die kollektiewe welstand van die groep of die gemeenskap. Die najaag van persoonlike welstand word in individualistiese kulture as positief beskou teenoor die siening daarvan in kollektiewe kulture. Hulle navorsing het bevind dat sterktes en positiewe gedrag van kultuur tot kultuur verskil: Wat vir een kultuur positief is, kan in 'n anders kultuur anders geïnterpreteer word.

Binne die positiewe sielkunde is dit derhalwe belangrik om binne navorsing die positiewe sowel as die hindernisse in berekening te bring, aangesien dit meer realistiese en betekenisvolle bevindinge moontlik maak. Coetzee en Viviers (2007:477) skryf dat positiewe sielkunde nie slegs fokus op welstand, gesondheid en optimale funksionering nie, maar ook op die breër konteks waarbinne dit plaasvind. Dié wyer konteks kan deur middel van die ekosistemiese benadering ondersoek word soos sal blyk uit die bespreking wat hierna volg.

### 2.3 TEORETIESE RAAMWERK: DIE EKOSISTEMIESE PERSPEKTIEF

Volgens Buysse (1997:647), Donald, Lazarus en Lolwana (2006:35), Garmezy (1988:65) en Greene (2002:17) toon die ekosistemiese perspektief aan hoe individue en groepe mense op verskillende vlakke van die samelewing dinamies en in onderlinge afhanklikheid met mekaar in wisselwerking is. Hierdie skrywers voer aan dat die ekosistemiese perspektief 'n uitvloeisel is van die ekologiese en die sistemiese perspektiewe waar die ekologiese perspektief op die onderlinge afhanklikheid tussen verskillende organismes en hul fisiese omgewing gebaseer is. Hier word die verhoudings tussen die organismes en hul omgewing as 'n geheel gesien. Elke deel van die sisteem word ook as belangrik geag omdat hulle mekaar onderhou. Blum, McNeely en Nonnemaker (2002:38) en Donald, Lazarus en Lolwana (2006:36) skryf dat die teoretici in die sosiale wetenskappe konsepte van die ekologiese perspektief toegepas het om verhoudings tussen mense en hul interaksie met ander in hul sosiale konteks te ondersoek. Die sistemeemteorie het 'n bydrae gelewer tot ons begrip van families, klaskamers en 'n skool as geheel om die onderlinge verhoudings binne en tussen dié sisteme binne die sosiale konteks te bestudeer. Volgens Donald et al. (2006:204) ontwikkel adolessente nie in 'n vakuum nie en het die omgewing waarbinne hy of sy ontwikkel 'n bepalende invloed op sy of haar funksionering. 'n Individu is onlosmaaklik deel van die sisteem waarbinne hy of sy funksioneer. Die ekosistemiese perspektief gee derhalwe erkenning aan die rol van konteks en die sisteme binne die konteks waarin die individu ingebed is.

Engelbrecht, Kriegler en Booyen (1996:15) meen dat die ekosistemiese model 'n holistiese benadering is wat in totaliteit na 'n mens kyk deur die breër sosiale sisteem en sosiale determinante in ag te neem. Donald et al. (2006:41/42) noem dat die ekosistemiese perspektief derhalwe 'n holistiese begrip van kinderontwikkeling in interaktiewe terme bied.

Sibaya (1996:89) en Donald et al. (2006: 41/42) gee erkenning aan Bronfenbrenner se ekologiese model van kinderontwikkeling. Volgens Bronfenbrenner bestaan die individu se sosiale konteks hoofsaaklik uit vier sisteme, naamlik die makro-, meso-, mikro-, chrono- en ekosisteem. Die mikrosisteem omvat al die sisteme waarby die kind direk betrokke is, soos die gesin, huis, skool, kerk, gemeenskap en portuurgroep. Die mesosisteem verwys na die wisselwerking tussen die verskillende

sisteme in die mikrosisteem. Die chronosisteem verwys na die verloop van tyd en die impak daarvan op die verskillende sisteme. Die kind is gewoonlik indirek betrokke by die eksosisteem betrokke byvoorbeeld deur die ouers se werksplek, maatskaplike werkers en beraders. Die makrosisteem betrek die dominante sosiale strukture, sowel as oortuigings en waardes wat beïnvloed mag word deur al die verskillende sisteme en al dié sisteme ingelyks mag beïnvloed. Hier word gedink aan sisteme wat en die verste van die leerder verwyder is, soos die regering, onderwysdepartement en groter gemeenskapstrukture soos die Nasionale Onderwysbeleid. Wat besonder belangrik is binne Bronfenbrenner se kontekstuele model is dat individue nie net deur hulle sosiale konteks beïnvloed word nie, maar ook aktiewe deelnemers is aan hulle eie ontwikkeling.

In die bestudering van veerkragtigheid van die akademiese presteerder behoort daar derhalwe gefokus te word op veerkragtigheidsfaktore binne die presteerder self, maar ook binne die verskillende sisteme waarin dié leerder funksioneer. Saam met die ekosistemiese perspektief kan ook die bategebaseerde benadering benut word om die sterktes, vermoëns en vaardighede van die individu en ander bates in die verskillende sisteme van die individu se sosiale konteks te ondersoek.

## **2.4 TEORETIESE RAAMWERK: DIE BATEGEBASEERDE BENADERING**

Die bategebaseerde benadering wil spesifiek die behoeftegebaseerde benadering uitdaag. Eloff en Ebersöhn (2001:149) skryf dat, hoewel voorstanders van die behoeftegebaseerde model beweer dat hulle op tekortkominge én sterktes fokus, hulle geneig is om meestal op tekortkominge te konsentreer. Hulle skryf ook verder dat 'n mens, deur die bril van die behoeftegebaseerde benadering op te sit, kan vasval in die magdom van tekortkominge en dan positiewe eienskappe en bates heeltemal ignoreer. Eloff en Ebersöhn (2001:150) beskou die behoeftegebaseerde benadering as oneffektief om die uitdagings van die Suid-Afrikaanse konteks aan te spreek. Hulle meen dat Suid-Afrika nie genoeg finansiële en menslike hulpbronne het om die behoeftegebaseerde benadering tot sy reg te laat kom nie.

Volgens Eloff en Ebersöhn (2001:150) kan die bategebaseerde benadering as die "halfvol glas"-benadering tot intervensie of die "vermoëgefokusde alternatief" gesien word. Die bategebaseerde benadering beweeg weg van 'n diensleweringperspektief



na 'n bemagtigingsperspektief wat verhoudingsgedrewe is. Die bategebaseerde benadering neem die sosiale en holistiese siening van die ekosistemiese perspektief een tree verder deur te fokus op die sterktes, vermoëns, vaardighede en bates binne 'n sosiale sisteem.

Volgens Ebersöhn en Eloff (2006:14) het die bategebaseerde benadering aanvanklik slegs op die sisteme, ekosisteme en konteks gefokus. Saam met die ontwikkeling van die bategebaseerde benadering was daar egter 'n wêreldwye beweging na die positiewe sielkunde wat die interne sterktes, bates, hulpbronne en positiewe konstruktiewe intra-psigiese domeine beklemtoon. Hierdie interne sterktes het 'n beduidende invloed op die individu se geestesgesondheid en welstand. Ebersöhn en Eloff (2006) meld dat die beweging na positiewe sielkunde die bategebaseerde benadering verryk. Wanneer 'n individu se interne sterktes ook beklemtoon word, kry veerkragtigheid besondere klem.

## **2.5 VEERKRAGTIGHEID**

### **2.5.1 Definiëring van veerkragtigheid**

Volgens Dass-Brailsford (2005:575); Ebersöhn (2008:11), Hawley en DeHaan (1996) en Johnson en Lazarus (2008:18) bestaan daar veelvuldige beskrywings van die konsep van veerkragtigheid. Dit kan as 'n subjektiewe konteksgebonde konsep beskou word en is glad nie so eenvoudig om te definieer nie, alderhalwe Dass-Brailsford (2005:575). 'n Hele aantal outeurs (onder andere Carr, 2004:126; Coleman & Hagell, 2007:13; Fernández-Ballesteros, 2004:132; Hart, Blincow & Thomas, 2007:11; Hawley & DeHaan, 1996:283; Jenson & Fraser 2006:xi; Kennedy, 2007:644; Killian, 2004:42; Masten, 2001:227; Roisman, Padrón, Sroufe & Egeland 2002:1216; Schoon, 2006:6; Smith & Harvey, 2007:34; Snyder & Lopez, 2007:102; Ungar, 2005b:429; Yates & Masten, 2004:521) beskou veerkragtigheid as die vermoë van die mens is om op te kan staan ná, of intak te bly ten spyte van terugslae en moeilike omstandighede – soos meermale beleef word in histories benadeelde omgewings. Ebersöhn (2008:11) en Johnson en Lazarus (2008:19) voer aan dat veerkragtigheid meestal deur navorsers beskou word as die vermoë om suksesvol te herstel van psigologiese trauma en om verskeie terugslae sonder enige negatiewe of ernstige skade te hanteer. Smith en Harvey (2007:34), Rutter

(1999:119) en Walsh (1996:261) beskryf veerkragtigheid as die vermoë om risikofaktore soos histories benadeelde omgewings, armoede en disfunksionele gesinne te bowe te en in sekere omstandighede die risikofaktore te benut as 'n brug na groei en sukses. Ebersöhn (2008:11), en Johnson en Lazarus (2008:19) argumenteer dat die vermoë om suksesvol te herstel, afhang van die beskikbaarheid van beskermingsfaktore wat as buffer teen risikofaktore dien. Johnson en Lazarus (2008:18) beskou veerkragtigheid as 'n dinamiese ontwikkelingsproses. Hierdie proses ondersoek die onderlinge interaksie tussen beskermings- en risikofaktore en ook die rol van gesinne, die skool, die gemeenskap en die portuurgroep. Hulle voer aan dat hierdie proses gebruik maak van bates en hulpbronne om risiko's te oorkom. Johnson en Lazarus (2008:28) het bevind dat veerkragtigheid gedeeltelik die produk is van die wisselwerking tussen gesins-, skool-, portuur- en gemeenskapsinvloed. Dass-Brailsford (2005:575), Harley en DeHaan (1996:283) en Hart, Blincow en Thomas (2007:9) bevestig dat die definiëring van veerkragtigheid nie eenvoudig is nie. Definisies en sienings van veerkragtigheid verskil van konteks tot konteks. Vervolgens gaan ek verdere definisies van veerkragtigheid bespreek om dié konsep duideliker te probeer omskryf.

Hart, Blincow en Thomas (2007:9), Jenson en Fraser (2006:8), Killian (2004:42), sowel as McCubbin en McCubbin (1988:247) het talle skrywers se mening oor veerkragtigheid geïntegreer ten einde veerkragtigheid te definieer as 'n persoon se vermoë om suksesvol te presteer in die teenwoordigheid van risikofaktore. Hierdie definiëring van veerkragtigheid sal ook binne my navorsing gebruik word, omdat ek gaan fokus op hoërskoolleerders wat deurlopend in die teenwoordigheid van verskeie risikofaktore hul hoërskoolloopbaan met 'n gemiddelde A-simbool afgesluit het. Ek wil graag vasstel watter veerkragtigheidsfaktore teenwoordig moet wees om adolessente buitengewoon goed te laat slaag, ten spyte van moeilike omstandighede. Volgens die literatuur is veerkragtigheid derhalwe nie 'n term waaraan slegs een betekenis geheg kan word nie. Die term is gewoonlik ook konteksgebonde. Volgens Jenson en Fraser (2006:xi), Smith en Harvey (2007:34), Snyder en Lopez (2007:102), Wood (2008:92), asook Yates en Masten (2004:521) is veerkragtige individue hulle wat nie deur hul moeiliker konteks, omstandighede en terugslae daarvan weerhou is om sukses in die lewe te behaal nie.

Volgens Schoon (2006:2) het heelwat skrywers gedurende die afgelope dertig jaar 'n skuif gemaak in die bestudering van veerkragtigheid. Hulle het naamlik begin fokus op adolessente wat moeilike omstandighede kan hanteer sonder noemenswaardige negatiewe gevolge. Schoon (2006:159), asook Coleman en Hagell (2007:14), noem dat die doel van veerkragtigheidsnavorsing juis 'n poging is om te verstaan waarom dié individue ten spyte van risikofaktore, positief ontwikkel. Die fokus beweeg derhalwe weg van die faktore wat 'n individu weerloos laat en fokus meer op die faktore wat die individu help om risikofaktore te hanteer. Schoon (2006:159) voer aan dat prosesse van aanpassing ontwikkel sal kan word wat kan help met intervensie indien verstaan word waarom mense in histories benadeelde omstandighede ten spyte van allerlei risikofaktore kan floreer.

### **2.5.2 Navorsing oor veerkragtigheid**

Volgens Goldstein en Brooks (2006:3) asook Snyder en Shane (2007:104) het die studie van veerkragtigheid 'n skrale vyftig plus jaar gelede begin. Baie min navorsers het hulle voorheen op hierdie navorsingsgebied toegespits. Aanvanklik was veerkragtigheidstudies beperk tot hoërisiko-gemeenskappe, met 'n spesifieke fokus op adolessente wat veerkragtigheid getoon het en derhalwe oor die vermoë beskik het om sekere emosionele, ontwikkelings-, omgewings- en ekonomiese risikofaktore te bowe te kom. Navorsing oor veerkragtigheid het die afgelope aantal jare egter beduidend uitgebrei. Volgens bogenoemde bronne kan dit eerstens toegeskryf word aan die tegnologiese kompleksiteit van die samelewing wat toegeneem het, met 'n verbandhoudende toename in die potensiële uitdagings wat die jeug kan laat ontspoor. Tweedens is daar 'n toenemende belangstelling in die deurgronding van risikofaktore, beskermingsfaktore en die wisselwerking tussen dié twee. Daar is verder ook 'n groter belangstelling in die manier waarop hierdie inligting aangewend kan word om ander adolessente te ondersteun en tot veerkragtigheid te begelei sodat hulle kan uitstyg bo die risikofaktore waarmee hulle te doen kry. Die fokus was aanvanklik op individuele welstand en die ontwikkeling van interne sterktes (Johnson & Lararus, 2008:18). Deesdae fokus dit op die rol van die individu, gesin, skool gemeenskap en portuurgroep, asook die onderlinge wisselwerking tussen beskermingsfaktore en risikofaktore binne daardie sisteme.

Hawley en DeHaan (1996:283), Snyder en Shane (2007:104) en Walsh (1996:261) beweer dat navorsing oor veerkragtigheid voortbou op sosiaal-wetenskaplike teorieë en ook baat vind by navorsing oor stres, die hantering daarvan, en vorms van aanpassing daarby. Dass-Brailsford (2005:574) skryf dat veerkragtigheid deesdae 'n belangrike konsep in sielkunde geword het. Volgens haar is veerkragtigheidsnavorsing 'n positiewe ontwikkeling in sielkunde en fokus op bemeestering, bevoegdheid, hantering, pro-sosiale gedrag, sterktes en hulpbronne. Volgens Richardson (2002:308) het veerkragtigheidsnavrae ontwikkel uit die fenomenologiese identifisering van die eienskappe van dié wat ten spyte van risikofaktore steeds sukses behaal. Hawley en DeHaan (1996:283) het ook bevind dat navorsing oor gesinne in onlangse jare wegbeweeg het vanaf mediese modelle na bategebaseerde modelle.

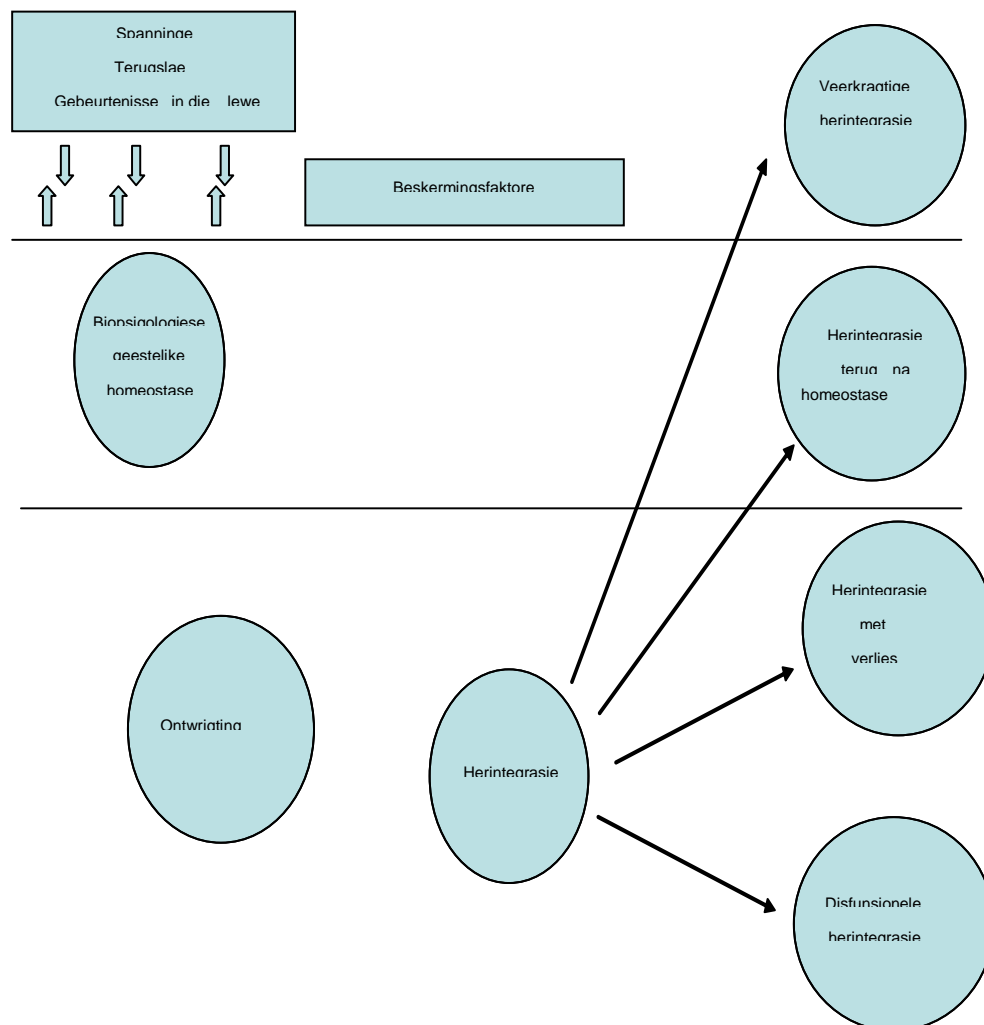
### **2.5.3 Die Richardson-model van veerkragtigheid**

Richardson (2002:308) verdeel die verloop van navorsing oor veerkragtigheid in drie fases: die identifisering van veerkragtigheidsfaktore, die veerkragtigheidsproses en ingebore veerkragtigheid. Hy beskryf die eerste fase as 'n respons op die vraag: Watter karaktereenskappe kenmerk mense wat sukses kan behaal ten spyte van risikofaktore? Die meeste aanvanklike literatuur oor veerkragtigheid toon derhalwe pogings om die interne en eksterne veerkragtigheidsfaktore wat mense help om in hoërisiko-situasies teen risikofaktore weerstand te bied, te identifiseer en te beskryf.

Die tweede golf van veerkragtigheidsondersoeke was volgens Richardson (2002:310) 'n poging om die vraag te beantwoord: Hoe kan veerkragtigheidskwaliteite verwerf word? Hier word veerkragtigheid beskryf as "die proses om risikofaktore en veranderinge te hanteer" of as 'n tipe geleentheid wat sal lei tot die identifisering en versterking van veerkragtigheidskwaliteite of beskermingsfaktore. Veerkragtigheidskwaliteite word derhalwe geïdentifiseer binne 'n proses gekenmerk deur risikofaktore aan die een kant en suksesvolle herintegrasie aan die ander kant.

Die derde golf van navorsing oor veerkragtigheid het te make met die konsep van veerkragtigheid as sodanig. Hier is gevra: Wat is veerkragtigheid? Richardson (2002:310) het veerkragtigheid binne 'n enkele liniêre model geplaas sodat die

prosesse van veerkragtigheid vereenvoudig en verstaanbaar gemaak kan word. Richardson (2002:311) stel die veerkragtigheidsmodel as volg voor (sien figuur 2.1):



**Figuur 2.1 'n Veerkragtigheidsmodel (aangepas van Richardson, 2002:311)**

Volgens hierdie model het die individu die geleentheid om bepaalde terugslae bewustelik of onbewustelik met die nodige beskermingsfaktore te hanteer. Richardson (2002:310) gebruik biopsiologiese homeostase om die aangepaste toestand van die individu te beskryf. Die biopsiologiese homeostase is 'n tydstip wanneer 'n mens fisiek, verstandelik en geestelik tot goeie of slegte omstandighede aangepas het. Interne of eksterne omstandighede, stres, terugslae, bepaalde

gebeurtenisse, asook ander vorme van verandering, bombardeer voortdurend die biopsigologiese homeostase van die individu en gevolglik verander dit aanhoudend. Veerkragtigheid is dan die proses waardeur teruggekeer word na homeostase.

Die proses van herintegrasie terug na biopsigologiese homeostase behels die suksesvolle hantering van terugslae. Om die moontlike uitkomst van die herintegrasie, soos op die model, aan te dui, gebruik Richardson (2002:310) pyltjies. Die model toon dat herintegrasie verskillende uitkomst kan lewer. Daar is sprake van veerkragtige herintegrasie, herintegrasie terug na homeostase, herintegrasie met verlies en disfunksionele herintegrasie. Tydens *veerkragtige herintegrasie* keer die individu terug na herintegrasie en dit lei tot nuwe insigte, geestelike groei en ontwikkeling wat die identifisering en versterking van veerkragtigheidsfaktore tot gevolg het. "*Gewone*" herintegrasie terug na homeostase sluit nie noodwendig die verwerwing van nuwe insigte en groei in nie, terwyl *herintegrasie met verlies* beteken dat die individu wat 'n terugslag of 'n verlies beleef het, 'n bepaalde hoop of dryfkragte prysgee as gevolg van die eise van die lewe. *Disfunksionele herintegrasie* kom voor by individue wat hulle toevlug neem tot byvoorbeeld dwelmmiddels, destruktiewe gedrag of ander negatiewe wyses om die eise van die lewe te probeer hanteer. Richardson (2002:311) wys daarop dat individue wat binne die laaste groep val, terapeutiese intervensie nodig het.

Die Richardson-model kan myns insiens lig werp op die leerder wat binne 'n histories benadeelde gemeenskap sy of haar weg moet vind. Sommige adolessente sal tekens toon van disfunksionele herintegrasie terwyl ander moontlik deur veerkragtige herintegrasie toenemende groei en selfinsig kan vertoon. Richardson (2002:312) verduidelik dat die veerkragtigheidsmodel belangrike aspekte van veerkragtigheid kan uitwys, maar dat dit met net een spanningsvolle insident per keer werk. Normaalweg is daar veelvuldige terugslae en opeenvolgende herintegrerende groeigeleenthede wat gelyktydig mag plaasvind. Tweedens kan die veerkragtigheidsproses sekondes duur in die geval van geringe insidente, maar by traumatiese gebeure soms verg dit soms jare van aanpassing. Derdens skryf hy dat, tensy veerkragtigheidsherintegrasie plaasvind, die eise wat die lewe stel sal voortgaan om mense te ontwig, omdat sekere individue nie die nodige veerkragtigheidskwaliteite verwerf het nie. Vierdens is veerkragtigheidsprosesse nie

net van toepassing op individue nie, maar ook op pare, gesinne, skole, gemeenskappe en ander groepe. Vyfdens skryf hy dat veerkragtige herintegrasie soms uitgestel word. Hy noem as voorbeeld mishandeling wat iemand as kind ervaar word as 'n vorm van ontwrigting wat gepaardgaan met woede en wantroue, wat eers later deur middel van volwasse hanteringsvaardighede op 'n veerkragtige wyse herintegreer sou kon word. Sedsens wys Richardson (2002:312) daarop dat ontwrigtings benodig word om toegang te verkry tot die latente komponent van veerkragtigheid. 'n Toestand van biopsigologiese homeostase stel immers aan 'n individu geen eise vir verbetering en groei nie. Laastens lê die waarde van intervensie en opvoeding daarin dat dit 'n individu kan oortuig dat daar wel die moontlikheid bestaan om ná terugslae wel keuses uit te oefen, te groei, of te herstel. Hierdie model kan ons derhalwe help om die wisselwerking tussen veerkragtigheid en terugslae beter te verstaan.

Richardson (2002:319) skryf dat 'n mens die veerkragtigheidsproses 'n lewensverrykende ervaring kan noem omdat spanning en terugslae kan lei tot groei en die versterking van veerkragtigheids- sowel as beskermingsfaktore. Die verbrokkelings- en herintegreringsprosesse beskryf die gewone op-en-af van die meeste mense se lewe, en inherente veerkragtigheid of energie is 'n voorvereiste vir herintegrasie en groei om plaas te vind. Veerkragtigheid of energie is afkomstig vanuit die menslike gees of gemeenskaplike onderbewussyn van die individuele persoon en binne die eksterne sosiale, ekologiese en geestelike bronne van krag. Binne die ekosistemiese en bategebaseerde benaderings sou daar derhalwe verwys kan word na individuele sterktes en bates binne die omringende sisteme.

Veerkrachtigheid is nie 'n geïsoleerde fenomeen nie, maar kom na vore binne die alledaagse lewe. Dit is veral van belang binne die lewe van adolessente wat grootword in die konteks van histories benadeelde gemeenskappe. Volgens Richardson (2002:319) kan veerkragtigheid hoop bring en selfwerkzaamheid verhoog wat adolessente in sulke omstandighede in staat stel om beheer te neem van hul eie lewe. Kamper (2008:1) skryf byvoorbeeld dat ons 'n verantwoordelikheid het om na te dink oor die redes waarom sommige skole in histories benadeelde gemeenskappe armoedverwante faktore soos honger, huisloosheid, ongeletterdheid, werkloosheid, bendegegeweld, dwelmmisbruik en 'n blote oorlewingsingesteldheid

effektief te bowe kan kom sodat hulle gelukkige en gemotiveerde leerders die wêreld kan instuur.

Donald, Lazarus en Lolwana (2006:172) argumenteer dat, indien ons verstaan waarom sekere individue kontekstuele benadeling en lewensrisiko's weerstaan en suksesvol ontwikkel, terwyl ander dit nie vermag nie, kan voorkomende intervensies beter beplan word. Volgens Killian (2004:33) stel 'n studie van risikofaktore en veerkragtigheid sosiale wetenskaplikes in staat om insig te verkry in die tipe faktore wat adolessente se ontwikkeling bedreig, en daarenteen watter prosesse die moontlikhede vergroot om gelukkige, goed aangepaste volwassenes op te lewer. So voer Kennedy (2007:640) ook aan dat navorsing oor risikofaktore en veerkragtigheid kan bydra tot nuwe insigte in die veelvuldige risikofaktore in sekere gemeenskappe en die gepaardgaande beskermingsfaktore binne individuele, interpersoonlike, gesins- en gemeenskapskontekste wat ontgin kan word ten einde veerkragtigheid te bevorder. Donald et al. (2006:176) beskou dit as belangrik om negatiewe siklusse van benadeling te verbreek met die doel om dit te vervang met meer positiewe siklusse van bevoordeling. Indien oplossings vir sosiale probleme gesoek word, kan daar voortgebou word op die beskermingsfaktore wat alreeds deur veerkragtige mense in seker sosiale kontekse ontgin is. Donald et al. (2006:217) voel ook dat 'n mens sodoende 'n realistiese balans tussen risikovermindering en die versterking van veerkragtigheid kan vind.

Theron (2006:201) skryf dat die kritiese uitdaging binne die opvoedkundige sielkunde behels dat spesifieke behoeftes geïdentifiseer en risiko's voorkom moet word. Daar word derhalwe wegbeweeg van 'n probleemhanteringsperspektief na 'n voorkomingsperspektief. Die voorkomingsperspektief poog natuurlik om te verhoed dat 'n probleem in die eerste plek ontstaan. Theron (2006:202) skryf verder dat sekondêre en tersiêre intervensie die gevolg is van onsuksesvolle primêre voorkoming. Tersiêre intervensie is derhalwe aanpassings wat in die adolessent se omgewing gemaak word om die leerder in staat te stel om sy of haar maksimale potensiaal te bereik, weens die bestaan van 'n primêre probleem wat nog nie tevore effektief aangespreek is nie.

Richardson (2002:310) wys verder daarop dat ongeveer 50% tot 70% van adolessente uit histories benadeelde gemeenskappe wat veerkragtigheid getoon het,



nie net self suksesvol in die samelewing is nie, maar later ook die welsyn van die hele samelewing help bevorder het. Volgens sosiale indikatore is veerkragtigheid derhalwe 'n kenmerk wat adolessente uit veral histories benadeelde gemeenskappe in die toekoms sal kan help om suksesvol te wees. Richardson (2002:308) voel dat die bestudering van veerkragtigheid derhalwe kan help om genesing in die samelewing op 'n dieper, meer helende en doeltreffende vlak te bevorder. Killian (2004:44) skryf weer dat 'n studie van veerkragtigheid in adolessente aan navorsers leidrade kan verskaf oor hoe om ander in soortgelyke omstandighede tot veerkragtigheid te begelei. Hy wys voorts daarop dat omringende sisteme en die interaksie met mense kan bydra tot adolessente se veerkragtigheid. Volgens Jenson en Fraser (2006:xi) kan kennis van die eienskap van veerkragtigheid ook gebruik word om die effektiwiteit van voorkomings- en behandelingsprogramme te vestig of te verbeter met die doel om weerbare adolessente en hulle gesinne te bou en ook sielkundige welstand te bevorder.

#### **2.5.4 Veerkragtigheid en sielkundige welstand**

Welstand het te make met die innerlike welsyn van 'n persoon en staan ook bekend as "sielkundige welstand". Dit wil voorkom asof welstand gepaard gaan met veerkragtigheid, met ander woorde dat 'n mens, indien jy sielkundige welstand ervaar, meer veerkragtig sal wees in die hantering van terugslae. Volgens Van Niekerk en Prins (2001:59-60) het die sielkunde baie jare lank op intellektuele disfunksie en gebreke gefokus en nie op sterktes en welstand nie. Hulle beweer dat sielkundige welstand afhang van persone se vermoë om die krisis wat uit verskillende lewensiklusse voortspruit, op 'n positiewe wyse te hanteer. Dié siklusse sluit in: geboorte, toetreding tot skool, skoolverlating, die tyd van realistiese beroepskeuses, huwelik, ouerskap en aftrede. Binne ons moderne samelewing word mense se sielkundige welstand meer en meer deur die eise van die lewe beproef. Volgens van Niekerk en Prins (2001:76) is talle aspekte van verstedeliking en globalisering 'n uitdaging vir mense se sielkundige gesondheid en welstand. Aspekte soos politieke onstabiliteit, armoede en sosiale faktore soos die menslike immuniteitsgebreeksvirus (MIV) en die verworwe immuniteitgebreekssindroom (vigs) asook die hoë vlakke van geweld dra verder by tot toenemende spanning en sielkundige trauma. Hierdie skrywers het bevind dat individue se sielkundige

welstand wêreldwyd afgeneem het gedurende die afgelope eeu. Daarom is studies oor welstand en veerkragtigheid so belangrik om vas te stel watter faktore 'n toename in sielkundige welstand kan bevorder.

Du Preez (2004:46) asook Van Niekerk en Prins (2001:79) het egter bevind dat 'n land soos Suid-Afrika slegs 'n klein deel van hul begroting aan voorkomende sielkunde en sielkundige welstand bestee. Du Preez (2004:46) het verder die navorsing van Suid-Afrikaanse sielkundiges soos Sarafino (2002) en Van Niekerk, Van Eeden en Botha (2001) gebruik om 'n profiel saam te stel van 'n persoon of persone wat sielkundige welstand ervaar. (Die akroniem WP sal voorts gebruik word vir die term "welstandspersoon/persone"). Binne hierdie profiel word kognisie, affek (emosies), gedrag, selfkonsep, interpersoonlike verhoudings en simptome bespreek. Kognisie kom voor waar die WP die lewe as betekenisvol ervaar, die vermoë het om die lewe se probleme te hanteer en algemene bevrediging uit die lewe put. Affek beskryf die ervaring van positiewe eerder as negatiewe emosies, wanneer weerstand teen terugslae en spanning gebied word en die persoon meer goeie as slegte dae ervaar. Gedrag het te doen met die WP se vermoë om 'n hoë vlak van beheer aan die dag te lê; hoë vlakke van werksbevrediging rapporteer en probleme as uitdagings te hanteer eerder as om dit te vermy. 'n Goeie selfkonsep kom voor wanneer WP's selfwaarde ervaar en gelukkig oor hulself voel. Interpersoonlik verhoudings verwys na die WP se vermoë om goeie menseverhoudings te handhaaf binne die werk, die skool, die gesin en die gemeenskap. Die term "simptome" verwys, ten slotte, daarna dat die WP nie sielkundige simptome van ongesteldheid, soos kliniese depressie, hoë vlakke van spanning en gepaardgaande liggaamlike simptome toon nie.

Persone wat aan hierdie profiel van sielkundige welstand voldoen, kan ook as veerkragtig beskou word, omdat hulle suksesvol kan funksioneer ongeag terugslae, en binne 'n redelik kort tyd na homeostase kan terugkeer. Suksesvolle funksionering verwys na die proses van "herintegrasie terug na biopsigologiese homeostase", alderhalwe Richardson (2002:310). Veerkragtige adolessente is dié wat ten spyte van negatiewe kontekstuele faktore en omstandighede effektief weerstand bied teen terugslae en nie toelaat dat hulle negatief beïnvloed word of op 'n pad van selfvernietiging beland nie.

### 2.5.5 Akademies veerkragtige adolessente

Adolessente wat veerkragtig is, behaal sukses juis vanweë die vermoë om uitdagings goed te hanteer (Killian, 2004:41). Hulle lewer goeie werk, speel suksesvol, kan liefhê, en koester realistiese verwagtinge van die lewe ondanks moeilike omstandighede en swaarkry. Killian se studie kyk pertinent na skoolverlaters vanuit 'n histories benadeelde gemeenskap wat akademies goed presteer het. Die aanname word gemaak dat hulle akademiese veerkragtigheid getoon het, omdat hulle in staat was om, ten spyte van benadeling, akademiese sukses op skool te behaal.

Kennedy (2007:644) definieer akademiese veerkragtigheid as die vermoë om suksesvol te funksioneer in 'n akademiese omgewing ongeag blootstelling aan veelvoudige risiko's, soos byvoorbeeld in 'n histories benadeelde omgewing. Yates, Egeland en Sroufe, in Luthar (2003:246) skryf dat 'n beduidende aantal adolessente wat in histories benadeelde omgewings grootword, ontwikkelingsuitkomstes suksesvol baasraak. Hulle leer derhalwe om aan te pas by hul konteks en om ten spyte van talle risikofaktore steeds volgens sosiale verwagtinge te ontwikkel. Die twee kriteria vir veerkragtigheid, naamlik, voortdurende blootstelling aan risikofaktore soos armoede met die stres wat daarmee gepaard gaan, en die bereiking van gunstige ontwikkelingsuitkomstes desondanks, is derhalwe wel deeglik in hierdie adolessente se lewe teenwoordig (Yates et al., 2003:246). Johnson en Lazarus (2008:28) het bevind dat interne bates, soos empatie en probleemoplossing onder studente ontwikkel moet word om veerkragtigheid te ontwikkel. Hulle voer aan dat die ontwikkeling van interne bates belangrik is omdat dit gesonde ontwikkeling en suksesvolle leer ontwikkel. Dit beskerm ook teen die betrokkenheid met gesondheidsrisikos soos onbeskerme seks, tienerswangerskappe en dwelmmisbruik.

Volgens die Departement van Onderwys (2002:133/134) kan Suid-Afrikaanse adolessente wat histories benadeel is, byvoorbeeld blootgestel wees aan armoede wat deur werkloosheid en ekonomiese ongelykhede veroorsaak word. Hulle beweer dat hierdie adolessente 'n kans staan om nie suksesvol aan die norme van die samelewing te voldoen nie en dat hulle ook geneig mag wees tot antisosiale gedrag. Meermale loop hierdie adolessente 'n hoë risiko om êrens die reëls van die

samelewing te oortree en nie produktiewe lede van die gemeenskap te wees nie. In Suid-Afrika kom adolessente wat histories benadeel is, hoofsaaklik uit gemeenskappe van 'n lae sosio-ekonomiese omgewing. Hulle woon meestal in arm woonbuurte, waar daar 'n neiging tot geweld is en antisosiale gedrag soos fisieke, emosionele en seksuele mishandeling dikwels voorkom. Adolessente wat in hierdie omstandighede grootword het dikwels baie lae toekomsverwagtings. Fergusson en Horwood (2003:30) verwys na die studies van verskillende navorsers om adolessente wat histories benadeel is, te beskryf. Volgens dié skrywers is dit nie net die blootstelling aan spesifieke risikofaktore wat hierdie leerders van ander adolessente onderskei nie, maar eerder 'n lewensgeskiedenis wat gekenmerk word deur veelvuldige en voortdurende benadeling. Hierdie benadeling sluit faktore in soos sosiale en ekonomiese benadeling; onvoldoende ouersorg; huislike omgewings waarin verwaarlosing en mishandeling voorkom; materiële konflik; gesinsonstabiliteit; gesinsgeweld; en blootstelling aan traumatiese gebeure in die gesin of wyer familie.

Ten spyte van bogenoemde risikofaktore is daar nogtans heelwat adolessente wat akademies presteer en die lewe suksesvol hanteer. Hulle suksesverhale kan meestal toegeskryf word aan hulle persoonlike sterktes en verskeie beskermingsfaktore binne hulle sistemiese konteks.

### **2.5.6 Beskermingsfaktore wat veerkragtigheid bevorder**

Wood (2008:93) skryf dat veerkragtigheid nie iets is wat aan 'n individu "behoort" nie. Volgens haar het skrywers soos Hjemdal, 2007 en Schoon, 2006 bevind dat veerkragtigheid 'n dinamiese proses is, wat afhang van die interaksie tussen die individu en sy konteks. Johnson en Lazarus (2008:18) en Wood (2008:93) skryf dat veerkragtige individue geneig is om vir ondersteuning te onderhandel en toegang te verkry tot beskermingsfaktore. Sulke persone besef derhalwe dat, indien hulle in hul konteks veerkragtig wil wees, hulle gebruik moet maak van die beskikbare beskermingsfaktore, wat kan dien as buffer teen risiko's. Beskermingsfaktore kan 'n individu se reaksie op situasies, wat in die meeste gevalle tot wanaangepaste uitkomst sou lei, kan verbeter. Dié beskermingsfaktore bevorder derhalwe veerkragtigheid.

Carr (2004:271), Donald et al. (2006:172), Hart, Blincow en Thomas (2007:14), Johnson en Lazarus (2008:18) Linley en Joseph (2004:525) asook Snyder en Shane (2007:105) beweer dat veerkragtigheid hoofsaaklik bepaal word deur 'n goeie balans tussen die spannings- en risikofaktore waaraan die adolessente blootgestel is, en sekere beskermingsfaktore binne hulle onderskeie kontekste. Volgens Coleman en Hagell (2007:11), Jensen en Fraser (2006:9), Kennedy (2007:641) en Schoon (2006:7/8) verwys veerkragtigheid na 'n voortdurende proses waartydens hulpbronne versamel word wat 'n individu in staat stel om moeilike kwessies te benader met 'n gewilligheid om aan te pas, sodat dit 'n grondslag kan lê vir verdere groei en ontwikkeling.

Killian (2002:34) en Linley en Joseph (2004:524/525) noem die hoof-faktore wat, volgens hulle, kinders en adolessente in hul ontwikkeling beïnvloed. Hierdie faktore behels eerstens persoonlike eienskappe soos die individu se temperament, intellektuele en persoonlike karaktertrekke, asook betekenisvolle persone soos ouers, broers en susters en opvoeders in die adolessente se lewe. Tweedens beskryf hulle prosesfaktore wat interaksie met ondersteunende, vernietigende, inklusiewe of magsgebaseerde verhoudings insluit. Derdens onderskei hierdie navorsers ander kontekstuele faktore soos gesinne, gemeenskappe, kultuur en ideologieë; laastens maak hulle ook melding van die invloed van tydveranderlikes. Hulle noem dat die konteks, persoon en prosesveranderlikes verander soos die kind of adolessent met verloop van tyd volwasse word en hulle omgewing verander. Sekere faktore beskerm derhalwe die leerder en is gevolglik bevorderlik vir die ontwikkeling van veerkragtigheid.

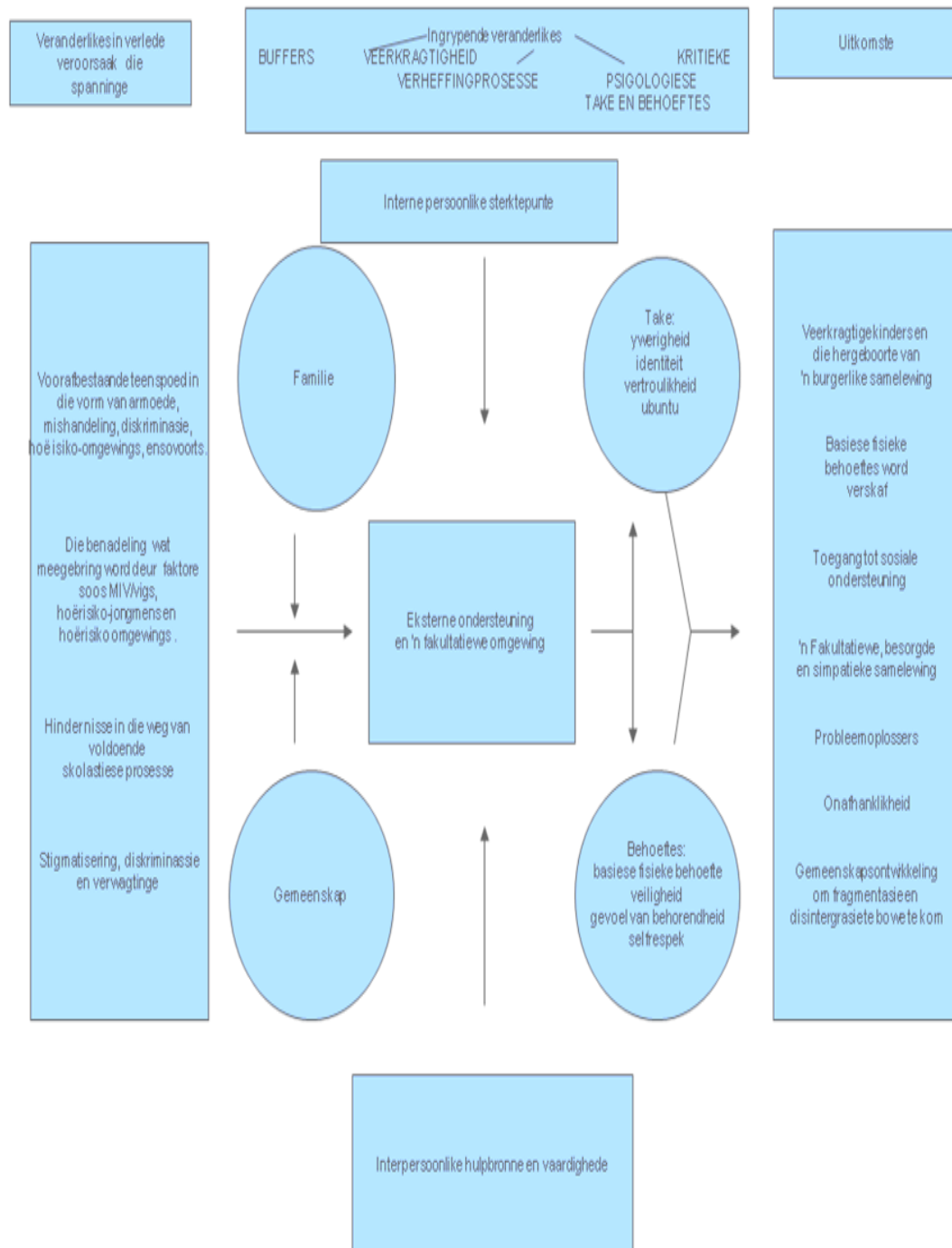
Theron (2006:200) skryf dat persoonlike beskermingsfaktore 'n aangebore deel is van veerkragtige individue, deur hul biologiese programmering en temperamentele eienskappe. Theron (2006:200) het in haar studie nege persoonlike beskermingsfaktore onder adolessente met leerhindernisse geïdentifiseer: Eerstens is daar 'n matig positiewe selfkonsep wat 'n bevestigende verhouding met die self en positiewe selfspraak insluit; tweedens 'n positiewe houding met die vermoë om blymoedig en optimisties te bly; derdens 'n positiewe toekomsoriëntasie met deursettingsvermoë en 'n voorkeur vir aksie, vierdens 'n selfbewustheid, selfregerende funksionering, 'n onafhanklike gesindheid en die bekwaamheid om 'n

sosiaal aanvaarbare manier te veg vir billike persoonlike regte. Theron (2006) noem as vyfde beskermingsfaktor entoetiesme, wat 'n neiging tot opwinding en spontaneïteit veronderstel. Die sesde beskermingsfaktor is dryfkrag met nuuskierigheid oor die lewe sowel as vindingrykheid en kreatiewe probleemoplossing. Dryfkrag word verder ook geassosieer met spanning om doelstellings te bereik. Sewende is goeie interpersoonlike verhoudings, wat positiewe sosiale oriëntasie behels en die bekwaamheid om optimaal voordeel te put uit sosiale interaksie. Empatie en die begeerte om lief te hê word geassosieer met hierdie eienskappe. 'n Agste faktor is 'n interne lokus van beheer met 'n sin van outeurskap of keuse oor jou eie toekoms. Die laaste beskermende faktor wat Theron noem, is matige angstigheid wat sensitiwiteit en 'n sin van verpligting impliseer, laasgenoemde verhoog op sy beurt dryfkrag en 'n sin van verantwoordelikheid. Theron (2006:201) skryf verder dat, indien 'n mens beskermingsfaktore wil kweek om vir risiko's te kompenseer en om die jeug te bemagtig om bo die risikofaktore van hulle konteks uit te styg, dit noodsaaklik is om te verstaan wat presies jeugveerkragtigheid binne 'n sekere konteks veroorsaak en of die konteks oop is vir intervensie.

Donald et al. (2006:172) en Snyder en Shane (2007:105) bevestig dat die volgende vier individuele karaktereenskappe belangrik is vir veerkragtigheid: effektiewe kommunikasie en algemene probleemoplossingsvaardighede; 'n positiewe selfkonsep, gevoelens van selfwaarde en sterk interpersoonlike vaardighede; 'n sin van outonomie, identiteit en rede, asook 'n sterk interne lokus van beheer.

Onder gesinseienskappe beskou Donald et al. (2006:174) en Linley en Joseph (2004:525) die volgende as beskermingsfaktore: 'n besorgde en sinvolle verhouding met minstens een stabiele versorger; 'n gesin wat bevoegdheid aanmoedig, 'n sterk samehorigheidsgevoel het en 'n goeie stel waardes handhaaf. Laastens beskou Donald et al. (2006:174) 'n netwerk van portuurgroeplede, genoeg mense buite die gesin wat as positiewe rolmodelle kan dien, 'n ondersteunende netwerk tussen die gesin vriende, familie, bure en ander kontakte in die plaaslike gemeenskap, as kenmerkend van 'n beskermende omgewing.

Killian (2004) bied 'n model 'n veerkrachtigheidsmodel aan wat geïntegreerd is in terme van beskermingsfaktore en risikofaktore in die lewe van die individu. Sien figuur 2.2 in hierdie verband.



**Figuur 2.2: Veerkrachtigheidsmodel (aangepas van Killian, 2004)**

Volgens Killian (2004:52) verenig bostaande model verskillende soorte prosesse wat internasionaal erken word as essensieel vir die verstaan en gebruik van die konsep veerkrachtigheid. Die adolessent word as 'n aktiewe deelnemer in die middel van die

model geplaas wat betref verskeie risiko- en beskermingsfaktore. Binne dié model word die adolessent gesien as 'n aktiewe deelnemer in sy of haar eie ontwikkeling en aanpassing. Die ontwikkeling van 'n kind of adolessent word beïnvloed deur die wisselwerking tussen verskeie persoons-, proses- en kontekstuele dimensies.

Donald et al. (2006:217) en Linley en Joseph (2004:524/525) skryf dat die voortdurende beklemtoning van positiewe waardes en praktyke op skoolvlak die adolessente help om hulle met pro-sosiale verhoudings te vereenselwig om sodoende die ontwikkeling van sosiale probleme teen te werk en veerkragtigheid te bevorder. Hulle voel derhalwe dat die konstante omgang met en die gebruik van konstruktiewe onderwys- en leerprosesse net so belangrik is vir die ontwikkeling van elke leerder se sterktes. Sodanige proses is egter moeilik in kontekste van historiese benadeling waar opvoeders 'n daaglikse stryd voer om adolessente in hulle ontwikkelingsprosesse te ondersteun. Slegs sensitiewe en volgehoue aandag aan adolessente wat in hierdie omgewings grootword, kan hulle ondersteun om aktief hulle eie waardes, praktyke en die langtermyngevolge van hulle lewe onder die loep te neem.

Donald et al. (2006:217) voel ook dat intervensie in plaaslike gemeenskappe, gesinne en portuurgroepe nodig is om beskermingsfaktore te versterk en sosiale probleme te verminder. Soos in die skool, behoort daar spesiale aandag verleen te word aan die ontwikkeling van positiewe en pro-sosiale waardes en praktyke wat reeds in die gemeenskap bestaan sodat die ondersteuning en bevordering hiervan makliker kan geskied. Ook Donald et al. (2006:201) en Linley en Joseph (2004:526) waarsku dat potensiële faktore wat die leerder kan beskerm, spoedig geïdentifiseer moet word om dit versterk.

Carr (2004:270) en Donald et al. (2006:267) noem egter dat dit nie altyd so maklik is om beskermingsfaktore te identifiseer nie. Hierdie faktore is soms moeilik naspourbaar as gevolg van spesifieke gestremdhede en ander probleme by adolessente, asook skadelike interpersoonlike ervarings. Wanneer sekere adolessente nie oor die nodige beskermingsfaktore vanuit sy of haar konteks beskik nie, moet interpersoonlike en sosiale ondersteuning in die hele skool, in die spesifieke portuurgroepe en in gesinne en gemeenskappe gevind en daadwerklik uitgebou word. Brentro et al. (2004:197) voer aan dat die beklemtoning van



veerkragtigheid nie beteken dat adolessente aan hulle eie hulpbronne oorgelaat mag word nie. Adolessente kan nie alleen op hul eie sterktes floreer nie, daarom het hulle volwassenes en lede van hulle portuurgroep nodig wat hulle kan ondersteun in goeie én slegte tye.

Die onderstaande tabel wat die beskermingsfaktore en -prosesse aandui waaroor die meeste verslag gedoen word, is vanuit Carr (2004:271), Killian (2004:52), Snyder en Lopez (2007:106) asook Wood (2008:94) se werk saamgestel.

**Tabel 2.1: Faktore wat veerkragtigheid beïnvloed**

<b>INTRAPERSONLIKE STERKTES</b>	<b>INTERPERSONLIKE HULPBRONNE</b>	<b>EKSTERNE ONDERSTEUNING EN VAARDIGHEDE</b>
Goeie intellektuele vaardighede	Vertrouensverhoudings	Besorgde en ondersteunende ouers
'n Sin van eie bekwaamheid en selfwaarde	Beskermende gehegtheid	Verbintenis tot besorgde en bevoegde volwassenes
Onafhanklikheid en 'n sin van beheer oor jou eie lewe	Humorsin	Ouerlike aanmoediging, lof en aktiewe betrokkenheid – veral die van die vader
Prestasie-georiënteerdheid	Gevoel van liefgehê word	Positiewe rolmodelle
Probleemoplossingsvaardighede	Sosiale bevoegdheid	Emosionele ondersteuning van buite die gesin
Kreatiwiteit, innovering en vindingrykheid	Vermoë tot sosiale beheer	'n Gevoel van deel wees van kulturele en gesinsnalenskap
Aangename of gemaklike geaardheid	Vermoë om met ander te kan empatiseer en situasies uit ander se perspektief te kan beskou	Sosio-ekonomiese voordele
Talente word deur samelewing en self gewaardeer	Ontvang erkenning van prestasie	Skole wat in die leerders se behoeftes kan voorsien
Vermoë om te fokus en aandag te behou	'n Sin van betekenis in die lewe, gewoonlik in die vorm van geloof en godsdienstige	Gemeenskapshulpbronne

	betrokkenheid	
Vermoë om 'n wye reeks emosies uit te druk en te ervaar	Hoë vlak van vermoëns	Toegang tot gesondheidsfasiliteite
		Roetine en rituele
		Kinderbewustheid, 'n sensitiewe gemeenskap en land

Bogenoemde outeurs identifiseer drie domeine van hulpbronne wat adolessente in hoërisiko-omgewings kan beskerm, naamlik *persoonlike* eienskappe, asook *gesins-* en *gemeenskaps*kenmerke. Volgens dié navorsers behaal adolessente sukses indien hulle beskik oor *persoonlike* eienskappe soos die vermoë om aanpasbare hanteringstrategieë te ontwikkel en om die negatiewe ervaring van eksterne faktore suksesvol die hoof te bied – terwyl hulle steeds die vermoë behou om hulle eie sterktes en bates te waardeer. Adolessente wat uit 'n *gesin* kom waar warmte, sensitiwiteit en gevoelens van samehorigheid en vertrouwe teenwoordig is, is ook meer geneig om sukses te behaal. Beskermende hulpbronne in die *gemeenskap* kan insluit kwaliteit-onderwysomgewings, 'n goeie onderwyser-leerder-verhouding, veilige behuising en woonbuurte, en die beskikbaarheid van volwasse modelle van pro-sosiale betrokkenheid (Carr, 2004:271; Killian, 2004:52; Snyders & Lopez, 2007:106; Wood, 2008:93). Bogenoemde faktore stel adolessente in staat om positief te reageer op risikofaktore en die stressors van die lewe. Na gelang van die konteks kan adolessente natuurlik op verskillende en unieke wyses op terugslae en spanning reageer, maar indien daar genoegsame beskermingsfaktore is, sal hulle waarskynlik – op watter manier ook al – die terugslae van die lewe te bowe kan kom.

Jensen en Fraser (2006:9) se indeling van beskermingsfaktore vir adolessente uit hoërisiko-omgewings verskil gedeeltelik van bogenoemde, alhoewel bykans dieselfde faktore binne hulle model teruggevind kan word. Hulle plaas die beskermingsfaktore in drie kategorieë, naamlik *omgewingsfaktore*, *interpersoonlike en sosiale* faktore, asook *individuele* faktore. Onder beskermende *omgewingsfaktore* identifiseer Jensen en Fraser (2006:9) geleentheid vir onderwys, werk en ander pro-sosiale aktiwiteite, asook omgee-verhoudings met volwassenes of uitgebreide

familielede, en sosiale ondersteuning van niefamilielede. Johnson en Lazarus (2008:28) het ook bevind dat skole veerkragtigheid kan ontwikkel deur goeie verhoudings, hoë verwagtinge en betekenisvolle deelname in hul konteks te verbeter. Hulle voel ook dat effektiewe skole 'n histories benadeelde gebiede 'n klimaat of etos ontwikkel wat gegrond is op die bogenoemde beskermingsfaktore. Onder beskermende *interpersoonlike en sosiale* faktore noem Jensen en Fraser (2006:9) gehegtheid aan ouers, 'n omgee-verhouding met 'n broer en suster, lae ouerkonflik, hoë vlakke van toegewydheid ten opsigte van skoolbedrywighede, betrokkenheid by godsdienstige aktiwiteite en geloof in pro-sosiale norme en waardes.

Amatea, Smith-Adcock en Villares (2006:2) voer aan dat hulle perspektief of gesinsveerkragtigheid fokus op bates en gesinsterkte om sodoende opvoeders en gesinslede te laat saamwerk om nuwe moontlikhede vir groei te vind, asook om risikofaktore vir adolessente se studie en ontwikkeling te bowe te kom. Die gesinsveerkragtigheid-perspektief beskou interaksie tussen huis en skool as 'n geleentheid vir die ontwikkeling van 'n gesin se kapasiteit om risikofaktore te oorwin en sodoende hul tienerkinders suksesvol te ondersteun. Genoemde navorsers se gesinsveerkragtigheidsperspektief berus op twee aannames. Ten eerste word aanvaar dat krisisse en voortdurende ekonomiese, fisieke en sosiale veranderinge ouers se kapasiteit om hul kinders suksesvol groot te maak nadelig beïnvloed. Ten tweede maak hulle die aanname dat belangrike gesinsprosesse die impak van krisisse kan verminder en die ontwikkeling van veerkragtigheid in individuele lede en in die gesin in sy geheel kan bevorder. Amatea et al. (2006:8) glo dat hulle perspektief op gesinsveerkragtigheid 'n essensiële werktuig is om onderwysers en administreerders te help om meer positief te dink oor die rol wat gesinne in hul adolessente se leerproses speel. Hierdie perspektief beoog dat skole hulle gewone gesin-skoolpraktyke moet herontwerp sodat die sterktes van die gesin erken en geoptimaliseer kan word. Beskermingsfaktore verminder derhalwe die risiko vir weerlose persone.

Theron (2006:199) skryf dat beskermingsfaktore risiko kan verminder deur middel van drie modelle: Eerstens stel sy die kompensasiemodel voor, waarvolgens beskermingsfaktore vir risikofaktore kan kompenseer deur die effek van risikofaktore

te neutraliseer. As voorbeeld gebruik sy die geval van onderwysers wat ondersteunend optree teenoor 'n adolessent met 'n skolastiese leerhindernis en sodoende kompenseer vir die spesifieke leerhindernis. Ten tweede stel sy die uitdaagmodel voor waarvolgens die leerder aan matige risikofaktore blootgestel word, wat hom of haar dan uitdaag om die betrokke risiko te bowe te kom. Sodoende word die individu se vermoë verhoog om spanning later in sy of haar lewe te hanteer. Hier gebruik Theron die voorbeeld van adolessente wat deur oefening met die hantering van matige mislukkings leer om toekomstige risikofaktore ook te bowe te kom, omdat hulle dan reeds bekend is met verskeie probleme van dié aard. Derdens stel sy die beskermingsfaktor-model voor. Hierdie interaktiewe proses reguleer die effek van die risikofaktor en wysig die individu se reaksie op 'n bepaalde risiko. As voorbeeld verwys Theron na studies wat aangetoon het dat die teenwoordigheid van een besorgde maar stabiele en ondersteunend persoon genoegsaam is om 'n kind teen 'n traumatiese ervaring te buffer. 'n Voorbeeld hiervan is wanneer 'n adolessent met 'n leerhindernis wat hom of haar herhaaldelik in 'n spesifieke leerarea mislukking laat ervaar, deur 'n besorgde ouer ondersteun word. So 'n ouer sal gewillig wees om dié ervaring met die adolessent te bespreek en hom of haar te help om 'n gebalanseerde perspektief op die mislukking te behou.

## **2.6 DIE ADOLESSENT**

Theron en Dalzell (2006:397) beskou adolessensie as een van die mees komplekse en uitdagende ontwikkelingsfases in die menslike siklus. Dumont en Provost (1999:344) beskryf adolessensie as 'n oorgangsperiode tussen die ouderdom van tien en twintig waartydens individue belangrike fisieke, kognitiewe, psigososiale en sosio-afektiewe veranderinge ondergaan. Ackermann (2001:102), Theron en Dalzell (2006:397), Dumont en Provost (1999:344) asook Kennedy (2007:641) argumenteer dat, aangesien adolessensie die breë oorgangsfase tussen kindwees en volwassenheid beslaan, dit nie altyd so maklik is om te definieer nie. Dit is immers moeilik om te bepaal wanneer kindwees eindig en volwassenheid begin. Hierdie skrywers meen dat alle adolessente deur dieselfde ontwikkelingstake in die gesig gestaar word en dat dit moeilik en spanningsvol kan wees om die verskillende domeine van ontwikkeling suksesvol te deurloop volgens die norme van die samelewing. Theron en Dalzell (2006:397) beskryf adolessensie as 'n periode van

verhoogde kwesbaarheid, omdat die beduidende veranderinge en kompleksiteite wat dié fase in elke domein van ontwikkeling kenmerk, die welstand van die adolessent kan saboteer. Adolessente risikofaktore kan risikofaktore ervaar wat heel waarskynlik spanning sowel as opgewondenheid en groei in die domein van ontwikkeling sal veroorsaak. Volgens Ackermann (2001:102) is daar verskeie benaderings tot die definiëring van adolessensie. Hier onderskei hy ses benaderings, naamlik die fisiologiese, die kognitiewe, die sosiologiese, die chronologiese, die sielkundige en die oorgangsbenadering.

Volgens die fisiologiese benadering begin adolessensie met die aanvang van puberteit en eindig wanneer die reprodutiewe sisteem en liggaamlike ontwikkeling wasdom bereik. Volgens die kognitiewe benadering word adolessensie gekenmerk deur die ontwikkeling van abstrak logiese denke, komplekse probleemoplossing- en metakognisie. Hierdie benadering word egter gekritiseer aangesien nie alle adolessente noodwendig hierdie kognitiewe prosesse sal kan bemeester nie. Die sosiologiese benadering sien die aanvang van seksuele volwassenheid as die begin van adolessensie, maar die einde van adolessensie word deur die samelewing bepaal. Die erkenning van volwassenheid kan verskil van een samelewing tot 'n ander. Die chronologiese benadering word deur Ackermann (2001:104) beskou as die eenvoudigste. Hiervolgens val adolessensie tussen die ouderdom van 12/13 tot 25 jaar. Die chronologiese benadering tref ook 'n onderskeid tussen vroeë (12-15), middel- (13-18 jaar) en laat-adolessensie (18-22/25 jaar). Hierdie benadering neem gewoonlik geslagsverskille in ag en erken dat puberteit byvoorbeeld by dogters twee jaar vroeër geskied as by seuns. Volgens die chronologiese benadering sal die skoolverlaters wat in my navorsing gaan deelneem almal as laat-adolessente geklassifiseer kan word. Botha (2005:5) omskryf laat-adolessensie as die periode wat strek vanaf die einde van die hoërskooljare en tot 'n ouderdom wat wissel van 18 tot ongeveer 22 jaar.

Die oorgangsbenadering beklemtoon adolessensie as 'n fase van oorgang. Een van die beperkings ten opsigte van in hierdie definisie is dat dit adolessensie slegs as 'n fase tussen kindwees en volwassenheid beskou en nie die gepaardgaande ontwikkelings- en sielkundige aspekte van adolessensie genoegsaam in berekening bring nie. Ackermann (2001:104) en Dreyer (2006:38-39) ondersteun die sielkundige

benadering dat adolessensie gesien behoort te word as 'n proses eerder as 'n spesifieke periode in tyd. Adolessensie is derhalwe volgens hulle 'n proses van ontwikkeling van houdings, sienings en gedragspatrone wat benodig word vir effektiewe deelname in die samelewing. Dit is 'n proses van eksperimentering met nuwe rolle en 'n soeke na meer volwasse rolle, byvoorbeeld met betrekking tot beroepskeuses, interpersoonlike verhoudings en die gesinslewe. Dit is 'n proses om antwoorde te vind op vrae soos: "Wie is ek?" of: "Wat wil ek word?" Adolessensie beskryf derhalwe 'n beweging weg van relatiewe afhanklikheid na relatiewe onafhanklikheid. Dreyer (2006:39) onderskei dié fase weer as een waartydens eksperimentering en gesondheidsrisiko's meer waarskynlik word. Tydens hierdie fase word soms geëksperimenteer met dwelmmisbruik en seksuele aktiwiteit met die gevolg dat probleme met geestesgesondheid, soos depressie, mag ook voorkom.

Kennedy (2007:641) voer aan dat, indien navorsers risikofaktore en veerkragtigheid onder adolessente wil bereken, hulle kennis moet dra van adolessente se kulturele konteks. Hiermee bedoel hulle dat adolessente meestal blootgestel word aan verskillende risikofaktore binne hulle eie kulturele konteks en ander kontekste, en gevolglik sal hulle ook veerkragtigheid op verskillende wyses toon. Theron en Dalzell (2006:397) voel dat dit belangrik is om adolessente te leer en te bemagtig om die risikofaktore wat met adolessensie geassosieer word, positief te hanteer. Hulle skryf verder dat die adolessent toegerus behoort te word met lewensvaardighede wat hom of haar bemagtig om 'n betekenisvolle lewe te lei ten spyte van die spanninge verbonde aan hierdie oorgangsperiode. Johnson en Lazarus (2008:28) het bevind dat adolessente verskillende uitkomste in dieselfde en ook verskillende omstandighede bereik. Hierdie skrywers plaas adolessente in vier kategorieë, naamlik dié wat aan lae vlakke van risikofaktore blootgestel word en positiewe uitkomste bereik; dié wat aan hoë vlakke van risikofaktore blootgestel word en positiewe uitkomste bereik; dié wat aan lae vlakke van risikofaktore blootgestel word en negatiewe uitkomste bereik en adolessente wat aan hoë vlakke van risikofaktore blootgestel word en negatiewe uitkomste bereik.

Dreyer (2006:9) beweer dat adolessente in Suid-Afrika probleme ervaar met faktore soos selfvertroue, 'n gesonde selfbeeld, emosionele stabiliteit, gesondheid, gesinsinvloede, persoonlike vryheid, groepsosialisering en morele kwessies. Sou die

leerder dan boonop met verdere risikofaktore gekonfontreer word, sal dit besondere veerkragtigheid van hom of haar vereis om die lewe suksesvol te bemeester. Die adolessente lewensfase is 'n baie sensitiewe tyd is vir die ontwikkeling van probleemstories met temas soos historiese benadeling, veral indien adolessente se sosiaal-persoonlike werklikheid interaksie insluit met mense uit historiese benadeelde gemeenskappe. Jenson en Fraser (2006:204) voer aan dat sommige adolessente egter nogtans hoë vlakke van positiewe funksionering toon, ten spyte van negatiewe gesinsverhoudings of omgewingsinvloede. Adolessente is immers nie almal dieselfde nie en daar durf derhalwe nie veralgemeen word nie. Hulle word groot binne verskillende kontekste en hulle lewensomstandighede verskil ook, al sou hulle in dieselfde gemeenskappe bly (Gouws, Kruger & Burger, 2000:81).

## **2.7 RISIKOFAKTORE WAT ADOLESSENTE WEERLOOS LAAT**

Borman en Overman (2004:5), Dass-Brailsford (2005:574), Theron en Dalzell (2006:397), en Wood (2008:93) sien risikofaktore as enigiets wat 'n persoon se welstand kan beïnvloed en tot negatiewe uitkomst kan aanleiding gee. Wood (2008:93) verdeel risikofaktore in drie kategorieë, naamlik: in die individu, in die gesin en in die omgewing. Risikofaktore in die individu kan byvoorbeeld 'n lae selfbeeld, 'n kort humeur, swak gesondheid en lae akademiese prestasie insluit. Risikofaktore in die gesin kan verwys na probleme soos alkoholisme, armoede en chroniese siektes; terwyl risikofaktore in die omgewing byvoorbeeld 'n kultuur van geweld, swak gesondheidsdienste, oneffektiewe onderwys en rassisme kan insluit. Dass-Brailsford (2005:575) het bevind dat risikofaktore die groei en ontwikkeling van kinders in gevaar kan stel en hulle belewing van vertrouwe, veiligheid en sekuriteit kan aantast. Sy argumenteer ook dat kinders wat vasgevang is in historiese benadeelde omstandighede van die weerlooste is teenoor die aanslae van die lewe.

Volgens Theron en Dalzell (2006:397/8) word die adolessent se ontwikkeling deur verskeie fisieke risiko's geraak. Dit sluit in negatiewe emosies ten opsigte van fisieke groei; swak liggaamlike beeld en 'n gepaardgaande negatiewe selfkonsep; verhoogde fisieke volwassenheid met onvanpaste seksuele verwagtinge; stadige fisieke volwassenheid met samehangende swak selfrespek; vroegetydige en/of onverantwoordelike seksuele aktiwiteite; voedingsteurnisse en dwemmisbruik. Indien

adolescente nie 'n positiewe identiteit en 'n gesonde selfrespek en selfkonsep ontwikkel nie, kan dit tot negatiewe en selfdestruktiewe gedrag lei.

Theron en Dalzell (2006:397/8) dui voorts aan dat derhalwe adolessensie 'n periode van weerloosheid verteenwoordig. Die sosiale ontwikkeling van adolessente hou die potensiaal van risiko in, aangesien daar groot druk op hulle is om positiewe verhoudings met hulle portuurgroep, lede van die teenoorgestelde geslag en gesagsfigure te ontwikkel. Moontlike sosiale risikofaktore sluit die volgende in: ouer-adolescent-konflik; 'n negatiewe reaksie op outokratiese ouerskap of op die sogenaamde laissez-faire-aard van kapitalistiese ouerskap (ouers wat so beroepsgerig is dat hulle nie tyd het vir hulle kinders nie); negatiewe portuurdruk, verwerping deur die portuurgroep, en oordrewe onderwerping aan die portuurgroep. Hulle het derhalwe bevind dat onvoldoende en onstabiele sosiale verhoudings die adolessent se geneigdheid tot onvanpaste gedrag verhoog.

Volgens Theron en Dalzell (2006:398) is dit nodig dat adolessente gepaste lewensvaardighede ontwikkel wat sosiale risiko's aansienlik kan verminder en ook die adolessente help om optimaal te funksioneer. Lewensvaardighede verwys na enige vermoëns wat 'n persoon in staat stel om moeilike lewensituasies by die huis, by die skool en in enige ander konteks gebalanseerd te hanteer. Brendtro, Brokenleg en Van Bockern (2002:3-8) beweeg doelbewus weg van die negatiewe etikettering van probleem-adolescente en fokus op die invloed wat leerders se kontekste op hulle het. Hulle identifiseer vier ekologiese risikofaktore wat adolessente kwesbaar kan maak: destruktiewe verhoudings, 'n huislike atmosfeer waarin adolessente ervaar dat hulle lewe nutteloos is, aangeleerde onverantwoordelike optrede, en uitsigloosheid. Met "destruktiewe verhoudings" word bedoel adolessente wat in verhoudings van verwerping lewe; wat nie die nodige aandag of liefde kry nie; wat dit moeilik vind om ander mense te vertrou, en wat verwag om seer te kry. Binne 'n omgewing van "nutteloosheid" ervaar die adolessent deurentyd 'n gevoel van mislukking en onbevoegdheid. "Aangeleerde onverantwoordelikheid" manifesteer waar die adolessent 'n gevoel van magteloosheid ervaar en dan dié gevoel met 'n onverantwoordelike houding van onverskilligheid en uitdagende gedrag verdoesel. "Uitsigloosheid" word teruggevind in 'n generasie van selfgesentreerde jeugdiges, wat desperaat soek na betekenis in 'n wêreld van teenstrydige waardesisteme.



Brento et al. (2002:3-8) beweer dat adolessente in hoërisiko-gemeenskappe aan hierdie tipe risikofaktore blootgestel word en dat hulle slegs optimaal kan leef en te presteer – ook op akademiese terrein – wanneer die risikofaktore suksesvol gehanteer word. Adolessente wat veerkragtig is, behoort derhalwe ondanks hierdie moeilike omstandighede nogtans te kan presteer.

Volgens Maree (2003:74), Padayachee (2002:4) en Shaw en Tshiwala (2002:4) kan hoërisiko-faktore in die adolessente leerder se lewe in vyf groepe geplaas word, naamlik dié teenwoordig binne die individu, die gesin, skool, bykomende familieverhoudings en ook binne die omgewing of breër gemeenskap. Onder *individuele* faktore plaas hulle byvoorbeeld faktore soos gevoelens dat die lewe onregverdig is; 'n gebrek aan hoop vir die toekoms; gevoelens van verwerping, moeilike persoonlikhede; intellektuele probleme; onverantwoordelikheid wat betref persoonlike vryheid en voorregte; vroeë aggressiewe gedrag, en verskillende vorms van kriminele aktiwiteit. Onder *gesins- en huislike* faktore plaas genoemde navorsers ekonomiese spanning in 'n gesin; geweld, fisieke en seksuele mishandeling; swak ondersteuning en sorg van die kant van die ouers; liefdelose, onbelangstellende ouers, 'n gebrek aan toesig; alkohol- en dwelmmisbruik by hulle ouers, en negatiewe interpersoonlike verhoudings tussen ouers en hulle kinders. Onder *skool* faktore meld hulle faktore soos 'n gebrek aan kwaliteit-onderrig- en leergeleenthede; swak leerder-opvoeder-verhoudings; onvoldoende akademiese vordering en verwagtings; min akademiese sukses; werksversuim; probleme by die skool en lae opvoedingspeil. Onder *gemeenskaps* faktore noem die navorsers sake soos armoede, woonbuurte met hoë misdadsyfers, werkloosheid, konflikte rondom met norme en waardes, 'n tekort aan geestelikheid of religieuse waardes, onbetrokkenheid by die gemeenskap, en die MIV/vigs-pandemie. Laastens plaas hulle onder *bykomende familieverhoudings* faktore soos uitbuiting, assosiasie met portuurgroepe wat antisosiale gedrag toon, en bendes.

Davis (2003:137) identifiseer verskeie risikofaktore in Suid-Afrika wat daartoe bydra dat jeugdiges hoërisiko-gedrag toon. As voorbeelde sluit sy die volgende in: emosionele armoede of die ontneming van emosionele hulpbronne wat normaalweg met gesonde voeding en ondersteunende menslike interaksie verbind word; die afbreek van gesinstrukture, tesame met die verwerping van tradisionele waardes;

strukturele faktore soos groot gesinne, gebroke gesinne, enkelouer-gesinne, disfunksionele gesinne, onvoldoende ouersorg; verwerping deur ouers; onvoldoende toesig; inkonsekwente dissiplinerings deur ouers; gesinskonflik; dwelmmisbruik deur ouers; blootstelling aan geweld in die gesinsomgewing en aan emosionele en fisieke verwaarlosing en mishandeling; 'n afname in gemeenskapsondersteuningstrukture; sosio-ekonomiese faktore soos armoede; vinnige bevolkingsgroei; swak en onvoldoende voorsiening van behuising, swak sosiale dienste soos onderwys, gesondheid en welsyn; verstedeliking en werkloosheid; apartheidsverwante faktore soos diskriminasie en ongelykhede tussen bevolkingsgroepe; marginalisering van die jeug; misdadige rolmodelle en groepsdruk; individuele kenmerke soos alkohol- en dwelmmisbruik; oordadige ontspanningsaktiwiteite en tyd op straat, en negatiewe skoolervarings soos afknouery.

Die Departement van Onderwys (2002:94) beklemtoon ook dat wanneer leerbehoefte en leerstyle, wat spesifiek is aan bepaalde adolessente, nie die nodige aandag in die skool en klaskamer kry nie, dit hulle negatief kan beïnvloed. Die fisieke en psigososiale omgewings waarbinne onderrig plaasvind speel ook 'n prominente rol in hulle akademiese vordering. 'n Negatiewe leerkultuur en klaskameratmosfeer kan ook as risikofaktore geïdentifiseer word. Calabrese, Hummel en Martin (2007:275-276) beskou adolessente wat op skool onderpresteer en nie die nodige akademiese uitkomstes behaal nie, as die kwesbaarste groep vir negatiewe beïnvloeding. Weens hierdie invloed is hulle skolastiese vordering nie na wense nie en dit lei tot akademiese mislukking.

Uit die bogenoemde bespreking kan die afleiding gemaak word dat 'n verminderde blootstelling aan risikofaktore onder adolessente bevorderlik is vir hulle toekomstige sukses. Brendro et al. (2004:196) se bevinding is ook dat jeugdige met 'n veelvoud van beskermingsfaktore binne hulle omgewing potensieel sukses kan behaal, terwyl dié wat aan slegs 'n beperkte aantal beskermingsfaktore die risiko loop van 'n negatiewe uitkomst. Hulle lys dwelmmisbruik, seksuele losbandigheid, skolastiese en emosionele probleme en jeugmisdad as moontlike negatiewe uitkomstes. Donald et al. (2006:191) noem ook armoede (insluitend onvoldoende behuising, water, sanitasie, voedsel en klere); gebrekkige toegang tot sosiale dienste; siekte; ongeskiktheid; verwaarlosing; uitbuiting of misdad.

Armoede kan beskou inderdaad beskou word as een van die grootste katalisators vir die ontstaan van hoërisiko-gemeenskappe. Donald et al. (2006:168) se navorsing toon dat adolessente wat in armoede leef, baie meer blootgestel word aan gesondheids- en veiligheidsrisiko's soos wanvoeding, siekte, infeksies en beserings, as dié wat in meer gegoede omgewings grootword. Armoede gee beide direk en indirek aanleiding tot talle risikofaktore wat leerders se leer en ontwikkeling kan strem. Laasgenoemde het weer verdere armoede tot gevolg. Heelwat sosiale en gesondheidsprobleme hou verband met armoede. So bevestig Jensen en Fraser (2006:3) dat armoede negatiewe uitkomstes vir leerders se kinder- en adolessensiejare inhou, byvoorbeeld swak skoolprestasie en die moontlikheid van toekomstige oortreding van sosiale kodes. Armoede word ook geassosieer met rampspoedige gevolge gedurende adolessente se lewe as volwassenes Jensen en Fraser (2006:30) het bevind dat adolessente wat in armoede leef oor die algemeen geassosieer kan word met 'n reeks negatiewe gevolge soos swak fisieke gesondheid, verminderde kognitiewe vermoëns, emosionele en gedragsprobleme wat kan lei tot verminderde leersukses.

Ook volgens Cooper en Crosnee (2007:372) behaal adolessente wat in armoede grootword, minder akademiese sukses as hulle tydgenote wat in relatiewe oorvloed grootword. Daar is derhalwe 'n sterk verband tussen armoede, die talle negatiewe gevolge van armoede, en akademiese prestasie. Adolessente wat ekonomies benadeel is, toon oor die algemeen laer punte en simbole in prestasietoetse. Hierdie leerders het ook 'n groter kans om in die laer kurrikulumbane en spesiale onderwysprogramme geplaas te word; om meer gereeld teruggehou te word; en weens skoolverlating nie hulle hoërskoolloopbane te voltooi nie. Die verband tussen ekonomiese benadeling en swakker kognitiewe en sosiale uitkomstes is herhaaldelik deur navorsing bewys en hou direk verband met swakker akademiese uitkomstes.

In dié verband noem Prinsloo (2005:28) asook die Departement van Onderwys (2002:133) dat armoede in Suid-Afrika 'n ongunstige faktor is en dat dit die spanninge waaraan adolessente op 'n daaglikse basis blootgestel word beduidend kan verhoog. Ook volgens Cooper en Crosnee (2007:372) behaal adolessente wat in armoede grootword, minder akademiese sukses as hulle tydgenote wat in relatiewe oorvloed grootword. Daar is derhalwe 'n sterk verband tussen armoede, die talle

negatiewe gevolge van armoede, en akademiese prestasie. Dass-Brailsford (2005:575) argumenteer dat armoede kinders kan benadeel in hulle toegang tot basiese behoeftes soos voedsel en behuising. Sy het ook bevind dat armoede as risikofaktor 'n kumulatiewe eerder as eenmalige effek het en dat dit akademiese dryfkrag kan verlaag.

Alhoewel die verwagting derhalwe by bogenoemde navorsers bestaan dat die meeste adolessente wat in armoede leef, negatiewe gevolge daarvan sal oerhou, het hulle óók gevind dat dié verskynsel nie op alle adolessente betrekking het nie. Armoede en veerkragtigheid is verweefde konsepte, aangesien daar juis adolessente is wat – teen alle verwagtings en voorspellings in – akademiese sukses behaal en daarin slaag om die siklus van armoede te verbreek. Dit is hierdie adolessente wat as "veerkragtig" beskou kan word. Hierdie leerders presteer, is toegewyd en behaal sukses op akademiese gebied.

In die volgende afdeling word meer indiepte na histories benadeelde gemeenskappe in Suid-Afrika gekyk.

## **2.8 HISTORIES BENADEELDE GEMEENSKAPPE IN SUID-AFRIKA**

Die Departement van Openbare Werke (2004:A2) definieer histories benadeelde individue (HBI) as Suid-Afrikaanse burgers wat as gevolg van die beleid van apartheid wat in plek was, nie 'n aandeel aan die nasionale verkiesings tot met die bekendstelling van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, 1983 (Wet No. 110 van 1983) of die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (Wet No. 200 van 1993) gehad het nie. Histories benadeelde persone is deur diskriminerende wette en beleide van die apartheidsstelsel benadeel.

Bhorat en Kanbur (2006:24) en die Centre for Civil Society (CCS) (2005:27) argumenteer dat histories benadeelde gemeenskappe in Suid-Afrika meestal swart en bruin gemeenskappe insluit wat nie dieselfde geleenthede as blankes binne hulle gemeenskappe ontvang het nie. Woods (2000:233) haal die inleiding van die Grondwet van Suid-Afrika aan om Suid-Afrika se vorige bedeling te illustreer.

After centuries of conflict, culminating in the severest system of racial repression ever inflicted by a minority upon a majority, this nation now

resolves to redeem itself and to reconstitute its purpose and its people as an indication to democracy with full freedom for all. Conscious of the suffering of so many for so long, we bind ourselves to heal these wounds and to make this land, once reviled for its racism, now revered for its reconciliation.

In hierdie konteks kan die meeste bruin mense in Suid-Afrika as gevolg van die jare lange onderdrukking deur die kolonialisme en ook die apartheidsregime as histories benadeel beskou word.

Amoateng en Richter (2007:6) in Amoateng en Heaton (2007) skryf dat kolonialisme, tesame met rasseverdrukking deur apartheidswette 'n ongelyke ekonomie in Suid-Afrika veroorsaak het. Met die eerste demokratiese verkiesing in 1994 het apartheid in Suid-Afrika amptelik tot 'n einde gekom, maar dié beleid het 'n erfenis van breë ongelykhede oor die kleurgrense heen nagelaat (Bhorat & Kanbur, 2006:59). Dit wil ook voorkom asof alle Suid-Afrikaanse burgers meer as 16 jaar ná die val van apartheid nog steeds nie gelyke geleenthede geniet nie. Die Centre for Civil Society (2005:v) het bevind dat die rykes in Suid-Afrika nóg ryker geword het en die armes nóg armer. Bhorat en Kanbur (2006:59) en die Centre for Civil Society (CCS) (2005:27) se navorsing het bevind dat Suid-Afrika wydverspreide ongelykhede in onderwys, gesondheidsdienste en basiese infrastruktuur soos toegang tot veilige water, sanitasie en behuising van die apartheidsera geërf het. Hulle skryf:

'n Dekade ná Apartheid het Suid-Afrika sy doelwitte van die vermindering van armoede, ongelykhede en werkloosheid nie effektief aangespreek nie en is daar selfs 'n toename in bogenoemde (Bhorat & Kanbar, 2006:1).

Volgens die Centre for Civil Society se verslag (2005:vii) is daar steeds mense in Suid-Afrika wat in absolute armoede leef ondanks die huidige demokratiese bestel. Alhoewel die regering aandui dat hulle hard poog om die sosiale en ekonomiese stand van sake te verbeter, ervaar die jeug in landelike en stedelike areas min daarvan. Dass-Brailsford (2005:575) het bevind dat sosio-ekonomiese status in Suid-Afrika direk met ras verbind kan word. Die CCS (2005:vii) het ook bevind dat histories benadeelde gemeenskappe in Suid-Afrika sukkel om basiese dienste te bekostig en selfs so ver sal gaan om met minder voedsel te oorleef ten einde basiese dienste te kan bekostig. Die African National Congress (ANC) se nasionale verkiesingsveldtog van 1994 was nie net gemik op demokrasie en vryheid vir alle

Suid-Afrikaners nie, maar het ook sterk gefokus het op die belofte om histories benadeelde gemeenskappe van basiese hulpbronne te voorsien en rykdom beter te versprei. Dit het egter nie gerealiseer nie. Hulle het bevind dat die Gini-koëffisiënt (die syfer wat aandui hoe geld onder die bevolking versprei en bestee word) van uitgawes 0,56 was. Hiervolgens kan Suid-Afrika beskou word as een van die lande waarin die meeste ongelikheid ter wêreld voorkom wat betref die kapitaalverspreiding en -uitgawes.

Volgens Bhorat en Kanbur (2006:59) en Legassick (2007:508) toon statistiek dat 25,2 miljoen (59%) van Suid-Afrika se burgers in 2000 op minder as R2 per dag oorleef het en dat 22 miljoen hoofsaaklik swart mense armer is as met die val van apartheid. Eloff en Ebersöhn (2001:152) beweer dat 61% van die 16,3 miljoen adolessente in Suid-Afrika in armoede met gepaardgaande negatiewe faktore leef. Hulle word konstant aan terugslae blootgestel wat ontwikkeling strem.

Verder is daar ook verhoogde vlakke van misdaad asook 'n toename in mense met die menslike immuniteitsgebrevirus (MIV) en die verworwe immuniteitsgebrevirus (Vigs) in histories benadeelde gemeenskappe. Die CCS (2005:viii) haal Bongekile Kuzwayo en Joseph Tsekolo aan om die negatiewe uitwerking van die MIV-virus en vigs onder jong kinders, adolessente en volwassenes van histories benadeelde gemeenskappe te beklemtoon. Uit hierdie verslae blyk dit dat mense aan vigs sterf omdat hulle nie toegang tot die nodige medikasie en behandeling het nie. Verdere navorsing van die CCS (2005:26), die Centre for Aids Development Research and Evaluation (CADRE) (2007:15) en Chirambo (2008:17) het aan die lig gebring dat die MIV/Vigs-pandemie teen 2010 omtrent 1,5 miljoen adolessente sal raak. Wood (2008:29) skryf dat MIV en vigs ook 'n groot invloed op die kwaliteit van onderwys het, omdat dit leerders, opvoeders en hul onderrigomgewing direk affekteer.

Wood (2008:31) voer verder aan dat 'n studie deur die Universiteit van die Witwatersrand se Reproductive Health Research Unit (RHRU) bevind het dat een uit elke tien Suid-Afrikaners tussen 15 en 24 MIV-positief is, en dat een uit vier vroue op 22-jarige ouderdom MIV-positief is. Die kombinasie van swak onderwys, armoede, MIV en vigs en die hoë misdaadsyfers kan derhalwe adolessente aan verdere

hoërisiko-faktore blootstel. Bhorat en Kanbur (2006:288) skryf dat die misdaadsyfers in Suid-Afrika van die hoogste ter wêreld is.

Van die ernstigste probleme waarmee skole in histories benadeelde gemeenskappe te kampe het, is die neiging tot swak skoolprestasies, geweld, tienerswangerskappe, vroeë skoolverlating en dwelmmisbruik. Hierdie soort antisosiale gedrag benadeel die onderrig- en leeromgewing en kan as beskou word hindernisse tot leer en ontwikkeling (Departement van Onderwys, 2002:134). Oorsake van hoërisiko-gedrag kan volgens Zoints, Zoints en Simpson (2002:39) in twee kategorieë verdeel word, naamlik intrinsieke oorsake (intern tot die kind) wat na fisieke, mediese en genetiese faktore verwys, en ekstrinsieke faktore wat in die sisteme binne die konteks van die leerder voorkom. Hierdie skrywers sien ook die gesin-, skool- en gemeenskaps-omstandighede as omgewingsinvloede wat van belang is in hoërisiko-gedrag. Johnson en Lazarus (2008:22) het bevind dat adolessente in histories benadeelde skole met verskeie vorme van uitdagende gedrag gekonfronteer kan word.

In die lig van bogenoemde is dit duidelik dat leerders binne histories benadeelde gemeenskappe binne 'n hoërisiko-omgewing gebore word en daarna die een na die ander terugslag moet trotseer. Die CCS (2005:26) en Steyn (2005:8) beweer dat in 'n onlangse opname in Suid-Afrika bevind is dat adolessente tussen 16% en 35 7% van alle werkloos uitmaak terwyl hulle slegs 55% van die bevolking beslaan. Een derde van die huidige werkloos jeug het nog nooit 'n gereelde werk – deelyds of voltyds – gehad nie. Die groep met die hoogste werkloosheid is swart mense waarvan 70% nie werk het nie, vergeleke met die wit mense van wie slegs 11% werkloos is. Daar word ook beweer dat 41% van die werklose jeug by misdaad betrokke is en hoe hoër die werkloosheidsyfer styg, hoe hoër word die misdaadsyfer.

Ten spyte van dié donker beeld wat ten opsigte van histories benadeelde gemeenskappe geskets is, het die CCS (2005:iv) bevind dat gemeenskappe tans besig is om hulleself te organiseer en vir inklusiewe burgerskap te veg. Die CCS (2005:iv) skryf dat verslae van Prishani, Ashraf, Bongani en die Bayview Flat Residents Association (2005) toon dat histories benadeelde gemeenskappe tans die neo-liberale orde in 'n demokratiese Suid-Afrika uitdaag en veerkragtigheid toon.

## **2.9 TER OPSOMMING**

In hierdie hoofstuk is die teoretiese raamwerk van die studie verder uitgebou, veerkragtigheid as een van die groot raaisels van die menslike natuur, bespreek en breedvoerig gekyk na akademiese veerkragtigheid. Verder is die adolessente ontwikkelingsfase van nader beskou, sowel as die beskermings- en risikofaktore waaraan adolessente blootgestel kan word. Ten slotte is ook gekyk na die histories benadeelde gemeenskap. Vervolgens sal die navorsingsontwerp en -metodologie van die studie bespreek word.



## HOOFSTUK 3

# NAVORSINGSONTWERP EN - METODOLOGIE

### 3.1 INLEIDING

Die oorkoepelende doelstelling van hierdie studie is om 'n duidelike beeld te verkry van waarom sekere graad 12-leerders ten spyte van verskeie stressors binne 'n histories benadeelde gemeenskap daarin kon slaag om akademies goed te presteer. Die newevraagstellings van die studie is in hoofstuk 1 soos volg geformuleer:

- Watter risikofaktore moes die deelnemers trotseer ten einde akademiese sukses te behaal?
- Watter beskermingsfaktore het bygedra tot die deelnemers se akademiese sukses?

Hierdie hoofstuk wil die leser aan die navorsingsontwerp, navorsingsparadigma en navorsingsmetodologie bekendstel wat as die mees geskikte geag is om bovermelde navorsingsvrae op die doeltreffendste wyse te beantwoord. Daar sal ook in hierdie hoofstuk in meer diepte gekyk word na die metodes van data-insameling en -verifiëring, asook die etiese oorwegings waaraan voldoen moes word tydens die studie.

### 3.2 NAVORSINGSONTWERP

Babbie en Mouton (2001:72) voer in hulle studie aan dat alle empiries-sosiale navorsing kan aanpas by 'n standaardstruktuur waarna hulle verwys as die *ProDEC*-raamwerk. Die *ProDEC*-raamwerk bestaan uit vier standaardelemente wat in alle empiriese navorsing geld, naamlik: 'n navorsingsprobleem ("problem" = Pro), navorsingsontwerp ("design" = D), empiriese bewyse ("evidence" = E) en gevolgtrekking ("conclusion" = C). Volgens Babbie en Mouton (2001:73) se uiteensetting van 'n navorsingsproses word begin by 'n navorsingsprobleem, waarna die navorsingsontwerp geïdentifiseer en geformuleer word. Hierná volg die

navorsingsproses wat data-insameling insluit, en dit word opgevolg deur die uiteensetting en bespreking van die navorsingsbevindings. In hierdie studie sal derhalwe ook eerstens aan die navorsingsontwerp aandag gegee word.

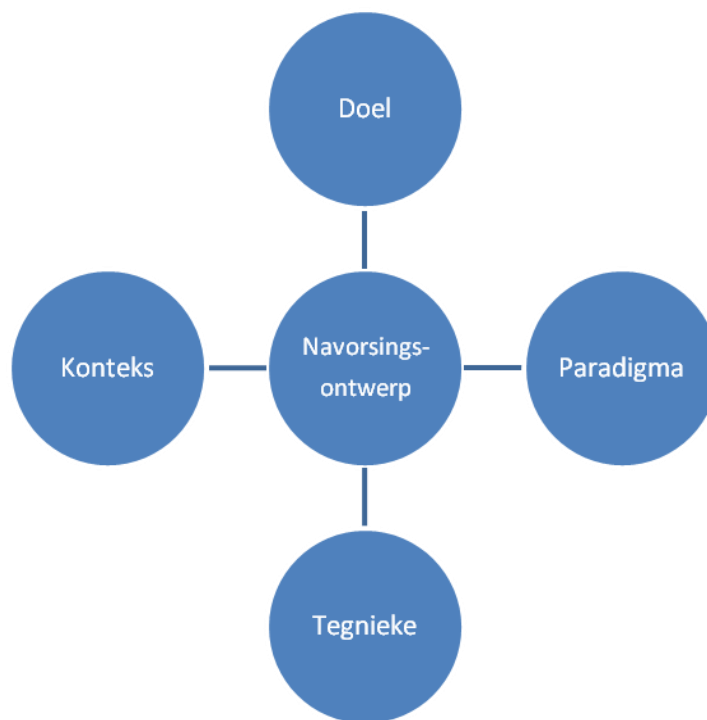
'n Navorsingontwerp kan gedefinieer word as 'n strategiese plan, 'n raamwerk of 'n bloudruk van hoe 'n navorser van plan is om sy of haar navorsing te doen, alderhalwe Babbie en Mouton (2001:72/174), Durrheim (2006:34), Mouton (2001:49/55), asook Taylor en Bogdon (1998:25). So 'n navorsingsontwerp verseker dat die studie sy spesifieke doel vervul en dat die navorsing binne die beskikbare tyd voltooi word (Conrad & Serlin, 2006:420; Durrheim, 2006:34; Mouton, 1998:38; Neuman, 2003:6; O' Donoghue, 2007:12; Paltridge & Starfield, 2007:118).

Babbie en Mouton (2001:72-77) klassifiseer die navorsingsontwerp aan die hand van vier beginsels: Eerstens tref hulle 'n onderskeid tussen empiriese en nie-empiriese navorsingstudies. Empiriese studies doen navorsing oor "objekte" wat in die werklike lewe funksioneer. My studie is empiries van aard, aangesien dit handel oor 'n verskynsel wat direk in die werklike lewe bestudeer word. Tweedens onderskei Babbie en Mouton (2001:76) tussen primêre en sekondêre data. Primêre data verwys na die data wat direk deur die navorser ingesamel word, teenoor sekondêre data wat reeds bestaan wanneer die navorsingstudie geloods word. In my studie is daar gebruik gemaak van primêre data, wat beteken dat ek self die data prakties ingesamel en verwerk het. Derdens maak Babbie en Mouton (2001:76) 'n onderskeid tussen tekstuele data (woordeliks) en numeriese data (syfers). Hierdie studie het gebruik gemaak van tekstuele data in die vorm van getranskribeerde individuele onderhoude. Vierdens onderskei Babbie en Mouton (2001:77) tussen gestruktureerde en minder gestruktureerde ontwerpe. In die huidige studie is daar van 'n minder gestruktureerde ontwerp gebruik gemaak, aangesien die fokus geplaas word op die deelnemers en hul ervaring.

Merriam (2002:7) wys daarop dat die resultaat van kwalitatiewe navrae op beskrywende wyse weergegee word. Soos reeds genoem, sal die bevindinge van hierdie studie in teks weergegee word maar ook met 'n sterk klem op 'n ryk beskrywing van die bevindinge. Die navorser bly volgens hierdie skrywer die primêre navorsingsinstrument omdat hy self die data insamel, verwerk, ontleed en verslag

doen oor sy bevindings. Die navorser is daarop gerig om die fenomeen, die proses, die perspektiewe en sienings van die deelnemers te ontdek en te verstaan.

Durrheim (2006:37) stel voor dat die navorser moet reflekteer oor hoe om effektief te beweeg van die navorsingsvrae tot die mees betekenisvolle antwoorde op die navorsingsvrae. Hierdie proses van refleksie moet vier dimensies in gedagte hou, naamlik die doel van die navorsing, die navorsingsparadigma, die konteks waarbinne die navorsing sal geskied en die navorsingstegnieke wat gebruik moet word. Hierdie vier dimensies beslaan die navorsingsontwerp en help navorsers om 'n koherente gids saam te stel waarmee geldige antwoorde verkry kan word. Bogenoemde vier dimensies word vervolgens in figuur 3.1 geïllustreer.



**Figuur 3.1: Die vier dimensies van besluitneming rakende die navorsingsontwerp (Terre Blanche & Durrheim, 2006:37)**

Soos reeds vermeld, soek die navorsingsontwerp vir hierdie studie antwoorde op die navorsingsvrae ten opsigte van beide die risiko- en die beskermingsfaktore wat graad 12-leerders wat bogemiddeld presteer, in 'n histories benadeelde gemeenskap ervaar het. Die bespreking van die navorsingsproses word vervolgens voortgesit aan die hand van die vier dimensies soos deur Terre Blanche en Durrheim (2006:37) voorgestel.

### 3.3 DIE KONTEKS

Ek het in hoofstuk 1 van hierdie studie reeds die konteks beskryf. Ter opsomming noem ek net weer dat 'n groot dorp in die Wes-Kaapprovinsie as breë konteks vir die studie dien. Drie uit die vyf histories benadeelde hoërskole in die bruin gemeenskap in die spesifieke dorp kon leerlinge met A-gemiddeldes in die matriekeindeksamen lewer. Daar was altesaam nege A-gemiddeldes uit al vyf skole, waarvan sewe deelnemers vrywillig aan my navorsing deelgeneem het. Ek sal in afdeling 3.5.4 meer hieroor verduidelik.

### 3.4 DIE NAVORINGSPARADIGMA

Volgens Bickman en Rog (2009:223), Newman (2003:70) en Patton (2002:81) kan 'n paradigma as 'n raamwerk gesien word wat help om sin te maak van die kompleksiteit van die wêreld. Kortom: Paradigmas kan beskou word as alles-insluitende sisteme van aaneengeskakelde praktyke en denke. Bernard (2000:8), Durrheim (2006:40), Newman (2003:70), Terre Blanche en Durrheim (2006:5) dui almal aan dat 'n paradigma 'n stel baie algemene filosofiese gevolgtrekkings is wat die aard van die wêreld of die realiteit (ontologie), die oorsprong, aard en grense van kennis (epistemologie) en hoedanig ons bogenoemde ondersoek, met ander woorde watter metodes gevolg word om kennis van die realiteit in te win (metodologie), omvat.

Volgens Durrheim (2006:40) verbind paradigmas die navorser tot 'n bepaalde metode van data-insameling en -interpretasie. Die navorsingsparadigma staan derhalwe sentraal tot die navorsingsontwerp omdat albei betrekking het op die aard van die navorsingsvraag. Hy skryf ook dat navorsers vrae vanuit 'n sekere paradigma behoort te vra en dit ook deur middel van daardie paradigma moet probeer beantwoord. Binne hierdie studie is 'n interpretatiewe navorsingsparadigma gebruik om die akademiese veerkragtigheid van laat-adolessente binne 'n histories benadeelde gemeenskap te ondersoek en te verstaan. Dié paradigma is as geskik beskou vir hierdie studie, aangesien die basis daarvan direkte en persoonlike interaksie met mense was ten einde meer te leer oor hulle lewe en die sosiohistoriese konteks waarbinne hulle lewe (Merriam, 2002:xv). Volgens Saunderson (2006:7) reflekteer navorsing binne die interpretatiewe paradigma die

navorser se behoefte om die komplekse wêreld van deurleefde ervaring vanuit die gesigspunt van dié wat dit beleef het, of nog steeds beleef, te interpreteer en te probeer verstaan. As interpretatiewe navorser stel ek derhalwe belang in die deelnemers se subjektiewe ervarings en belewenisse.

Terre Blanche en Durrheim (2006:8) noem dat 'n navorser wat binne die interpretatiewe paradigma werk, tydens die navorsingsproses 'n induktiewe benadering gebruik. Dit beteken dat 'n navorser die navorsingsproses aanvanklik slegs met veronderstellings aan die gang sit. Dit is eers soos die betrokke verskynsel verder bestudeer word – deur byvoorbeeld onderhoude te voer – dat meer algemene temas en bepaalde patrone duideliker word. Die doel van hierdie studie is egter nie om 'n teorie te ontwikkel nie, maar eerder om die proses van betekenisvorming by presteerders in 'n histories benadeelde gemeenskap te ondersoek, sodat prominente temas waarin ryke betekenis opgesluit lê, opgeteken kan word. Uit hierdie opvallende temas kan belangrike gevolgtrekkings gemaak word. So 'n werkwyse voorveronderstel derhalwe 'n kwalitatiewe metodologie, wat dan ook die gekose metodologie vir hierdie studie is.

### **3.5 DIE NAVORSINGSMETODOLOGIE**

#### **3.5.1 Inleiding**

Soos reeds in hoofstuk 1 bespreek, word hierdie studie gerig deur die volgende navorsingsvraag: Waarom presteer sommige graad 12-leerders op akademiese gebied ten spyte van hul histories benadeelde konteks? Om hierdie vraag sinvol te ondersoek, maak ek gebruik van 'n kwalitatiewe navorsingsmetodologie (soos reeds aangedui).

Dié navorsingsmetode plaas klem op die metodes waarvolgens die navorsingstudie onderneem word. Die navorsingsmetodologie lê 'n skakel tussen die paradigma- verwante vrae en die metodes wat gevolg word, en dui aan hoe 'n navorser sy studie benader (Conrad & Serlin, 2006, 420; Durrheim, 2006:34; Mouton, 1998:38; Neuman, 2003:6; O'Donoghue, 2007:12; Paltridge & Starfield, 2007:118).

Paltridge en Starfield (2007:118) skryf dat die metodologie ook verduidelik waarom 'n navorser bepaalde navorsingsmetode(s) gekies het. Bernard (2000:67), Durrheim

(2006:34) en Holland en Campbell (2005:34) omskryf die navorsingsproses as 'n liniêre reeks waarin die navorsingsvraag eerste gestel word, gevolg deur die metodologie(ë) wat gebruik word om die navorsingsvrae te beantwoord. Derdens vind die data-insameling plaas, gevolg deur die proses van data-analise. Laastens volg die finale gevolgtrekking waarin die navorsingsvraag finaal behandel en beantwoord word.

Die navorsingsmetodes wat ek in hierdie tesis gebruik, is 'n literatuuroorsig, individuele onderhoude asook observasies. Ten slotte sal die kwalitatiewe studie my in staat stel om bepaalde gebeure en situasies te verstaan en dit te beskryf vanuit die perspektiewe van die persone in die sisteme wat nagevors word.

### **3.5.2 Kwalitatiewe navorsing**

Soos reeds aangetoon, het ek in hierdie studie gebruik gemaak van 'n kwalitatiewe navorsingsmetodologie, waarin 'n direkte weergee gegee word van mense se leefervarings en hulle menings oor sekere aangeleenthede (Merriam, 1998:6). Kwalitatiewe navorsing poog om omvattende, in-diepte-beskrywings van 'n verskynsel of van individue te verskaf. Dit begin met 'n basiese menslike waarneming en 'n soort nuuskierigheid en bly beperk tot 'n klein dimensie van ondersoek, oftewel die bestudering van 'n klein steekproef. Kwalitatiewe navorsing kan derhalwe die navorser begelei tot dieper en groter insig en 'n holistiese verstaan van 'n konstruk soos akademiese veerkragtigheid (Anderson & Poole, 2009:22; Bickman & Roy, 2009:1; Bloomberg & Volpe, 2008:80; Lunenburg & Irby, 2008:88; Neuman, 2003:16; Patton, 2002:14; Van der Merwe in Gabers, 1996:291). Volgens Bloomberg en Volpe (2008:80) is 'n kwalitatiewe metodologie verder ook gegrond in 'n oorwegend konstruktivistiese filosofiese posisie, omdat dit te make het met die ervaring, interpretering en verstaan van die kompleksiteite van die sosiokulturele wêreld op 'n sekere tydstip en in 'n bepaalde konteks.

Die ryke beskrywings wat in kwalitatiewe navorsing moontlik is, behoort die leser van die studie te oortuig van die geloofwaardigheid van die bevindinge (Merriam, 2002:39). Creswell (2007:15) en Patton (2002:14) wys verder daarop dat die kwalitatiewe navorser sy of haar studie in die natuurlike omgewing uitvoer. Oswald (2001:108:110) gebruik die insigte van Babbie en Mouton (2001:270-274), Creswell

(1994:162), Maykut en Morehouse (1994:43-47), Merriam (1998:6-8), Patton (1990:40-41), Silverman (2000:8) en Terre Blance en Durrheim (1999:43) om die kenmerke van kwalitatiewe navorsing soos volg te beskryf: Kwalitatiewe navorsing is naturalisties van aard en bestudeer mense en hulle perspektiewe en ervarings in die werklike lewe (veldwerk). Die tipe ondersoek is gewoonlik niemanipulerend, niekontrollerend, onopvallend en toon 'n openheid vir alles wat gebeur. Die uitkomst van so 'n ondersoek word nie beheer nie. Die proses van kwalitatiewe navorsing is gewoonlik induktief van aard, aangesien abstraksies, konsepte, hipoteses en selfs teorieë uit data gevorm word soos dit in die praktyk van die lewe ingesamel word. Daar kan egter sowel deduktief as induktief te werk gegaan word.

Verder het kwalitatiewe navorsing het 'n holistiese perspektief, aangesien die totale fenomeen van ondersoek as 'n komplekse sisteem verstaan word wat meer is as die som van sy dele. Dit fokus val op 'n komplekse interafhanklikheid, wat nie rederhalweerbaar is tot 'n paar diskrete veranderlikes en liniêre oorsaak-gevolg-verhoudings nie. Kwalitatiewe navorsing werk met kwalitatiewe data wat gedetailleerde en ryk beskrywings insluit, sowel as in-diepte-ondersoeke en direkte aanhalings wat deelnemers se persoonlike perspektiewe en ervarings uitlig. Binne kwalitatiewe navorsing is die navorser die primêre instrument van detail-insameling en -analise en is hy/sy reflektief betrokke by die insameling, maar ook by die betekenisgewing en verwerking van data. Dit plaas 'n besondere verantwoordelikheid op die navorser om onbevooroordeeld te wees in sy/haar beskrywings en interpretasies.

Binne 'n kwalitatiewe ondersoek word veral aandag gegee aan die proses en derhalwe kan sosiale prosesse oor tyd heen bestudeer word. Hierin word aanvaar dat verandering 'n inherente deel van menswees is en dat dit ook konstant en deurlopend is, hetsy of daar op 'n individu of op 'n hele kultuur gefokus word. Kwalitatiewe navorsing beklemtoon elke deelnemer as uniek en spesiaal. Elke individuele bydrae tot die navorsingsproses word hoog aangeslaan, aangesien 'n suksesvolle finale analise van die data sal afhang van die kwaliteit van die data wat by individuele deelnemers ingesamel is. Die kwalitatiewe navorser is sensitief vir konteks en wil die data aangaande mense en hul ervarings in 'n bepaalde sosiale, historiese en temporele konteks plaas. Die belewenisse en perspektiewe van die

deelnemers aan die ondersoek moet derhalwe teen die agtergrond van die hele konteks verstaan word. Dit lei daartoe dat meerdere insig in die gebeure verwerf word. Die betekenisvolheid van veralgemenings oor tyd en ruimte word bevraagteken.

Empatiese neutraliteit is kenmerkend van 'n kwalitatiewe ondersoek. "Empathy ... is a stance toward the people one encounters, while neutrality is a stance toward their findings", alderhalwe Patton (1990:58). Objektiviteit in kwalitatiewe navorsing gaan derhalwe nie om die kontrole van veranderlikes nie, maar om betroubare en geloofwaardige intersubjektiviteit waarin 'n neutrale en nieveroordelende houding teenoor data gegenereer word. Die navorser probeer om die wêreld te verstaan soos dit deur die deelnemers aan die studie aangebied word, en wil getrou wees aan die kompleksiteit en veelvuldige perspektiewe soos dit ontvou. Wat uit die resultate voortvloei, moet gebalanseerd wees.

'n Kwalitatiewe ondersoek het 'n buigsame en responsiewe formaat wat ruimte bied vir aanpassings soos nuwe ontdekkings opduik. Kwalitatiewe navorsers werk gewoonlik met klein groepe mense wat doelbewus geselekteer word ten einde te verseker dat die verskeidenheid wat algemeen is tot die betrokke sosiale fenomeen wel in die data teenwoordig is. Tydens my navorsing het ek probeer om die deelnemers se persoonlike interpretasies vanuit hulle spesifieke konteks, ervaring en sienswyses te verstaan.

### **3.5.3 Navorsingsformaat**

Kwalitatiewe navorsing kan volgens Merriam (2002) in agt navorsingsformate verdeel word. Hierdie formate verskil ten opsigte van die wyse waarop data ingesamel, ontleed en opgeteken word. Tydens die huidige kwalitatiewe navorsingstudie is daar gebruik gemaak van 'n basiese interpretatiewe navorsingsformaat. Merriam (2002:12) skryf dat hierdie tipe formaat hoofsaaklik te make het met die studie van mense, hul afhanklikheid van mekaar, hul oortuigings, gedrag, verhoudings, kontekste en interaksie met mekaar. Dit gee ook om vir die betekenis wat mense aan inligting heg. Dit het ten doel om die verskynsel, proses en perspektiewe van die deelnemers aan die hand van die navorsingsmetodologie te verken. Die data in hierdie studie is deur middel van onderhoude en observasies



ingesamel. Voorts is ook 'n deeglike literatuurondersoek onderneem om die data te verifieer en rykheid aan die studie te verleen.

#### **3.5.4 Seleksie van deelnemers**

Conrad en Serlin (2006:420) beveel aan dat die navorsingsontwerp 'n kort beskrywing behoort te verskaf van hoe 'n navorser sy deelnemers geselekteer het. Volgens Ezzy (2002:74) behoort 'n belangrike uitkoms van seleksie in kwalitatiewe navorsing te wees dat dit betekenisvol moet wees en 'n duidelike rasionaal behoort te hê vir die seleksie van die deelnemers, plekke om te observeer of ontleding van gebeure wat duidelik verband hou met die navorsingsvraag. Lunenburg en Irby (2008:177) skryf dat kwalitatiewe navorsing selekteringstegnieke gebruik wat klein en ontoevallige monsters proderhalweeer. Hiervolgens fokus die navorser op 'n in-diepte-verstaan en beskrywing van die doelbewus gekose deelnemers se perspektief en konteks. Lunenburg en Irby meen ook dat, indien 'n navorser verkies om kwalitatiewe navorsing te doen, hy of sy doelbewus deelnemers behoort te kies wat oor die seleksiekriteria beskik wat die tipe informasie sal lewer wat nodig is om die doel van sy/haar studie te bereik.

In hierdie studie is van doelbewuste en beplande seleksie gebruik gemaak ten einde uit die inligtingryke gevallestudies meer te leer oor die verskynsel van akademiese veerkragtigheid. Die deelnemers in hierdie studie was almal woonagtig in dieselfde omgewing as die navorser en toegang tot hulle was derhalwe maklik en vinnig. Ek het hierdie gemeenskap spesifiek gekies omdat ek die gemeenskap ken, daar gestudeer het gedurende my eerste en tweede jaar op kollege, daar skoolgehou het en omdat ek maklik toegang kon verkry tot die skole en die leerders.

Dass-Brailsford (2005:575) argumenteer dat akademiese sukses as 'n indikator vir veerkragtigheid gebruik kan word, omdat dit die uitvoering van 'n belangrike ontwikkelingstaak is. Sy voer ook aan dat verskeie navorsers kognitiewe bevoegdheid asook bevoegdheid op skool en in ander sosiale omgewings as aanduiders en voorvereistes vir veerkragtigheid sien. Die deelnemers was vervolgens almal matrikulante wat A-gemiddeldes in die Nasionale Seniorsertifikaateksamen van 2007 behaal het. Hulle woon almal in en het ook skool toe gegaan in 'n histories benadeelde gemeenskap binne 'n groot plattelandse dorp

in die Wes-Kaapprovinsie van Suid-Afrika. Uit die vyf hoërskole in die betrokke gemeenskap het slegs drie hoërskole leerders met A-gemiddeldes gelewer. Uit die drie hoërskole was die verspreiding van A-gemiddeldes ses, twee en een onderskeidelik by elke skool, waarvan vyf by die een skool en twee van een van die oorblywende skole aan my navorsing deelgeneem het. Die ander twee het aanvanklik aangedui dat hulle wou betrokke wees by my navorsing, maar het later aangedui dat hulle nie meer bereid is nie. Die deelnemers is deur middel van die koerante as A-kandidate geïdentifiseer en die hoërskole is gekontak om die resultate te bevestig en ook die leerders se ouers se kontakbesonderhede te verkry. Ek het vervolgens met die ouers gereël en sodoende ouertoestemming, asook die deelnemers se kontakbesonderhede verkry. Ek het met die potensiële deelnemers kontak gemaak en hulle het toegestem om aan die navorsingstudie deel te neem. Die deelnemers het ook 'n toestemmingsvorm geteken wat as Addendum 1 aangeheg is.

Ek het van my familielede se name aan al die deelnemers as skuilname ten einde hulle anonimiteit te verseker. Onderstaande is 'n tabel met gegewens van alle deelnemers en hulle pseudoname.

Tabel 3.1: Biografiese inligting van deelnemers

Deelnemer (pseudonaam)	Michaela Deelnemer 1	Dariol Deelnemer 2	Udéy Deelnemer 3	Dario Deelnemer 4	Felicity Deelnemer 5	Gelian Deelnemer 6	Granville Deelnemer 7
<b>Geslag</b>	Vroulik	Manlik	Manlik	Manlik	Vroulik	Vroulik	Manlik
<b>Ouderdom in 2008</b>	18	19	19	18	18	19	19
<b>Aantal vakke</b>	7	6	7	8	7	7	7
<b>Grade herhaal</b>	Geen	Geen	Geen	Geen	Geen	Geen	Geen
<b>Stokperdjies</b>	Fietsry, musiek luister, stap in natuur	Swem	Skaak	Musiek luister, fliék	Lees, sing en dans	Basketbal en kuier	Berg-uitstappies
<b>Sportdeelname</b>	Geen	Ballet	Skaak	Skaak	Vlugbal	Basketbal	Karate
<b>Beroep van vader</b>	Selfwerk-saam (konstruksie)	Timmerman	Masjien-operateur (afgelê)	Entrepreneur (vervoer)	Werkloos	Predikant	Onderwyser
<b>Beroep van moeder</b>	Onderwyseres	Krediteureklerk	Huisvrou	Huisvrou	Sekretaresse	Onderwyseres	Huisvrou
<b>Broer en susters plus ouderdomme</b>	Suster (10) en broer (14)	Suster (20)	Suster (24) en broer (15)	Susters (15) en (23) asook broer (27)	Suster (14) en broer (14)	Broer (11)	Broer (11)
<b>Kroniese siektes</b>	Geen	Ystertekort	Geen	Geen	Geen	Geen	Geen
<b>Woon by 2007</b>	Ouers	Ouers	Ouers	Ouers	Ouers	Moeder	Ouers

### **3.5.5 Metodes van data-insameling**

Patton (2002:4) skryf dat kwalitatiewe data verkry kan word deur drie tipes van data-insameling, naamlik onderhoude, direkte waarneming en geskrewe dokumente. Ek het my data genereer deur individuele onderhoude en observasies. Patton herinner ook dat onderhoude in-diepte-response oormense se ervarings, persepsies, opinies, gevoelens en kennis kan oplewer. Gedurende my onderhoude het ek semi-gestruktureerde individuele onderhoude gevoer aan die hand van 'n vooraf saamgestelde onderhoudsgids met oop vrae.

#### **3.5.5.1 Individuele onderhoude**

Bogdan en Biklen (2007:103), Punch (2005:250) en Silverman (2000:34) beskou die individuele onderhoud as een van die hoofmetodes van data-insameling in kwalitatiewe navorsing. 'n Individuele onderhoud word beskryf as 'n betekenisvolle gesprek wat deur 'n navorser geïnisieer word om inligting van 'n ander persoon te verkry. Binne 'n individuele onderhoud kan vasgestel word wat 'n deelnemer se perspektiewe, betekenisgewings, beskrywings van situasies en konstruksies van die werklikheid is. Individuele onderhoude maak dit moontlik om beskrywende data te versamel in deelnemers se eie woorde, sodat die navorser dieper insigte kan verwerf van die deelnemer se verstaan van sekere aspekte van sy of haar lewe. Die onderhoude word derhalwe gebruik om die deelnemers se wêreld vanuit hulle oogpunt te verstaan. Silverman (1993:15) beklemtoon dat onderhoude as 'n kwalitatiewe navorsingsmetode juis relatief ongestruktureerd met 'n oop einde moet wees ten einde die ander persoon se ervaring te verstaan.

Kwalitatiewe navorsers kan onderhoude op twee maniere gebruik. Dit kan die primêre strategie van data-insameling wees, of dit kan gebruik word as een van verskeie metodes van data-insameling ter wille van 'n proses van triangulering, asook om die betekenis van hul persoonlike ervaring te ontdek en ontbloot (Bogdan & Biklen, 2007:103; Punch, 2005:250; Silverman, 2000:34).

Volgens Bernard (2000:191) werk semi-gestruktureerde onderhoude die beste met 'n onderhoudsgids in gevalle waar daar slegs een maal 'n onderhoud met 'n persoon gevoer gaan word. Hy skryf dat dit 'n groot mate van beheer, maar nie oorheersing nie, aan die onderhoudvoerder verskaf. Greeff (2002:298) beskryf semi-gestruktureerde onderhoude as dié wat rondom 'n sekere area van spesifieke belange georganiseer word, maar steeds buigbaarheid in die omvang en diepte van die ondersoek toelaat. Aan alle deelnemers word dieselfde vrae, in dieselfde volgorde, vanaf die onderhoudsgids gevra om sodoende eenvormigheid te bewerkstellig. Indien dit nodig was om meer duidelikheid oor 'n sekere antwoord te kry, het ek addisionele vrae gestel.

Die onderhoudsgids wat in hierdie studie gebruik is, is aangepas vanaf die onderhoudsgidse van Normand (2007:114) en Weakley (2006:103). Bogenoemde navorsers het op hulle beurt Ungar (2003) se onderhoudsgids vir die Internasionale Veerkragtigheidsprojek (International Resilience Project) vertaal en aangepas. In Ungar se projek word verskillende tipes navorsingsmetodes gebruik om beskermingsfaktore te help vasstel waarmee adolessente gehelp kan word om veelvoudige risikofaktore binne verskillende multikulturele omgewings te hanteer. Die onderhoudsgids is hoofsaaklik saamgestel om vir individue, gesinne en gemeenskappe beskermings- en risikofaktore te identifiseer. Die onderhoudsgids word as addendum 2 ter insae aangeheg.

In hierdie studie is die sewe deelnemers telefonies gekontak ten einde hulle bereidheid om aan die studie deel te neem te ondersoek. Hulle was almal in daardie stadium eerstejaarstudente by dieselfde universiteit, wat verdere korrespondensie per e-pos moontlik gemaak het. Die tye en datums vir die onderhoude is ook per e-pos onderhandel, deurgegee en bevestig. Die individuele onderhoude is op verskeie plekke gevoer: twee in die navorser se motor, twee by die deelnemers se huise en drie in 'n onderhoudskamer op die kampus. Al die onderhoude kon onder stil hindernisvrye omstandighede gevoer word. Na die eerste onderhoud, is die data getranskribeer en aan my studieleier gestuur. Sy het die transkripsie bestudeer en verdere aanbevelings gedoen om die daaropvolgende onderhoude selfs meer doeltreffend te maak.

Al die onderhoude het omtrent sestig minute geduur, is sorgvuldig op band vasgelê en verbatim getranskribeer. Die onderhoude het oor twee maande tussen Augustus 2008 en September 2008 plaasgevind. Elkeen van die deelnemers het 'n toestemmingsvorm van deelname geteken. (Addendum 1 dien as voorbeeld van die toestemmingsbrief). Om 'n gemaklike atmosfeer vir die onderhoude te skep, het ek myself eers voorgestel, meer van myself vertel en toe die doel van my navorsing verduidelik. Ek het hulle ook meegedeel dat hulle maar kan nadink voordat hulle 'n vraag beantwoord en vry kan voel om te vra indien hulle 'n vraag nie verstaan nie. Hulle kon met vrymoedigheid hulle ervarings deel, aangesien al die nodige etiese beginsels binne die studie nagekom sou word. Soos genoem, is die in-diepte-onderhoude ondersteun deur 'n onderhoudsgids.

### **3.5.5.2 Observasies**

Volgens Mouton (1998:67) kan die individuele onderhoud as primêre metode van data-insameling gebruik word en observasies kan dien as aanvullende inligting. Neuman (2003:364) onderskryf dié siening en voeg by dat, aangesien die individuele navorser indirek met sy deelnemers praat, hy of sy ook die geleentheid kry om hulle te observeer. Ek het moeite gedoen om tydens my onderhoude ook die deelnemers te observeer en veldnotas is ten opsigte van elke onderhoud bygehou.

### **3.5.6 Data-analise**

Heppner en Heppner (2004:228) voer aan dat data-analise begin direk nadat data ingesamel is. Data moet sorgvuldig ontleed word ten einde te verhoed dat onvanpaste data deel van die kennisbasis word. Bogdan en Biklen (2007:159) beskou data-analise as die proses waartydens die onderhoudstranskripsies, veldnotas en ander moontlike data sistematies bestudeer en gerangskik word. Volgens hierdie skrywers behels data-analise die organisering van data, die opbreek daarvan in hanteerbare eenhede, die kodering van data en 'n soeke na ooreenkomste en patrone.

Soos reeds vermeld is die onderhoude wat in hierdie studie gevoer is, verbatim getranskribeer en hierna is dit deur 'n proses van kwalitatiewe

inhoud-analise ontleed, soos deur Henning, Van Rensburg en Smit (2004:102-109) beskryf. Oopkodering is eers gedoen waartydens eenhede van die data met mekaar vergelyk is om sodoende patrone te vind. Aan dié patrone is dan kodes toegeken en onder gepaste temas en subtemas ingedeel. In hierdie studie bied die dataversameling en -analise saam 'n geldige interpretasie van die data.

'n Volledige beskrywing van die proses van data-analise sowel as die finale temas wat gevind is, sal in hoofstuk 4 aangedui en volledig bespreek word. Hierna sal die data met die literatuurstudie in verband gebring word om sodoende 'n dieper verstaan van die deelnemers se ervaring te verkry. In hierdie verband voer Vos (2002:339) aan dat kwalitatiewe navorsing afhanklik is van die aanbieding van ryk beskrywende data, waarmee die navorser die leser kan lei om die betekenis van die fenomeen wat bestudeer word, te begryp. Die navorser gee derhalwe op gedetailleerde wyse verslag van die sienings en ervarings van die deelnemers aan die studie. Patton (2002:4) sê dat hierdie weergee van bevindinge ondersteun moet word met woord-woord-aanhaling van die deelnemers se bydraes met 'n genoegsame beskrywing van die deelnemers se konteks ten einde die bevindinge te kontekstualiseer. Dit sal in hoofstuk 4 verder aandag kry.

### **3.6 DIE ROL VAN DIE NAVORSER**

Volgens Merriam (2002:5) is die navorser in kwalitatiewe navorsing die primêre instrument vir data-insameling. Die navorser is vertrou met die doel van die navorsing en kan derhalwe tydens data-insameling en -analise waarde daaraan toevoeg. Die navorser kan die data ook onmiddellik prosessee, opsom en verklaar en in samewerking met die deelnemers die akkuraatheid van die ontleding en die interpretasie van data nagaan en ongewone of onverwagte reaksies verder ondersoek.

Binne hierdie studie was ek self die primêre instrument van data-insameling en -analise. Ek bly my lewe lank in 'n histories benadeelde gemeenskap en kon my maklik vereenselwig met die deelnemers se ervaring omdat dit aan

my bekend was deurdat ek gereeld in daardie gemeenskap familie en vriende gaan besoek. Ek wil met my navorsing dié ervaring met ander deel.

### **3.7 DIE GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID VAN DIE STUDIE**

Bernard (2000:46), Lunenburg en Irby (2008:182), Merriam (2002:27), Neuman (2003:178) en Silverman (2000:175) skryf dat die term geldigheid in kwalitatiewe navorsing verwys na die graad van akkuraatheid waarmee 'n weergawe van 'n sosiale fenomeen beskryf kan word. Dit verwys ook na die akkuraatheid en betroubaarheid van instrumente, data en bevindings in die navorsing. Bernard (2000:46) voel dat geldigheid die belangrikste komponent van navorsing is, terwyl Merriam (1998:201) verskillende strategieë noem om die geldigheid en betroubaarheid van kwalitatiewe studies te verbeter.

Anderson en Poole (2009:24), Bernard (2000:47), Bogdan en Biklen (2007:39), Flick (1998:223), Heppner (2004:118), Lunenburg en Irby (2008:182), Merriam (2002:27) en Neuman (2003:178) skryf almal dat die term betroubaarheid verwys na die mate waartoe bevindinge onder soortgelyke omstandighede herprodeer kan word deur verskillende navorsers en gevolglik verrekenbaar en konsekwent is. Indien dieselfde studie, met dieselfde groep deelnemers in dieselfde konteks herhaal sou word, verwys betroubaarheid derhalwe na die konsekwentheid van die data-resultate. Neuman (2003:178) meen dat perfekte betroubaarheid en geldigheid onmoontlik is om te bereik, maar altyd die ideaal behoort te wees wat navorsers nastreef.

Babbie en Mouton (2001:278) argumenteer dat, indien dit moontlik is om aan te dui dat 'n studie geloofwaardig is, dan is dit nie nodig om die betroubaarheid daarvan afsonderlik aan te toon nie. Na gelang van die model van Guba en Lincoln (1994) kan onder meer triangulering ("triangulation") en konsultasie met 'n onafhanklike navorser as strategie dien om die geloofwaardigheid van 'n studie te verhoog (Babbie & Mouton, 2001:277; Mertens, 1998:181). Triangulering het ten doel om deur middel van verskeie databronne en metodes van data-insameling die moontlikheid van 'n subjektiewe gevolgtrekking uit te skakel.



Volgens Guba en Lincoln se model kan omvangryke in-diepte-bespreking van die navorsingsproses en -bevindinge asook noukeurig beplande selektering van deelnemers die belangrikheid van die studie verhoog. Die indiepte bespreking van die navorsingsproses kan volgens Creswell (1994:174-175) ander navorsers help om die studie suksesvol te repliseer.

In 3.5.4 is die seleksie van die deelnemers in hierdie studie bespreek en in tabel 3.1 is die samestelling van die deelnemers uiteengesit om die in-diepte-studie van die verskynsel van akademiese veerkragtigheid by die deelnemers, te beklemtoon. Die studieleier het ook as onafhanklike konsultant tydens die proses van ontleding en interpretering van die data opgetree. Die navorsingsproses, asook die bevindings van my studie, is op 'n volledige en ryk beskrywende wyse weergegee. In die huidige studie is ook 'n omvattende beskrywing van die proses van data-insameling en data-analisering gegee, soos reeds bespreek in paragrawe 3.5.5 en 3.5.6. Alle mondelinge data is verbatim getranskribeer en verwerk. Hierdie data kan derhalwe aan ander navorsers beskikbaar gestel word, indien daar so 'n versoek is.

In hierdie studie is daar verder ook gebruik gemaak van verskeie metodes van data-insameling. Die uitgebreide literatuuroorsig, asook die data wat verkry is vanuit die individuele onderhoude en die noukeurige observasies tydens die onderhoude, dra by tot die geloofwaardigheid van die studie.

### **3.8 ETIESE OORWEGINGS**

Bernard (2000:22) en Bogdan en Biklen (2007:48) stel die volgende etiese riglyne vir kwalitatiewe navorsing voor. Eerstens noem hulle dat deelnemers vrywillig moet instem om aan 'n studie deel te neem. Enige vorm van dwang is nie toelaatbaar nie. Tweedens behoort deelnemers se privaatheid gerespekteer te word. Derdens moet daar in ag geneem word dat daar tydens die navorsing verskille mag wees wat betref die navorser en die deelnemers se beskikbaarheid, observasies, onderhoude en reëlings. Hier moet die navorser deurgaans met die nodige sensitiwiteit te werk gaan. Bogdan en Biklin (2007:50) stel in verband hiermee voor dat die navorser voor die tyd die deelnemers moet inlig oor hoe lank die onderhoude sal duur. Vierdens stel

hulle voor dat die deelnemers se identiteit, tensy anders ooreengekom, beskerm behoort te word, sodat die inligting wat ingesamel word nie die deelnemers kan skade berokken of in die verleentheid stel nie. Vyfdens beklemtoon hulle dat die deelnemers met respek behandel moet word en dat 'n navorser hul volle samewerking in die navorsing moet soek. Sesdens beveel hulle aan dat die deelnemers tydens die onderhandeling om toestemming van hulle te verkry vir die studie, behoorlik ingelig moet word oor die terme van deelname. Navorsers moet deurgaans by dié terme hou. Laastens skryf Bernard (2000:22) en Bogdan en Biklen (2007:50) dat navorsers vanselfsprekend die waarheid behoort te vertel wanneer hulle oor hul bevindings verslag doen.

In my studie het ek elkeen van die bovermelde stappe na die beste van my vermoë nagevolg. Die deelnemers is vooraf telefonies gekontak en die doel en aard van die navorsing is aan hulle verduidelik. Voor die aanvang van die onderhoud is 'n brief (addendum 3), wat die doel en aard van die onderhoud en die navorsing skriftelik verduidelik het, per e-pos aan elk van die deelnemers gestuur. Die brief bevat volledige en verstaanbare inligting oor die aard, verloop en doelwitte van die studie. Dit maak ook melding van die feit dat deelnemers uit vrye keuse inligting verskaf, en dat hulle sonder benadeling voor of gedurende die onderhoud uit die studie kan onttrek. Dit noem ook dat die onderhoude op band vasgelê gaan word om later getranskribeer te word. Die deelnemers is ook ingelig van hulle reg tot vertroulikheid en privaatheid en dat hul identiteit nie bekend gemaak word nie.

'n Vorm (addendum 4) waarop die deelnemers hul biografiese inligting moes invul, is ook terselfdertyd aan hulle gestuur. Voor die aanvang van elke onderhoud is die toestemmingsvorm en doel van die vorm saam met elke deelnemer deurgegaan en deur hulle onderteken. Die privaatheid van alle deelnemers is ten alle tye beskerm en die data is deurgaans as vertroulik beskou en veilig bewaar. Hulle identiteit is beskerm deur in hierdie tesis van skuilname gebruik te maak. Slegs die navorser en die studieleier het toegang tot die oorspronklike data. Ná voltooiing van die verwerkings is 'n opsomming van die bevindings van my studie aan elke deelnemer gestuur. As navorsers

was dit my strewe om ten alle tye in die beste belang van elke deelnemer op te ree.

### **3.9 SAMEVATTING**

Hierdie hoofstuk bevat 'n bespreking van die waarde van die literatuuroorsig sowel as die navorsingsontwerp, navorsingsparadigma en navorsingsmetodologie wat in hierdie studie gebruik is. Die rol van die navorser binne basies interpretatiewe kwalitatiewe navorsing is bespreek, asook die proses wat met data-insameling en die seleksie van die deelnemers gevolg is. Ook die prosesse van data-verifikasie en etiese oorwegings het aandag gekry. In die volgende hoofstuk sal die navorsingsbevindings uiteengesit word.

## HOOFSTUK 4

# NAVORSINGSBEVINDINGS EN - BESPREKING

### 4.1 INLEIDING

Die doel van hierdie hoofstuk is eerstens om die proses wat gebruik is om die data in te samel, te organiseer en te ontleed te verduidelik. Tweedens word die bevindings van die ondersoek noukeurig uiteengesit. Die bespreking van die bevindinge sal in hoofstuk 5 aangebied word.

### 4.2 DIE PROSES VAN DATA-INSAMELING

Die data is deur middel van sewe semi-gestruktureerde individuele onderhoude en gepaardgaande observasies ingesamel. Die data is gegenereer ten einde die volgende primêre navorsingvraag te kan beantwoord: Waarom toon sekere adolessente uit 'n histories benadeelde gemeenskap soveel akademiese veerkragtigheid dat hulle 'n gemiddelde A-simbool in die graad-12 eindeksamen kon behaal? Uit die primêre vraagstelling van die studie is die volgende newevraagstellings geformuleer:

- Watter risikofaktore moes die deelnemers trotseer ten einde akademiese sukses te behaal?
- Watter beskermingsfaktore het tot die deelnemers se akademiese sukses gelei?

Die rou data wat in antwoord op bostaande navorsingsvrae ingesamel is, was aanvanklik oorweldigend in omvang. Bloomberg en Volpe (2008:98) bevestig dat kwalitatiewe data wel oorweldigend kan voorkom en dat 'n navorser moet verstaan hoe data sinvol georganiseer kan word. Die proses van data-analise sal in die volgende afdeling bespreek word.

### 4.3 DATA-ANALISE

Na die afhandeling van die onderhoude is skuilname aan die sewe deelnemers toegeken. Die skuilname asook datums van die onderhoude is op band vasgelê en kopieë is van die onderhoude gemaak ten einde dit op 'n veilige plek by my huis te bewaar. 'n Tweede kopie is vir die koderingproses gebruik.

Kwalitatiewe inhoud-analise ('content analysis') soos beskryf deur Henning, Van Rensburg en Smit (2004:101-106) is gebruik om die data te ontleed. Die outeurs stel voor dat oop kodering as die eerste stap in die proses van data-analisering baie belangrik is. Eers is transkripsies van al sewe die onderhoude deurgelees ten einde 'n geheelbeeld van die data te verkry. (Addendum 5 dien as voorbeeld van een van die getranskribeerde onderhoude). Hierna is elke transkripsie afsonderlik bestudeer om eenhede van betekenis te identifiseer wat uit sinne en frases bestaan het. (Sien Addendum 6.) Na afhandeling hiervan is 'n poging aangewend om kodes in verwante groepe te plaas. Die groepering van kodes in groepe het gelei tot die identifisering en naamgewing van kategorieë. Die kodes van temas en kategorieë wat na vore getree het, is op Addendum 4 aangedui. Henning et al. (2004:105) skryf dat hierdie induktiewe proses vir die verkryging van kategorieë hoogs interpretatief is. Deur die noukeurige en sistematiese verfyning van die kategorieë is sentrale temas gevorm. Addendum 7 toon die kodes en verfyning van die kodes wat by elke deelnemer na vore getree het. Volgens Henning et al. (2004:107) dien die temas as basis vir die uiteensetting en bespreking van die data. Bernard (2000:423) gee te kenne dat 'n belangrike deel van data-ontleding die indeling van temas in tabelvorm is. Sien tabel 4.1 vir 'n uiteensetting van die temas en ook kategorieë (wat ook as subtemas bekend kan staan).

**Tabel 4.1: Temas en kategorieë**

<b>Temas</b>	<b>Kategorieë</b>
<b>Die self</b>	<b>Beskermingsfaktore</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intrapersoonlike vaardighede</li> <li>• Interpersoonlike vaardighede</li> <li>• Positiewe akademiese ingesteldheid</li> </ul> <b>Risikofaktor</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Swak gesondheid</li> </ul>
<b>Die gesin</b>	<b>Beskermingsfaktor</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sosiale ondersteuning</li> </ul> <b>Risikofaktore</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sosiale en maatskaplike hindernisse</li> </ul>
<b>Die skool</b>	<b>Beskermingsfaktor</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Positiewe leerkultuur</li> </ul> <b>Risikofaktor</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Negatiewe leerkultuur</li> </ul>
<b>Die portuurgroep</b>	<b>Beskermingsfaktor</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ondersteuning</li> </ul> <b>Risikofaktore</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Swak intrapersoonlike vaardighede</li> <li>• Negatiewe akademiese ingesteldheid</li> </ul>
<b>Die gemeenskap</b>	<b>Beskermingsfaktor</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ondersteuning</li> </ul> <b>Risikofaktor</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sosiaal-ekonomiese hindernisse</li> </ul>

## **4.4 UITEENSETTING VAN DIE NAVORSINGSBEVINDINGS**

### **4.4.1 Inleiding**

Die teoretiese benadering waarbinne hierdie tesis afgehandel is, het die organisering van die data vergemaklik. In hierdie verband sê Henning, Van Rensburg en Smit (2004:105) by implikasie dat kennis van 'n sekere fenomeen die proses van data-analise wel kan beïnvloed. Binne die positiewe sielkunde kon die bategebaserde en die ekosistemiese benadering 'n bydrae lewer. In hierdie studie kon die rou data ná ontleding met gemak in vyf temas ingedeel word soos deur die ekosistemiese perspektief toegelaat. Die bategebaserde benadering lê klem op sterktes in die individu self en op die bates binne omringende sisteme. Dit het die navorser gelei om pertinent te

kyk na beskermingsfaktore binne die self en bates in die omringende sisteme. Volgens Ebersöhn en Eloff (2006) maak die bategebaseerde benadering voorsiening vir 'n gediversifiseerde lens op beide sterktes én risikofaktore binne die lewe van individue, alhoewel uitdagings nie sentraal tot dié proses staan nie. Daarom kon tipiese uitdagings in 'n ondersoek soos in hierdie tesis geloods is, nie buite rekening gelaat word nie. Adollesente sou met beide beskermings- en risikofaktore gekonfronteer word in hulle reis na akademiese voortreflikheid en die rou data het dit ook gereflekteer. Die uiteensetting van die data word in die volgende afdeling aan die hand van die verskillende temas en verwante kategorieë gehanteer.

#### **4.4.2 Die self: beskermings- en risikofaktore**

##### **4.4.2.1 Inleiding**

In hierdie afdeling word die self van die deelnemers sentraal geplaas en gekyk na beide beskermings- en risikofaktore. Dit is opmerklik dat die sterktes van die deelnemers die risikofaktore oorheers. In tabel 4.2 volg 'n uiteensetting van die kategorieë wat die tema verder uitbrei.

**Tabel 4.2: Die self: beskermings- en risikofaktore**

<b>DIE SELF</b>	
<b>Beskermingsfaktore</b>	<b>Risikofaktore</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intrapersoonlike vaardighede</li> <li>• Interpersoonlike vaardighede</li> <li>• Positiewe akademiese ingesteldheid</li> </ul>	Swak gesondheid

##### **4.4.2.2 Beskermingsfaktore**

Die beskermingsfaktore ten opsigte van die self sal vervolgens bespreek word aan die hand van die drie kategorieë soos in tabel 4.2 aangedui.

- **Kategorie 1: Intrapersoonlike vaardighede**

In hierdie kategorie verdien die positiewe lewensingesteldheid van die deelnemers spesiale vermelding. Onder 'n positiewe lewensingesteldheid tel aspekte soos 'n selfbeeld, 'n gebalanseerde lewensuitkyk, 'n realistiese lewensperspektief, selfdissipline, persoonlike verantwoordelikheid, spiritualiteit en fisieke welsyn. 'n Positiewe lewensingesteldheid hou ook verband met motivering, selfdissipline, goeie tydsbestuur en deursettingsvermoë. Die deelnemers het in hul onderhoude veral die waarde van harde werk en die nastreef van doelwitte beklemtoon.

Volgens die data het al die deelnemers 'n goeie selfbeeld en skroom hulle nie om nee te sê vir negatiewe dinge in hul lewenskonteks nie. Om gemotiveer te wees, moet 'n mens ook in jouself kan glo en dit is ook in die data bevestig. Om jouself te motiveer, moet 'n mens onder meer doelwitte stel en die beste van jouself verwag. Volgens die deelnemers gebeur dit maklik dat 'n mens met alkohol begin eksperimenteer en dan uiteindelik sosiaal verval. Die negatiewe effek van alkoholisbruik is baie duidelik in die gemeenskappe waaruit die deelnemers kom, en die versoeking vir hulle was groot, maar al die deelnemers kon die versoeking weerstaan. Volgens die deelnemers is dit ook belangrik om te weet wie 'n mens is en dat jy die regte norms en waardes moet nastreef. Hulle weet ook dat dwelmmiddels hulle niks in die sak gaan bring nie. Die volgende aanhalings kan ter voorbeeld uitgelig word.

*... en jy moet weet wie jy eintlik is sodat jy nie affect word met daai goed nie. Ek sal sê daar is baie mense wat ... h'm ... ek sou sê nie drinkers is nie, maar hulle het altyd probleme gehad met dwelms miskien of mos nou alkohol en sulke goed. Ja, ek weet nie, ek het my nie veel gesteur nie, want dit sal my seker afgebring het. (Deelnemer 2)*

*Boaan die lys is en daar is ook sosiale probleme soos alkoholisbruik ... en so ... in daai gemeenskappe en ek het probeer om weg te bly van daai leefstyl, want ek het geweet daai gaan my niks in die sak inbring nie. Ek moet 'n opvoeding kry. (Deelnemer 3)*



Die deelnemers se gesindheid teenoor die lewe was ook positief deurdat hulle almal in hulself geglo het en nie maklik moed en hoop verloor het nie. Hulle probeer altyd hulle beste ongeag terugslae of omstandighede en is nie bereid om gedurig met verwyte te leef nie. Hulle voel dat hulle konteks nie die blaam kan dra nie. Dit is nodig dat 'n mens verantwoordelikheid vir jouself aanvaar en jouself na waarde ag.

*H'm ... in my gemeenskap is jou omstandighede nie 'n verskoning vir waar jy wil uitkom nie. So ... h'm ... jy kan nie ... jy moet nie jou omstandighede die skuld gee omdat jy nie kan wees waar jy is nie. As jy weet wat jy werd is, dan moet jy gaan kry ... jou ... jou waarde ... Moet nie ... moet nie vingers wys om te sê: "Ek is nie hier nie, omdat hy of sy ... wie ever dit is, nie wil hê ek moet daar wees nie." Dit ... moet nie 'n verskoning wees nie. (Deelnemer 7)*

Die deelnemers aanvaar ook nie hul histories benadeelde omstandighede as 'n hindernis om te presteer nie en strewende voortdurend om beter te wees en bo hulle omstandighede uit te styg. Die deelnemers laat ook nie toe dat hindernisse soos gesinsgeweld, alkoholisbruik en die siekte van gesinslede hulle onderkry nie. Dit het wel 'n impak op hulle, maar hulle probeer hulle daarvan afsluit ten einde op hulle akademie te fokus.

*Soos ek sit somtyds die slegte goed af sodat ek nou nie daarop kan konsentreer nie. Maar ... my ma sy ... sy is nou .. oukei ... sy is nou in die hospitaal. Sy het soos 'n tumor op haar brein, maar daai is ook nou 'n bietjie sad, maar ek kan nou nie dat daai nou vir my afsit nie ... maar, ja, en sy werk ook ... maar my pa ... hy ... hy is by die huis ... hy is nou 'n bietjie beter noudat my ma nou nie ... by die huis is nie ... maar hy is nog altyd so ... ek dink nie hy het ... hy drink nog altyd so, maar ek is nou nie by die huis nie ... maar, ja, daai is omtrent my familie [laggie] ...*

**(Deelnemer 2)**

Die meeste deelnemers het aan die begin van hulle hoërskoolloopbaan vir hulle duidelike en realistiese doelwitte ten opsigte van akademiese prestasie gestel. Slegs een deelnemer het eers in graad 10 besluit om wel te mik om

goed te presteer. Die deelnemers het sterk daarin geglo dat persoonlike doelwitte gestel en nagejaag moet word ten einde sukses te behaal.

*... ek het 'n doelwit en probeer soos ... probeer net hard werk ... en probeer net iets doen. Moenie net 'n doelwit wil hê en niks daaraan doen nie, want as jy ... h'm ... 'n doelwit is niks sonder hard werk ... sonder werk nie. Anders gaan dit net 'n gedagte wees, jy moet regtig iets daaraan doen. Jy moet ... die... regte gesindheid het. Jy kan nie met ... 'n verkeerde gesindheid ... h'm ... iets wil behaal nie ... so jy moet regtig ... jy moet jou doelwit het en ... en daarin glo. Jy moet baie graag dit wil hê en dan moet jy dit regtig wil doen en die klein bietjie insit of ... dit maak nie saak hoe baie dit vat nie ... jy moet dit insit om te kan doen wat jy wil doen. (Deelnemer 5)*

Die deelnemers het ook deursettingsvermoë aan die dag gelê. Hulle was bekend met swaarkry en het geweet wat dit is om te sukkel. Volgens die data het die deelnemers terugslae op 'n positiewe manier hanteer. Hulle het doelgerig gebly ondanks hindernisse en was ook bereid om opofferings te maak om hulle doelwitte te behaal.

*Dit is wat jy ingesit het om daai ding te kry en op die uiteinde van die dag kry jy dit, maar dit kom nie maklik nie; dit kom ook nie vanself nie en dit kom deurdat 'n mens maar altyd jou alles moet insit vir wat jy wil hê. So dit gaan meestal oor wat daardie mense aanhou dink en aanhou in hulle kop sit deur te sê dis wat ek wil en dis hoe ek dit gaan kry. (Deelnemer 7)*

Al die deelnemers het sterk Christelike waardes geopenbaar en vertrou dat God sal help en sal dra tydens moeilike omstandighede. Hulle het gereeld tyd gemaak om te bid. Hulle het almal gevoel dat hulle 'n goeie verhouding met God het en het erken dat Hy hulle krag gee. Die volgende twee aanhalings dien ter staving hiervan:

*Ek dink dit is seker oukei! Ek is 'n Christen en ek dink God gee vir my hoop, my vriende, my familie, my outjie. Ek dink hulle is die mense wat vir my hoop gee om beter te kan wees; wat my hoop gee vir dit wat in die*

*toekoms sal kom ... en alles ... ek dink daai is die aspekte wat vir my hoop gee ... die dinge. (Deelnemer 5)*

*Geestelik ... eerste moet 'n mens ...h'm ... h'm ... 'n mens ... 'n goeie verhouding met ... met God hê, want sonder dit kom 'n mens in die eerste plek nêrens. H'm ... ek het net besef ... ek het regtig ... daai jaar het ek net besef sonder God kom 'n mens nêrens nie en ... ek is mos nou 'n kind van 'n onderwyser. Dit het my ook gehelp ... dit het my die meeste gehelp. (Deelnemer 6)*

Hulle het ook verkies om gebalanseerd te lewe. Om emosioneel gesond, gelukkig en gemotiveerd te wees, speel 'n belangrike rol in die akademiese prestasie van die deelnemers. Die meeste deelnemers het 'n balans probeer vind tussen akademie, sport, kultuur en ontspanning. Deelnemers 1 en 6 het die volgende vertel:

*Ons lees ook gereeld, leer gereeld en ontspan ook gereeld. Dis hoekom, ons gaan gereeld uit. Naweke net om 'n bietjie weg te kom van ... van al die swottery en so aan. (Deelnemer 1)*

*Dan, liggaamlik moet 'n mens ook nou en dan soos afkoel en 'n bietjie ... ek speel basketbal so dit is ook ... daai kan jou gesond hou en kan net vir jou iets gee om iets anders aan te dink as jou stres en die probleme wat 'n mens het. (Deelnemer 6)*

- **Kategorie 2: Interpersoonlike vaardighede**

Die data toon dat vyf van die sewe deelnemers hulleself as minder sosiaal geïdentifiseer het terwyl twee vroulike deelnemers aangedui het dat hulle wel sosiale verkeer geniet het. Eersgenoemde vyf is oor die algemeen skaam, teruggetrokke, het eerder kontak met mense vermy en het derhalwe nie maklik na vreemdelinge uitgereik nie. Hulle het erken dat hulle nie juis 'n sosiale lewe het nie. Hulle het hulle as 't ware onttrek en slegs op hulle studies gefokus.

*Ek het ... h'm ... nie much van 'n social life gehad op hoërskool nie en waar hulle net die minimum sou gedoen het, het ek maar die maksimum gedoen, so as ons opgehou het met werk sou ek biblioteek toe gegaan*

*en meer uitgevind het daaroor ... op die internet gesoek het vir vraestelle, vir hulp en ... ja ... (Deelnemer 3)*

Die meeste van die deelnemers het aangedui dat dit belangrik is om jou met die regte persone te omring. Hulle het verkies om tussen mense te wees op wie hulle kon staatmaak en wat hulle kon vertrou, asook persone wat hulle sou ondersteun wanneer hulle hulp nodig gehad het. Dit was vir hulle belangrik om die regte vriende te kies.

*... in vandag se lewe het 'n mens mense nodig om vir jou ... om ... h'm ... vir jou... te help bou... en so ... jy moet... jy moet met jouself eerlik kan wees, sodat jy met ander mense ook eerlik en lojaal kan wees ... en dan ook my verhouding met my medemense ... met daai ... op te bou. Ek dink jy moet jou net ... h'm ... surround met ... met goeie mense. Die regte vriende kies en dit ... dit ... kan baie vital wees in tye wanneer ... jy nie met die regte vriende deurmekaar is nie. (Deelnemer 1)*

Ten spyte van die feit dat die meeste van die deelnemers nie uitermate sosiaal was nie, het hulle nie probleme ondervind om suksesvolle verhoudings met ander aan te knoop nie. Hulle was egter baie versigtig om vreemdelinge sommer te vertrou. Die deelnemers het ook erken dat hulle graag ander mense help en mense wat hulle ken, vra ook graag hulle hulp. Een van die deelnemers het aangedui dat hy graag persone wat sukkel, help omdat hy self uitdagings moes te bowe kom.

*So ja ... ek ... ek ... help graag vir mense...wat, hoe kan ek sê, sukkel ... want ek weet hoe dit voel om so te sukkel en nie iets reg te kry nie... so ek help maar graag vir dié wat hulp vra. Ek weet nie, maar somtyds dink mense ek is nie 'n outjie wat hulle sommer net kan approach nie ... maar ek weet nie ... as hulle my nou eers leer ken dan is ek eintlik ... dan help ek eerder te veel as te min. (Deelnemer 7)*

Positiewe rolmodelle speel 'n belangrike rol in histories benadeelde gemeenskappe aangesien dit aan ander hoop bied dat 'n mens moeilike omstandighede te bowe kan kom. Die deelnemers was op skool altyd bereid om te help en 'n voorbeeld vir ander te wees. Hulle goeie skoolprestasies het van hulle rolmodelle gemaak vir ander adolessente, aangesien hulle hoop vir

ander gebied het om ook akademies te presteer. Van die deelnemers wou ook as rolmodelle vir hulle gesinslede dien. Die volgende aanhalings staaf hierdie bevindings:

*Soos ... h'm ... in matriek was ek nog hoofdogter van die skool ... en dan ... sal ek nou sê, saam met die leierskap-posisie was ek ook hardwerkend ... en altyd bereid om ... om te help ... waar daar soort van nood was. (Deelnemer 1)*

*Ek was maar die een wat ... probeer die goeie een te wees op skool [laggie]... Ja, vir werk. Net my werk gedoen. Onderwysers gehelp hoe ook al, gehelp op skool hoe ek kon. (Deelnemer 4)*

*Maar ek het 'n klein ou sustertjie en ek dink miskien om vir haar soos van 'n voorbeeld te wees om vir haar te help waar ek kan. (Deelnemer 5)*

Een van die skole het by geleentheid akteurs en sportsterre opgelewer wat as rolmodelle kon dien. Een van die deelnemers het die naam van 'n bekende akteur in 'n plaaslike televisieprogram genoem wat 'n produk van hulle skool is en het ook aangedui dat bekende sportsterre van hulle skool afkomstig is. Dié respondent weet derhalwe dat daar wel die moontlikheid bestaan om bo hulle moeilike omstandighede uit te styg. Die ander skool het ook gereeld spelers in die Westelike Provinsie 0/18- Cravenweek-span. Die meeste van die deelnemers is bewus van persone uit hulle gemeenskap wat sukses behaal het.

- **Kategorie 3: Positiewe akademiese ingesteldheid**

Die data het verder getoon dat al die deelnemers 'n goeie werksetiek gehandhaaf het. Hulle het hulle tyd goed bestuur en geweet wanneer om te leer en hard te werk en ook wanneer om te ontspan. Die deelnemers kan ook as gemotiveerd bestempel word. Hulle het hulleself met oorgawe aan hulle akademie gewy en intrinsieke motivering het 'n belangrike rol gespeel. Hulle het geweet wat van hulle verwag word en wat hulle pligte was en het dit tot die beste van hul vermoëns aangepak. Hulle omstandighede was nie altyd gunstig vir leer nie maar hulle het deurgedruk.

*So ek dink determination en uithouvermoë ... en jy moet stick tot wat jy besluit het. Ek moet dit doen. Jy moet dit aan die einde van die dag doen. Dit is lekker om te sê ek moet hard werk vir die toets, maar aan die einde van die dag moet jy self gaan sit en hard leer vir die toets. So dit is wat jy self daarvan maak. Dit hang van niemand af nie, dit gaan net van jouself afhang. **(Deelnemer 4)***

*Ek het vroeg ... voor matriek al het ek al konstant hard gewerk. Die ding was ek was ... ek was ... ek was toppresterder in graad 4, 5, 7, 8 tot 11. Graad 12 was ek ...[laggie] nie die toppresterder nie, maar ... h'm ... ek het vir myself elke jaar doelwitte gestel om die beste te wees. Aanmekaar, elke eksamen, elke toets ... om die beste te wees. Dit het ek ... soos ek ouer geword het ... toe ek op hoërskool gekom het, het ek meer ... h'm ... volwasse geraak oor die idee dat ek die beste moet wees ... in die sin dat ... ek altyd in elke eksamen en elke toets net my beste moet lewer en my voorbereiding ook van so 'n aard moes maak dat dit vir my net die beste gaan bring. **(Deelnemer 7)***

Die deelnemers was almal bereid om hulle pligte ten opsigte van hulle akademie na te kom, maar ook om meer as die verwagte te doen. Nie een van hulle het op die nippertjie vir 'n toets geleer of 'n taak voltooi nie. Hulle het gereeld hulle tuiswerk, werkopdragte en take gedoen en het ook gesorg dat hulle gereeld leer, en hersiening doen.

*Die rede hoekom ek so goed presteer het op skool is, ek het gedoen wat verwag gewees het van my en nie net wat verwag gewees het van my nie, maar 'n bietjie ekstra. My verwagtinge was hoër as ander mense s'n. **(Deelnemer 3)***

*My ideale is tans om te doen wat van my verwag word om te doen,. Eerstens, en dan om te werk vir wat ek môre wil hê. So as ek môre 'n sukses van myself wil maak beteken dit dat ek vandag al moet begin werk. Die ideale wat ek het vir myself het, is om eendag 'n groot sukses te maak van my lewe. So al wat 'n toets is, was vir my baie belangrik. Al het hulle gesê dit is net 'n klastoets, het ek soos álles ingesit om vir my klastoetse goeie punte te kry, en al dit. So jy moet net hard werk. **(Deelnemer 6)***

Die deelnemers het ook van 'n goeie konsentrasievermoë getuig. Die meeste het nie spesifieke studiemetodes gevolg nie, maar het meestal vraestelle uitgewerk en het sover moontlik alles probeer memoriseer. Respondent 2 het goeie raad gegee vir goeie akademiese vordering: Dit help om voorbereiding te doen van werk wat nog in die klas behandel gaan word. Gereelde opsommings van die werk vergemaklik ook die latere memoriseringsproses. Dit het ook waarde om ou vraestelle uit te werk en om ekstra werk te doen. Dan verg eksamens ook nog harder werk as gedurende die kwartaal.

*Vir die eksamens het ek ... oukei... dit het vir my gewerk om ... sê maar ek gaan slaap ná agtuur dan staan ek tweeuur die oggend op, dan sal ek nou swot ... as ek nou af is daai dag ... sal ek nou swot heeltyd tot weer agtuur die ander oggend, maar ek sal soos breaks vat tussenin. Dis hoe ek geswot het. (Deelnemer 2)*

Die deelnemers het voorts ekstra klasse na skool, naweke en in die vakansies bygewoon en selfs pouses opgeoffer vir leer en tuiswerk.

Die deelnemers het getuig van 'n realistiese benadering tot akademiese prestasie. Wanneer hulle nie goed gevaar het nie, het hulle nie hulself as mislukkings beleef nie, maar het die nodige aanpassings gemaak om beter te presteer. Die deelnemers het verduidelik dat hulle 'n verandering in hul benadering tot hulle werk gemaak het of hulp gevra het wanneer dit nodig was. Ook ten opsigte van hulle akademiese vordering het hulle die waarde van doelwitstelling beklemtoon. Hulle het korttermyn doelwitte gestel en behaal ten einde die langtermyn doelwitte te verwesenlik.

*As jy net doen wat van jou gevra word ... maar net daai klein bietjie elke dag. Al werk jy een wiskundesom uit op 'n dag ... net ... net een som gaan vir jou help op die einde van die dag. Al lees jy net een paragraaf ... wat hulle vir jou gesê het jy moet lees... doen net wat jy moet doen. Ek het net gedoen wat ek moet doen en dit is hoekom ek goed gevaar het.*

**(Deelnemer 5)**

Dit is noodsaaklik om selfdissipline te hê en verantwoordelikheid vir die self te aanvaar ten einde akademiese sukses te behaal. Volgens die deelnemers is

hierdie eienskappe belangrik vir akademiese sukses. Vaardighede soos goeie tydsbestuur, balans en gereelde skoolbywoning speel ook volgens hulle 'n belangrike rol in akademiese vordering. Deelnemer 5 noem ook dat jy die wil moet hê om uit te styg anders gaan jy nie presteer nie.

*Jy moet regtig die gesindheid kry om beter te wil wees, want almal aanvaar net dat dit so is en 'n mens moet regtig probeer om beter te wees as en ek dink dit is die grootste probleem. (Deelnemer 5)*

Deelnemer 7 het ook verduidelik hoe harde werk gehelp het om tydelik van moeilike huislike omstandighede te ontsnap. Dit het derhalwe as motivering gedien om te presteer.

*O! ... h'm ... ek was 'n werkesel. Jong, ek het ... ek het aanhoudend gewerk ... pouses deur, ná skool, voor skool ... ek het net gewerk en gewerk en gewerk. Die hoofrede eintlik daarvoor is dat die werk my aandag weg van my probleme gevat het. So, ek het geweet as ek myself besig hou net met die werk ... "go, go, go", dan vergeet ek van die probleme. Dit was vir my lekker om net ... ag, net te vergeet ... en dan ... as ek klaar is ... o, ja, ja, ek het nog daai probleem [laggie]. Die slegte dinge was die dinge wat my gemotiveer het om goed te kan doen. Hoe slegter dinge geword het in my gesin, hoe beter het ek net presteer en hoe harder het ek net gewerk. (Deelnemer 7)*

Die deelnemers het deurgaans die belang van 'n toekomsvisie beklemtoon. Hulle het besef dat, indien hulle akademies presteer, hulle eie drome sou kon realiseer om uit negatiewe omstandighede te ontsnap. Die deelnemers is onder meer deur moontlike welvaart gemotiveer en ook deur die moontlikheid om 'n professionele beroep te beklee. Hulle moes ook hard werk om te verseker dat hulle universiteitstoelating verwerf en beurse bekom.

*H'm ... die ding van SASOL. H'm, ja ... wat ek ... wat ek ... wil ... die ding is dat ek iets wil bereik. Ek weet nie of 'n mens so kan sê nie [laggie] maar my uiteinde is om ryk te word, want ek sukkel nog my hele lewe lank. So ek wil hard werk om ryk te word. (Deelnemer 7)*



*... en daarna wil ek kwalifiseer en 'n advokaat word, want ek wil mos my LLB hê. (Deelnemer 5)*

*Ek het vir myself gesê ek moet at least vir van my vakke A's kry en ek het net vir myself gesê ek moet goed doen. Ek wil 'n A hê in matriek om soos goeie punte te kry wat jy nodig het om universiteit toe te gaan. (Deelnemer 6)*

Die deelnemers het almal goeie kognitiewe vermoëns gehad, alhoewel sommige gevoel het dat hulle nie noodwendig briljant was nie, maar net baie hard gewerk het. Hulle kon wel maklik nuwe dinge aanleer en lang ure studeer. Hulle het ook almal vanaf graad 10 baie goed op skool presteer. Almal was ook bereid om akademies te kompeteer.

*Wel ... h'm ... [laggie] mense het my altyd gevra hoekom ek so slim is ... maar ek ... tot nou toe sê ek: Maar ek is nie slim nie. By die skool was dit maklik, want as jy in die klas sit ... in die klas is ... dan sit jy net ... en ... en ... jy let op. Baie ... ek ... h'm ... word baie ryker deur net daai te doen, want as ek opgelet het in die klas, dan is dit makliker vir my wanneer ek nou die ... die ... middag ... net deur die werk gaan, want dan het ek al klaar daai bietjie wat ek nou in die klas al gekry het. (Deelnemer 1)*

Die deelnemers het sedert die begin van hulle hoërskoolloopbaan reeds presteer en in sommige gevalle was hulle op laerskool ook presteerders. Deelnemer 4 het dit soos volg verwoord:

*My hele skoolloopbaan het ek basies ... van laerskool af het ek maar net ... goed presteer. Toe ek in graad 7 was, toe was ek my laerskool se Dux-leerling en ... in graad 8 en 9 het ek hard gewerk. In graad 10 het ek nie regtig gewerk nie en ... toe het my akademie 'n bietjie afgekom ... en dan matriek ... toe begin ek weer. My ma het my altyd gedryf om maar my beste te doen ... en ... ek wil maar net altyd kompeteer akademies ... so ... h'm ... ek het maar altyd probeer om net my beste te wees. (Deelnemer 4)*

#### 4.4.2.3 Risikofaktore

Uit die data was dit moontlik om slegs een moontlike risikofaktor ten opsigte van die self te identifiseer, naamlik swak fisieke gesondheid soos in tabel 4.2 aangedui.

- **Swak gesondheid**

Respondent 1 was die enigste deelnemer wat gesondheidsprobleme ervaar het en dit het in werklikheid nie haar graad 12-prestasie beïnvloed nie. Sy is in graad 8 met 'n kwaadaardige gewas in een van haar niere gediagnoseer. Sy moes drie maande lank tuis bly en het intensiewe behandeling ondergaan. Hierdie terugslag het egter nie haar akademie nadelig beïnvloed nie. Sy het hard gewerk en steeds aan die einde van graad 12 sukses behaal.

#### 4.4.3 Die gesin: beskermings- en risikofaktore

##### 4.4.3.1 Inleiding

In hierdie afdeling word die gesin van die deelnemers sentraal geplaas en gekyk na beide beskermings- en risikofaktore. In tabel 4.3 volg 'n uiteensetting van die kategorieë wat die tema verder uitbrei. Net een beskermingsfaktor en een risikofaktor kon ten opsigte van die rol van die gesin geïdentifiseer word.

**Tabel 4.3: Die gesin: beskermings- en risikofaktore**

DIE GESIN	
Beskermingsfaktore	Risikofaktore
Sosiale ondersteuning	Sosiale en maatskaplike hindernisse

##### 4.4.3.2 Beskermingsfaktore

- **Sosiale ondersteuning**

Sosiale ondersteuning as kategorie sluit in faktore soos 'n hegte gesin, goeie kommunikasie tussen gesinslede, 'n versorgende omgewing en voldoende ondersteuning en finansiële bronne. Vier van die sewe deelnemers (1, 3, 4 en

6) het genoem dat daar 'n hegte en positiewe verhouding tussen die gesinslede was. Gereelde ondersteuning, motivering en hulp het die lewe makliker en hoopvol gemaak. Goeie kommunikasie en vertrouwe tussen die gesinslede het bestaan. Die gesin het as 'n bron van ondersteuning gedien en het hulle akademiese prestasie bevorder. Die deelnemers het dikwels iemand nodig gehad wat hulle kon ondersteun tydens terugslae en al die deelnemers het dít veral by hulle moeder ontvang, maar tog ook van ander gesinslede.

*Ek het 'n baie hegte gesin. As ek ... in my familie ... almal weet van almal. So as ek iets doen, sal enigeen weet wat ek doen ... ek en my ma-hulle het 'n baie goeie verhouding. So ek vertel alles vir haar en sy vertel alles vir my. So ons gesin is baie nou en na aan mekaar. (Deelnemer 6)*

Al sewe deelnemers het veral hulle moeder as steunpilaar uitgelig. Dit was hulle moeders wat hulle altyd emosioneel ondersteun, gehelp en aangemoedig het. Hulle noem dat veral hulle moeders in hulle vordering op skool belanggestel het en trots was op hul akademiese sukses.

*My ma het heeltyd ... my ma was heeltyd by my. Alhoewel my pa ook vir my op en af gery het, biblioteek toe, na dié skool en daardie skool toe. Ek sal sê my ma was meer aan die geestelike kant van my. (Deelnemer 3)*

*... ek probeer altyd self om ...om iets te kan doen ....maar as ek nie kan nie, dan sal ek soos hulp by my ma gewoonlik vra ... my ma is vir my ... sy is amper soos die een op wie ek altyd steun. As ek voel iets gaan moeilik of so, sal ek altyd by haar advies kan kry...[giggel] maar 'n mens luister nie altyd nie ... maar ek probeer so veel as moontlik dit toepas en so ... en dan ... ek probeer altyd alles self doen ... maar net steun soos byvoorbeeld van my outjie ... soms makeer ek net 'n bietjie motivering om iets te oorkom. (Deelnemer 5)*

*H'm ... ek dink my ma ... het ... het ... baie ... baie ... moeite gemaak om ... om ... om ... ekstra hulp vir my te soek deurdat sy ... sy ... mense van oral gevra het ... om ... waar kan ek ... sy vir my hulp kry ... en sy sal self met my my lesse bespreek ... my vervoer reël ... my onkoste ... alles te doen net om te sorg dat ek die beste daaruit kry. (Deelnemer 7)*

Hulle sibbe het ook 'n groot rol in hulle lewe gespeel. Van hulle wou vir hul broers of suster 'n voorbeeld stel (deelnemer 5) terwyl 'n ander eendag vir sy moeder en broer 'n beter lewe wou gee (deelnemer 7). Twee van die deelnemers (3 en 4) het ook genoem dat hul gesin gereeld saam kerk toe gaan en bid. Slegs deelnemer 6 se uitgebreide gesin was in staat om haar te help met akademiese werk, omdat 'n groot deel van haar uitgebreide gesin uit opvoeders bestaan. Deelnemers 2, 5 en 7 noem ook dat hulle 'n oom, tante of ouma gehad het wat die gesin finansiëel of emosioneel bygestaan het in tye van nood.

Die deelnemers het ook almal aangedui dat hulle eie slaapkamers gehad het en vier van hulle kon gerieflik studeer wanneer hulle wou en solank as wat hulle wou. Die ander drie deelnemers kon in die huis studeer indien die vader nie onder die invloed van alkohol was of te veel gesinsgeweld veroorsaak het nie. Die deelnemers het genoem dat hulle voldoende fisiese bronne soos addisionele handboeke, studiemateriaal en vraestelle gehad het. Hul ouers het ook betaal vir ondersteuningsklasse en het die deelnemers die meeste van die tyd daarheen vervoer. Alhoewel drie van die deelnemers die vader as die oorsaak van gesinsgeweld geïdentifiseer het, noem almal dat hulle vaders tog bereid was om hulle na vakansieklasse te neem. Die vaderfiguur was derhalwe nie deurgaans 'n hindernis nie.

#### **4.4.3.3 Risikofaktore**

- **Sosiale en maatskaplike hindernisse**

Die kategorie sosiale en maatskaplike hindernisse sluit faktore in soos swak verhoudings met sekere gesinslede, gesinsgeweld, sterftes en ernstige siektes van gesinslede, egskeidings, werkloosheid en by geleentheid 'n tekort aan finansiële bronne.

Drie van die deelnemers (2, 5 en 7) het swak verhoudings met sekere gesinslede as hindernisse uitgelig. Volgens dié drie deelnemers was daar veral tussen hulle en hulle vaders geen hegte verhouding nie. In al drie gevalle het hulle aangedui dat die vader 'n alkoholis was en dat gesinsgeweld voorgekom het wanneer hy onder die invloed van drank was. In die geval van

deelnemers 5 en 7 moes hulle gedurende eksamens by hul grootouers gaan studeer omdat daar te veel onenigheid in die huis was. Gesinsgeweld was 'n integrale deel van hulle grootwordjare en het baie trauma veroorsaak. Dit kom derhalwe voor asof persoonlike omstandighede soos 'n swak verhouding met 'n ouer potensieel tot negatiewe emosies kan aanleiding gee en derhalwe 'n leerder weerloos laat vir onderprestasie en akademiese mislukking. Deelnemer 5 verwoord dit soos volg:

*Die meeste van die tyd baklei ek en hy soos kat en hond ... ek dink tog ... s-s-sommige kere is ons fine met mekaar. My ma en pa se verhouding ... ek dink nie dit is so 'n goeie verhouding nie ... h'm ... my pa ... soos ek dit sien is my pa 'n alkoholis en dit maak dat ons ... verhouding ... eintlik ... glad nie goed is nie. As my pa nugter is ... dit is amper soos hy is twee verskillende mense ... en ... sommige kere is ek ... sommige kere is ek onnodig, maar ek ... ek kan dit net nie hanteer nie. So ... hy maak my gedurig kwaad. Sommige kere dink ek kan ek ook 'n bietjie moeilik wees ... maar ons het nie 'n goeie verhouding nie ... want ons stry gedurig oor ... oor hoe hy is en hoe ek voel hy teenoor my is ... en ... hoe ek voel hy sekere dinge in my lewe beïnvloed en ... so. (Deelnemer 5)*

Deelnemer 5 het ook genoem dat haar onaangename omstandighede tuis juis 'n belangrike dryfveer was om akademies goed te presteer ten einde eendag 'n beter lewe te kan hê. Sy het 'n sterk behoefte gehad om uit haar omstandighede te ontlug:

*Dit was baie moeilik ... omdat dit was altyd so dat voor 'n groot toets aanbreek dan ... is daar 'n groot ding tussen ons twee. Gewoonlik het my ma vir my .. sou sy met my wegry .. sou sy byvoorbeeld na my ouma toe ... na my .... na iemand toe ... sodat ek daar kan gaan leer ... ensovoorts. So dit was ook 'n uitdaging gewees omdat ... jy kon nie altyd net leer wanneer jy wil nie. Hy besluit vir daai dae hy wil harde musiek speel en jy kan nie sê jy wil nou leer nie, want hy voel hy wil nou musiek speel, want hy verdien nou die tyd om musiek te kan speel ... en ... dit was vir my moeilik gewees ... soos ... sommige kere moet ek my boeke vat en buite gaan sit om te gaan leer, want ek weet ek skryf more 'n groot toets en die eksamen breek amper aan. Sulke tipe van goed het dit nogals moeilik gemaak, maar ek het net probeer ... om ... so wat my*

*gemotiveer het ... is ek leer sodat ek op universiteit kan kom, dat ek 'n goeie werk kan kry en dan wegkom en dat ek nooit weer so 'n lewe moet lei nie of dat my kinders so moet wees nie. Ek dink dis seker maar een groot ding wat my motiveer. (Deelnemer 5)*

Deelnemer 7 beskou nie sy gesin as gelukkig nie. Hy sien sy vader as die oorsaak van die verdeeldheid en ongelukkigheid in die huis wat oor etlike jare geduur het en wat teen die tyd van die onderhoud nog steeds 'n probleem was.

*H'm ... ek ... my gesin is ... is baie verdeeld ... in die sin dat ... ek en my ma en my broertjie baie geheg is ... seker maar oor wat nou al oor die jare gebeur het ... maar ... die gesin is nie ... dit is nie dat dit 'n ...'n gelukkige tipe gesin is nie ... so ons het ons probleme ... groot probleme [laggie] en h'm ... dit word nie beter nie. (Deelnemer 7)*

Volgens deelnemer 2 veroorsaak haar vader heelwat konflik in die huis as gevolg van sy alkoholisbruik. Rekeninge is soms nie betaal nie as gevolg van haar vader se drankprobleme.

*Oukei ... kan ek maar sê ... h'm ... soos my pa, my pa het ook soos ... ek sal nie sê hy was 'n alcoholic nie, maar hy het ook so baie gedrink en so ... en dan somtyds ... dan kan my ma nou nie ... die ... die krag betaal nie [laggie] of sulke goed, so, ja. maar niemand het nou daarvan geweet nie, en so. Ja, ek is daar deur ... ja ... en daar is nog baie soos ek ... h'm ...ek weet nie ... dan sal my ma ... oukei ... hulle sal nou nie soos physical fight nie maar, soos in verbal fight en sulke goed, maar ek is daardeur ... ja. (Deelnemer 2)*

Verskeie ander faktore is uitgelig wat as risikofaktore vir akademiese vordering beskou kan word. So dui deelnemer 3 uitsluiting uit die breëre familie aan as 'n moontlike risikofaktor. Hy het toegesien dat hy nie te veel aandag op sy akademiese prestasies vestig nie om moontlike verwerping te voorkom. Hy is die eerste presteerder in sy familie.

*Ek wil nooit vir ander mense sê wat my doel was nie, want ek wil nie dit laat deurkom dat, dat ek vir my anders wil hou as die ander nefies en*

*ander niggies wat nou nie wil leer nie ... en so sal ek maar probeer normaal speel voor hulle ... maar in die stilte sal ek hard sit en leer.*

**(Deelnemer 3)**

Deelnemer 7 het aangedui dat die dood van sy oupa vir hom 'n geweldige terugslag was in die stadium toe hy sy hoërskoolloopbaan begin het. Hy het sy oupa as 'n goeie rolmodel beskou en 'n goeie verhouding met hom gehad. Sy oupa het hom ook altyd bygestaan en raad gegee. Hy voel ook dat sy oupa hom waardevolle lesse geleer het.

*Jô ... ek onthou ek het vir my oupa gesê dat as ek op hoërskool kom, dan wil ek slaag. Ek wil nie nog kwaai goed doen soos ek op laerskool gedoen het nie. Toe sê hy vir my: "Nee, jy kan nie met so 'n mindset of attitude daarheen gaan nie. Jy moet gaan om weer die beste te wees, maak nie saak wie saam met jou is en wie vir jou klasgee nie. Jy sorg dat jy die beste [laggie] daaruit kom" ... en ek het. Ek het toe in graad 8 ... het ek ... was ek toppresterder. Maar in graad 8 het my oupa afgesterf. Dit was ... dit was nogal 'n skok maar hy het my met waardevolle lesse gelos. (Deelnemer 7)*

Egskeiding en finansiële probleme kan ook 'n leerder se akademiese prestasie negatief beïnvloed. Dit hoef egter nie 'n negatiewe faktor te wees indien daar ander belangrike persone in die adolessent se sisteme is wat die nodige ondersteuning bied nie. Deelnemer 6 het aangedui dat haar ouers geskei is toe sy drie jaar oud was. Volgens haar het die egskeiding nie 'n effek gehad op haar akademiese vordering nie. Sy het 'n hegte verhouding met beide haar ouers en het gereeld kontak met haar vader. Deelnemer 7 het aangedui dat sy ouers al op skei gestaan het omdat sy pa so baie gesinsgeweld veroorsaak.

*Hy is daar, maar hy ... h'm ... kan ek maar sê, is die oorsaak van al die probleme ... kan ek maar sê, in ons gesin. So ... ons het ... ek ... ek... ek... bedoel hulle, hulle ... die ... hulle wou skei al, en ek dink dit is ook seker oor die verdeeldheid in ons gesin, maar ons is in die hel as gevolg van die geweld in die gesin. (Deelnemer 7)*

In sekere van die deelnemers se gesinne het werkloosheid en 'n tekort aan finansiële bronne ook baie spanning veroorsaak. Twee van die deelnemers het aangedui dat daar gereeld 'n tekort aan finansies in hulle huis was.

#### 4.4.4 Die skool: beskermings- en risikofaktore

##### 4.4.4.1 Inleiding

In hierdie afdeling word die deelnemers se skool sentraal geplaas en gekyk na beide beskermings- en risikofaktore. In tabel 4.3 volg 'n uiteensetting van die kategorieë wat die tema verder uitbrei. Net een beskermingsfaktor en een risikofaktor kon ten opsigte van die rol van die skool geïdentifiseer word.

**Tabel 4.4: Die skool: beskermings-en risikofaktore**

DIE SKOOL	
Beskermingsfaktore	Risikofaktore
• Positiewe leerkultuur	• Negatiewe leerkultuur

##### 4.4.4.2 Beskermingsfaktore

###### • 'n Positiewe leerkultuur

Positiewe leerkultuur as kategorie sluit faktore soos goeie akademiese tradisie, toegewyde opvoeders en goeie leerder-opvoeder-verhoudings in. Uit die data het dit geblyk dat een van die skole wat in hierdie studie ter sake is jaarliks die meeste A-gemiddeldes van al die ander histories benadeelde skole in die omgewing oplewer. Die gemeenskap ag ook dié skool as een met 'n trotse akademiese geskiedenis. Die oorgrote meerderheid van die opvoeders probeer die leerders na die beste van hul vermoë onderrig, maar dit hang dan van die leerders af of hulle die geleentheid wil benut. Deelnemer 1 het só oor hierdie skool getuig:

*H'm ... ek dink net dit ... h'm ... dit was die regte environment vir my om in te gewees het. Met die tipe ... by ons skool was ... was die akademie... X (skool se naam) is ... is beroemd vir sy goeie akademie en daar was net altyd daai ... daai ... strawwe kompetisie onder ons as leerders en dit*



*het jou net gemotiveer om nog beter te doen. Ek dink dis daai ondersteuning wat 'n mens gekry het ... altyd. (Deelnemer 1)*

'n Ander skool wat ook toppresterders opgelewer het, staan as 'n bendeskool bekend terwyl die derde skool ook as 'n goeie akademiese skool geïdentifiseer is. Deelnemer 7 beskryf laasgenoemde skool as volg:

*Akademies baie goed omdat ons ... h'm ... jare nou al altyd baie A-kandidate lewer en uit die bruin gemeenskap uit ... Ook sport ... ons het goeie sport gehad, maar dit was nie dat ons net as 'n sportskool bekend gestaan het nie. Ons het maar 'n bietjie van alles gehad, kultuur selfs; ons het ook dans en sulke goed gehad. So ek dink ons was baie ... h'm ... versatiele as ek nou so kan sê. (Deelnemer 7)*

Al die deelnemers het beklemtoon dat hulle goeie en toegewyde opvoeders gehad het. Die afleiding kan selfs gemaak word dat die opvoeders die belangrikste rolspelers in die akademiese prestasie van die deelnemers was. Die opvoeders was altyd daar vir die leerders en het hulle goed geken. Hulle het belangrike ondersteuning gebied in kritieke fases in die lewe van die deelnemers. Hulle het die leerders ook gedurig aangemoedig om goed te doen en om hulle beste te lewer. Deelnemers 2 en 6 het die volgende oor hulle opvoeders te sê gehad:

*... my onderwysers ... hulle gee baie om vir ons, want hulle het baie ... ek weet ... my onderwysers het baie vir my gedoen ... en hulle sal soos ... h'm ... hulle gee vir jou baie ekstra werk en die goed is eintlik op die standaard wat dit moet wees, maar 'n klein bietjie min ... so hulle moes probeer om al die studente op dieselfde level te kry. Maar nou kry jy mos nou daai enes wat baie stadig is ... dan val die ... die enes wat nou hoog is ... of wat hoë ... goeie punte kon kry, ook nou 'n bietjie ... h'm ... of ... waar hulle kon kom, was hulle nou nie gewees nie. (Deelnemer 2)*

*H'm ... van ... my skool het ... ek waardeer ... die onderwysers is baie ... is baie wat is die woord nou? ... hulle is baie ... h'm ... determined om ... om vir jou te leer. Hulle is baie oop. Jy kan na hulle toe gaan as jy 'n probleem het en hulle is daar vir die kinders. Hulle gee om, regtig, oor ... oor jou loopbaan op skool ... en hulle sal soos dinge doen wat ... wat tot*

*jou voordeel is om jou te help. Hulle is nie net laid back nie en hulle worry nie van ... van jou of enigiets nie. Hulle sal alles doen om vir jou te help by daai skool. So dit is baie nice. (Deelnemer 6)*

Die deelnemers het ook aangedui dat hulle opvoeders lesse interessant aangebied het en dit met goeie voorbeelde toegelig het. Die opvoeders het ook alle leerders probeer aanmoedig om hul beste te gee en harder te werk. Twee van die deelnemers (5 en 7) het ook vertel dat hulle dit baie gewaardeer het dat opvoeders wat hulle in laer klasse onderrig het, steeds hulle vordering gemonitor en hulle aangemoedig het. Daardie opvoeders het dié leerders se potensiaal vroeg raakgesien en volgehou om hulle te motiveer. Die opvoeders by albei skole was ook gereeld by die skool aanwesig en dit kon ook net voordelig wees vir die akademiese proses. Die deelnemers het ook aangedui dat hulle hul skooldae geniet het. Hulle het veilig by hulle skool gevoel, en dat hulle aanvaar word. Die opvoeders was meestal toeganklik, betroubaar, besorg, hulpvaardig en ondersteunend. Hulle kon derhalwe na hul opvoeders gaan wanneer hulle terugslae ervaar het. Hulle het ook gevoel dat die opvoeders goeie rolmodelle was en dat sommige van hulle selfs meer as die leerplan gedek het deur ook lewenslesse te leer. Die deelnemers het ervaar dat die opvoeders hulle ken aangesien almal in dieselfde gemeenskap woon.

Al die deelnemers het ook melding gemaak van sekere opvoeders wat gereeld ekstra klasse ná skool of tydens naweke aangebied het. Die leerders het ook tydens vakansies ekstra klasse by ander skole en by die universiteit bygewoon. Uit die onderhoude was dit ten opsigte van hierdie onderwerp duidelik dat die opvoeders en deelnemers wat prestasie betref, dieselfde doelwitte nagestreef het. Dit blyk dat die opvoeders hoë prioriteit gegee het aan hulle onderrigtaak. Dié opvoeders se afwesigheid by die skool was laag.

Die pad wat die Universiteit van Stellenbosch met die deelnemers se skole loop, blyk ook belangrik te wees om akademiese prestasie te bevorder. Van die deelnemers het vertel dat hulle reeds vanaf graad 10 toegang tot ekstra klasse by die universiteit gehad het.

*H'm ... ek is van standerd agt af al ... by die universiteit se ekstra klasse. Hulle het altyd die tien top-wiskunde en -wetenskapleerders uit... sulke*

*tipe skole gevat, dan het hulle ekstra klasse aangebied. So ... dit het gehelp ... ja. (Deelnemer 2)*

*Ek dink net ... miskien ... wat ek wel wil noem is dat die universiteit so 'n winterskooling gehad het. (Deelnemer 7)*

#### **4.4.4.3 Risikofaktore**

- **'n Negatiewe leerkultuur**

'n Negatiewe leerkultuur is aangedui as een van die risikofaktore wat deur die skool veroorsaak word. Dié kategorie sluit in swak dissipline, swak akademiese tradisies, swak beplanning en bestuur van die skool en onbevoegde opvoeders. Volgens die deelnemers wat deur hierdie risikofaktore geraak word, is daar in hulle skole 'n algemene gebrek aan orde en dissipline, en ook in sommige klaskamers. Sekere opvoeders laat byvoorbeeld leerders toe om klasse te ontwrig. In sekere klaskamers was die geraasfaktor derhalwe baie hoog en sommige leerders was totaal ongemotiveerd om te leer. Hierdie leerders het glad nie tydens lesse aandag gegee nie en het soms selfs uit die klaskamers gedros. Klasse is ook gereeld sonder toesig gelaat wanneer onderwysers afwesig was. Hoewel daar verskillende metodes is om die afwesigheid van opvoeders te voorkom, verg dit goeie beplanning, maar dit wil voorkom asof die kultuur en waardes in sekere skole nie altyd 'n leerkultuur ondersteun het nie. Daar was derhalwe by tye 'n gebrek aan sterk leiding in hierdie leerders se skole en klaskamers, wat swak motivering van leerders in die hand gewerk het. In sekere gevalle was daar min formele struktuur en leerders is toegelaat om gedurende lesure te praat en te raas. Leerders het ook tydens lesure na ander opvoeders se klaskamers gegaan, wat deur die deelnemers as ontwrigtend beleef is. Deelnemers 3 en 7 se response lewer meer inligting in hierdie verband:

*In sommige klasse waar die onderwyser nou nie so streng gewees het nie, het dit woens gegaan ... en gaan dit seker nog steeds woens. Dat ... h'm ... leerders nie oplet wanneer die onderwyser praat nie, hulle respekteer nie die onderwyser nie. (Deelnemer 3)*

*Die verskillende ... o ... daar was baie [laggie] omstandighede ... waar ons baie ... u'm ... waar ons aandag afgetrek is deur kinders wat buite die klaskamers self kom en met die onderwysers kom woorde deel en sulke goed ... en tye wat 'n mens nou net dink, ai, ek is nie meer lus vir dié skool nie, ek gaan na 'n ander skool toe. (Deelnemer 7)*

Deelnemer 5 het pertinent genoem dat sy een swak opvoeder gehad het. Sy het nie van die opvoeder se metode van onderrig gehou nie en het derhalwe nie so goed in daardie vak gevaar nie.

*Dan kry jy weer die onderwyser wat, ek dink, onbevoeg was vir daardie pos en wat swak klas aangebied het ... haar notas was swak. Die ... die ... hoe sy haar klasse ... uitgewerk het voorheen, was baie swak, so sy sal ... heel week ... sal sy iets verduidelik ... 'n hele hoofstuk verduidelik en aan die einde van die week moet jy ná skool kom, of in pouses, om die notas neer te skryf. Ek dink dis baie verkeerd want, as ek nou dit onthou, as ek nou net leer, oukei, dan kan ek dit net later deurgaans om te ... om te ... onthou, maar as jy dit nou gehoor het, vandag, en jy moet dit (die klasnotas) nou Vrydag eers sien, dan is daar nie meer 'n band tussen die twee nie ... en dit was vir my baie swak gewees, veral vir 'n vak soos Natuur- en Skeikunde. (Deelnemer 5)*

'n Ander faktor waarvoor sommige van die deelnemers gekla het, was een van die opvoeders wat gereeld epileptiese toevale gekry het. Daar was nie ondersteuning in plek om die onderwyser of die leerders by te staan nie. Die leerders het die situasie self hanteer, maar wanneer dit gebeur het, is hulle leerproses onderbreek. Die skielike dood van een van hulle opvoeders is ook as 'n risikofaktor geïdentifiseer, sowel as die feit dat die betrokke skool daardie betrokke jaar nie 'n permanente skoolhoof gehad het nie. 'n Permanente hoof sorg immers gewoonlik vir meer struktuur in 'n skool. Die dood van 'n opvoeder kan emosionele trauma meebring, maar ook heelwat akademiese ontwrigting veroorsaak. Deelnemer 4 het egter in weerwil van bogenoemde 'n lansië gebreek vir hulle goeie opvoeders.

*Nie regtig nie ... wel, daar is nie een faktor wat 'n mens spesifiek so ... ek mean, ons het wel nie 'n hoof gehad vir daai jaar nie en sulke goed ... en ... en ... wat ek graad 10 inkom, toe het my Nat-Skei-onderwyser gesterf*

*wat ek daai tyd gehad het, toe kry ons 'n nuwe Nat-Skei-onderwyser en ... na dit wéér 'n nuwe onderwyser ... maar oor die algemeen kan ek nie iets anders spesifiek noem, want al die onderwysers wat ons gehad het, was goed. Die werk was daar, die werk was gedoen, so ek kan nie dink aan 'n spesifieke faktor wat jou kon verhinder om goed te doen nie.*

**(Deelnemer 4)**

Dit is interessant dat al die deelnemers wat goed presteer het, die ongebalanseerde verhouding tussen sport, kultuur en akademie in hul onderskeie skole as 'n hindernis tot hulle akademiese vordering beleef het. Volgens hulle was daar te veel klem op sport in hulle skole. Hulle het genoem dat hulle tot twee weke se onderrigtyd verloor het tydens die jaarlikse voorbereiding vir interskole.

*Uitdagings van die skool ...wel, daar was altyd die Derby ... kan ek maar nou sê, wat omtrent twee weke se onderrig baie omver gegooi het ... wat h'm ... wat dit moeilik gemaak het om dan weer in te haal. Soos almal nou maar weet, is matriek baie werk ... die tyd is altyd te min om die hoeveelheid werk te doen. So, sulke events, kan ek maar sê, het altyd dinge bemoelijk gemaak. Dit is maar, dit kom maar altyd neer op sulke ... sulke onverwagte geleenthede wat die skool nou besluit om een of ander ding te doen, dan word die onderrigtyd nou kortgeknip en dan probeer hul dan nou altyd om dit op een of ander manier in te haal... om in 'n man se pouses te werk [laggie] of om ná skool in te werk, of so iets. So vir my... my eie persoonlike ervaring is dat die groot geleenthede wat skole het, baie 'n mens se tyd gevat het. **(Deelnemer 7)***

Deelnemers 2 en 3 was in dieselfde skool en slegs hulle het melding gemaak van bendebedrywighede by hulle skool. Die ander het bendebedrywighede buite die skool ervaar, maar nie in die skool self nie. Volgens deelnemers 2 en 3 het daar by geleentheid bendes na die skoolterrein gekom om leerders seer te maak. Volgens dié twee deelnemers aan my studie het bendes te maklik en te gereeld toegang tot die skool gekry en dit het die leerders se aandag afgetrek deurdat dit leerders se konsentrasie verbreek, en ook vrees veroorsaak het. Respondent 2 verduidelik soos volg:

*Ja... en ons is mos nou bang dat die skollies sal mos nou kom en vir ons seermaak en so. Maar die slegste ene is ... ons het naby die gangsters gebly so hulle sal sê ... h'm ... ons is die gangster-skool,. of so iets, ja.*

**(Deelnemer 2)**

#### 4.4.5 Die portuurgroep: beskermings- en risikofaktore

##### 4.4.5.1 Inleiding

In hierdie afdeling word die portuurgroep van die deelnemers bespreek en daar word na beide beskermings- en risikofaktore gekyk. In tabel 4.5 volg 'n uiteensetting van die kategorieë wat die tema verder uitbrei. Daar is een kategorie vir beskermingsfaktore en twee ten opsigte van risikofaktore geïdentifiseer.

**Tabel 4.5: Die portuurgroep: beskermings- en risikofaktore**

DIE PORTUURGROEP	
Beskermingsfaktore	Risikofaktore
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ondersteuning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Swak intrapersonlike vaardighede</li> <li>Negatiewe akademiese ingesteldheid</li> </ul>

##### 4.4.5.2 Beskermingsfaktore

###### • Ondersteuning

Uit die data het dit geblyk dat portuurgroepdele belangrike ondersteunings- en motiveringsrolle vir die deelnemers vervul het. Hierdie deelnemers se vriende het hulle veral ondersteun wanneer dit nie goed gegaan het by die huis nie of indien die leerder akademies gesukkel het. Een van die deelnemers het aanvanklik nie op die akademie gefokus nie, maar as gevolg van sy portuurgroep se akademiese prestasies, is hy gemotiveer om ook akademies te wil uitblink.

*Ek het toe hard probeer en graad 10 het ek toe ... h'm ... my Bolandkleure gekry, toe besef ek dat van my vriende wat nie so goed akademies is as wat ek op laerskool gewees het nie ... h'm ... is dan nou in die skool se top-10. (Deelnemer 3)*

Daar was wel kompetisie onder leerders wat presteer het, maar hulle het mekaar nogtans gereeld aangemoedig om beter te presteer. Indien een van hulle nie so goed gevaar het nie, het hulle daardie leerder aktief ondersteun, alderhalwe deelnemer 5.

*In ons vriendegroep was ons baie akademies. Ons akademie was vir ons altyd baie belangrik, vir ons almal. So ons het altyd soos mekaar probeer motiveer; soos as een miskien gekom en gesê het sy het 'n lae punt behaal, sal ons altyd vir haar sê volgende keer dan leer ons almal saam, dan sal ons iets daaraan doen. Ons sal vir jou probeer help om beter te doen. Al is dit voor 'n toets en ons gaan net saam deur die werk, ensovoorts. Ons ... ons almal het mekaar probeer motiveer alhoewel ek en my een vriendin dit te ver gevat het deur kwaad te geraak het daaroor, maar op die einde van die dag het ons opgemaak en ... en ... alles ... toe later het ons mekaar begin help, ensovoorts. Ons ... al my vriendinne ... ons was almal saam ... ons was 'n groep van nege gewees. Almal was nie in matriek nie. Ons was net ses gewees wat in matriek was, maar ons het almal ... ons het altyd probeer mekaar help en bystaan waar ons kan.*

#### **(Deelnemer 5)**

Interessant genoeg het selfs vriende wat nie so goed akademies presteer het nie, die akademiese presteerders aangemoedig om wel te presteer. Deelnemer 4 het verduidelik dat sy vriende nie regtig op hulle akademie gefokus het nie "maar hulle het my ook altyd gedruk en gesê dat ek moet goed doen in die toets ... nou ja, jy moet ... ja ...". Van die deelnemers het genoem dat hulle klas soos 'n soort familie gefunksioneer het. Daar was goeie onderlinge verhoudings en hulle het vir mekaar omgegee en was bewus van mekaar se omstandighede. Hulle het mekaar se geselskap geniet en probeer om altyd as rolmodelle vir die skool op te tree. Hulle het mekaar positief beïnvloed.

*So ons was 'n baie hegte klas gewees. Ons klas was amper soos 'n klein familietjie op die skool. Niemand kan iets verkeerd gesê het van ons nie. So ons het 'n baie positiewe invloed op mekaar se lewe gehad. Daar was nou wel baie groepies in die ... soos die groepie ... doen dit en so ... maar over all het ... was almal in ons klas net lekker saam gewees en ... en*

*pouses het ons almal saam gesit en so ... so almal het almal ... kan ek maar sê ... almal het 'n goeie invloed op ... op jou gehad. (Deelnemer 6)*

Twee van die deelnemers het ouer vriende verkies en het genoem dat dié vriende 'n positiewe invloed op hulle gehad het, en vir hulle as goeie rolmodelle gedien het. Die deelnemers het ook probeer om beter as hulle ouer vriende op akademiese gebied te presteer. Dié vriende het almal gematrikuleer, alhoewel nie met A-gemiddeldes nie. Deelnemer 6 het haar ervaring van ouer vriende en ook van haar familie soos volg verwoord:

*In my portuurgroep was ek altyd die jongste gewees en al my vriende was al soos in 'n jaar voor my klaar met skool gewees ... so ... en dit ... ek het ook na hulle opgesien en so. Ek het gedink as hulle almal kon geslaag het, dan hoekom kan ek ook nie slaag nie ... en daai het altyd vir my gemotiveer om ... ek het altyd gedink ... ek weet nie of ek baie competitive is nie ... ek het net altyd gedink dat as sy dit kan doen ... as sy die prestasie kan kry, kan ek ten minste 10% meer kry as wat sy gekry het. Ek het baie gedink wat daai een doen wil ek 'n bietjie beter doen. Ek weet nie of dit 'n baie slegte ding van my is nie, maar ek het altyd daai gedoen. So my portuur het my baie ... as ek aan my niggies gedink het, het ek altyd vir hulle as 'n voorbeeld gevat en gedink as sý 70% kry, kon ek 80% kry. Hulle het my baie gemotiveer om ... om te doen wat hulle gedoen het. So hulle het baie gesê: Jy is mos in matriek ... soos enigiets wat ons kan doen, sal ons vir jou help en as óns dit kon gedoen het, dan kan jy dit ook doen. (Deelnemer 6)*

Van die portuurgroeplede het ook sessies gereël waartydens leerders bymekaar kon kom om te studeer of werk vir mekaar te verduidelik. Wanneer die spanning hoog geloop het, kon sekere lede van die portuurgroep die spanning verlig deur van die deelnemers te laat lag sodat hulle tydelik vergeet van hulle probleme.

*Persone ... h'm ... my vriende het ... h'm ... baie studiesessies gereël. Met dié dat ons baie saam gewerk het ... bymekaargekom het en as 'n groep geleer het en so en mekaar dan nou ook gehelp het ... en ek dink ... h'm ... ons het ook tyd gemaak vir ontspanning en ... h'm ... sodat ons nie net vir ons dood moet leer nie. So ons het probeer om maar net altyd*



*'n goeie balans te hou. H'm... ek dink my klasmaats het vir my die meeste laat lag [laggie]. Die ding is ... h'm ... die ... die ... die dag as ek net baie, baie ernstig en baie gestres oor my akademie was, sou die enigste tyd wanneer ek regtig kon gou vergeet van al die worries en al die "ek moet nog dít doen en ek moet nog dát doen" ... was as ek net saam met hulle kon lekker lag en lekker gou vergeet [laggie] van ... van ... wat daar nog moet gedoen word en net dit so te vat... dat dit nogal nie so baie is nie en ... nogal nie so moeilik nie. (Deelnemer 7)*

Die teenoorgestelde geslag het by vyf van die deelnemers nie 'n besondere rol gespeel nie. Vier van die deelnemers, een manlik en drie vroulik, het genoem dat hulle glad nie daardie tyd in 'n vaste verhouding met die teenoorgestelde geslag belanggestel het nie. Die ander een het genoem dat hy baie vriendinne gehad het, maar glad nie 'n liefdesverhouding het. Die ander twee, een manlik en die ander vroulik, was wel in vaste verhoudings. Die vroulike deelnemer het erken dat haar kêrel haar nie akademies bygestaan het nie, maar wel baie emosioneel. Hy het haar veral ondersteun wanneer omstandighede tuis onaangenaam was. Die manlike deelnemer het genoem dat sy vriendin hom beide akademies en emosioneel ondersteun het. Hy het selfs ondersteuning van sy vriendin se ouers ontvang en haar pa het hom ook gemotiveer om ingenieurswese te gaan studeer.

*Ja, ek het 'n meisie gehad van graad 10 tot 12. Ek is nou nog goeie vriende met haar ... so sy het ook maar altyd vir 'n mens gemotiveer en haar ouers ook veral. Dit was ook deur haar pa dat ek ingenieurswese swot, want ek wou die pad na medies of wetenskap gedoen het en toe vra hy my hoekom doen ek nie dit nie. So hulle het my ook maar altyd gemotiveer en gedruk om goed te doen ... en veral sy het ook altyd gesê sy glo in my, so ... (Deelnemer 4)*

#### **4.4.5.3 Risikofaktore**

- **Swak interpersoonlike vaardighede**

Die deelnemers het gepraat van die negatiewe gedrag van 'n groot deel van hulle portuurgroep. Hulle het spesifiek na 'n kultuur van ongemotiveerdheid en

vandalisme verwys. Leerders sal byvoorbeeld uit die skool dros, ruite breek, op die banke en mure krap en ook plakkate afruk.

*Wat leer moeilik gemaak het? ... Wel, ek dink ... dit was net die gedrag van die leerders ... As hulle nou besluit hulle wou net ... hulle wil bank of hulle wil net van die skool af weggaan of so. Dan het daai dit vir jou moeilik gemaak want dan het die onderwyser tyd spandeer om hulle stil te maak of hulle te gaan soek daar buite, of iets gaan doen en daai het nou eintlik vir jou belemmer of so, én jou medeleerders. (Deelnemer 6)*

Deelnemer 7, wat self binne baie moeilike huislike omstandighede moes funksioneer, het genoem dat 'n mens moet kies om óf aan negatiewe druk toe te gee óf om jou lewe anders te bestuur.

*Buitedinge... ek praat nou van hulle eie probleme, hulle eie omstandighede, hulle eie what ever. Dit is altyd die what ever wat die eintlike saak maak ... wat hulle aandag wegvat van wat belangrik is. Dis hoekom ek dink skool ... h'm ... hulle prestasies het daaronder gely. H'm ... faktore soos ... h'm ... gesinsgeweld ... en sulke goeters. Ek bedoel ... h'm ... ons almal het maar probleme. En baie leerders hanteer eksterne invloede ... h'm ... h'm ... anders ... as ... as ... as ander leerders en soos ek is een van daai outjies wat hoe slegter dinge raak, hoe meer motiveer dit my, en sommige ouens is net nie so nie. Sommige ouens voel net, maar ai, dit raak nou te veel, ek kan net nie meer nie.*

**(Deelnemer 7)**

Deelnemer 1 het verduidelik die omstandighede waarin baie adolessente hulle vandag bevind, "kan ... ons hartseer maak. H'm... net die geweld en al die dwelms en al die dinge waarmee ons gekonfronteer word, soos vigs en seks en al daai stuff is ... is moeilike dinge vir ons as jongmense om deur te gaan." Alkoholmisbruik is ook genoem as 'n groot risikofaktor leerders se portuurgroep. Daar was dié wat oor naweke en gedurende skoolfunksies verkies het om onder die invloed van alkohol te wees. Dit was asof dit die enigste keuse was vir 'n jongmens. By skoolfunksies is hulle ook met rook en alkohol gekonfronteer, en hulle moes sorg dat hulle in sulke situasies die regte keuse uitoefen.

*[S]o as daar by 'n party gedrink word, hulle sal nou net vir jou sê: "Oukei, kom vat net een glasië," of so... maar as jy dit ... een keer gedoen het, dan sal jy dit aanmekeer wil doen ... daarom moet jy ook weet om jouself te beheer. Ek sal ook sê dat hang af met watter crowd jy beweeg. Baie partytjies word meestal geassosieer met drank en dan, as jy wil in wees, dan moet jy seker maar net drink en gaan daar waar die mense gaan wat drink en so ... Maar dit vat baie selfbeheersing om vir myself uit te maak en ek is nie 'n drinker nie, so hoekom moet ek drink? Ek kan nog altyd na die partytjie toe gaan en ek kan nog altyd myself geniet en dit is nie nodig dat ek moet doen wat die ander mense doen nie. **(Deelnemer 6)***

Deelnemer 3 was bekommerd oor die bruin jeug wat minderwaardig voel en ook 'n gebrekkige toekomsvisie het. Sy het gevoel dat hulle sukkel om verby hulle omstandighede te kyk en hoë doelwitte vir hulleself te stel. Dit was vir haar asof hulle nie hoop het vir die toekoms nie.

*Ek sal sê ... h'm ... leerders se goals moet verander, want soos ek gesê het vroeër, hulle strewen net om, net om matriek te maak. Hulle moet besef dat daar 'n ... wel, nog 'n dieper wêreld daar buitekant is, met oneindige geleenthede wat hulle kan aangryp. **(Deelnemer 3)***

Deelnemer 2 het haar hierin ondersteun en 'n moontlike rede verskaf vir die gebrek aan visie by bruin adolessente:

*Ek dink dat baie mense kraak ... h'm ... ons mense af ... ons kleurlingmense [laggie], en so kan hulle begin glo dat hulle nou nie so goed is nie en dat hulle nou nie A's kán kry nie. Dat hulle maar net die ... dat hulle maar net die minimale werkies sal kry, soos die strate vee of sulke goeters, of skoonmaak, maar dit is nie so nie. Ons het baie potensiaal, maar ons word net afgekraak en hulle sink. Omdat hulle nou in daai omstandighede is, kan hulle nie daar uitkom nie en dat ... h'm ... die skole, miskien die tipe skole ... waar hulle nou is, dink hulle nou hulle word ge-disadvantage [frons]. **(Deelnemer 2)***

Die deelnemers het verder genoem dat lede van hulle portuurgroep ook nie tuis geborgenheid, ondersteuning en aanmoediging om te presteer ervaar nie en dat dit veroorsaak dat hulle nie hulle drome nastreef nie. Hulle selfvertroue

om nuwe uitdagings aan te pak ontbreek ook omdat hulle onseker is oor hulle toekoms.

Volgens die vroulike deelnemers is tienerswangerskappe ook onaanvaarbaar hoog. Een deelnemer het genoem dat haar skool as "die kraamsaal" bekend gestaan het weens die hoë aantal swangerskappe onder leerders. Aangesien sommige leerders so min hoop vir die toekoms het gebruik hulle swangerskap as 'n waarborg vir finansiële ondersteuning. Deelnemer 5 het spesifiek genoem dat sekere meisies swangerskap gebruik om aan hulle armoede te ontsnap. Hulle het verwag dat die staat en/of die pa van die kind vir hulle sal sorg. Intussen het hulle egter in effek hulle eie hoop op 'n toekoms vernietig. 'n Ander risikofaktor waaraan een van die deelnemers blootgestel was, was die selfmoord van een van sy vriende. Vir deelnemer 6 was nie glad nie maklik om te verwerk nie.

*H'm ... op ... skool ... ja ... oukei ... behalwe die dood van een van my vriende verlede jaar, voor ons ... hy het homself gehang ... net voor ... h'm ... die eindeksamen ... Nat-Skei. (Deelnemer 6)*

#### **4.4.6 Gemeenskap: beskermings- en risikofaktore**

##### **4.4.6.1 Inleiding**

In hierdie afdeling word die gemeenskap van die deelnemers sentraal geplaas in die bespreking en word gekyk na beide beskermings- en risikofaktore. In tabel 4.6 volg 'n uiteensetting van die kategorieë, waardeur die tema verder uitgebrei word. Ten opsigte van sowel beskermings- en risikofaktore is net een kategorie geïdentifiseer.

**Tabel 4.6: Gemeenskap: beskermings- en risikofaktore**

<b>DIE GEMEENSAP</b>	
<b>Beskermingsfaktore</b>	<b>Risikofaktore</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ondersteuning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sosio-ekonomiese hindernisse</li> </ul>

#### **4.4.6.2 Beskermingsfaktore**

- **Ondersteuning**

Sommige van die deelnemers het aangedui dat hulle 'n hegte gemeenskap is waarin almal mekaar ken. Hulle voel oor die algemeen veilig in dié gemeenskap – almal is baie ondersteunend en hulpvaardig. Deelnemers 1 en 4 het die volgende vertel:

*Ek sal sê ons... ons gemeenskap is 'n baie gehegte gemeenskap in die sin dat almal ken almal ... en ... dit het ... h'm ... . dit is die soort gemeenskap waarin jy sal veilig voel en waarin jong kinders sal wil grootword ... want dit is amper soos een groot familie sou ek sê.*

**(Deelnemer 1)**

*Oor die algemeen het ek altyd veilig gevoel ... ja ... ek mean, alhoewel ... ons bly nou ... seker twaalf jaar daar en daar was nou al een keer ingebreek by ons, maar dit was so tien jaar terug. Ja ... dis nog nie so erg violent of so nie, maar daar ... is soms moments wat daar ietsie gebeur.* **(Deelnemer 4)**

Die deelnemers het gevoel het dat daar nie genoeg organisasies in hulle gemeenskap was wat 'n positiewe bydrae tot hulle akademiese sukses kon lewer nie. Tog was daar wel enkele organisasies wat hulp aangebied het. Die grootste en belangrikste organisasies in dié verband was die leerders se eie skole. Tweedens was daar ook organisasies soos jeugverenigings, biblioteke, 'n plaaslike radiostasie, kerke en 'n universiteit. Die meeste van die deelnemers het baie waarde geheg aan die biblioteek en het gereeld gebruik gemaak daarvan. Die biblioteek het onder meer beskik oor Internet, ekstra handboeke en vorige jare se eksamenvraestelle.

*Toe sê my een van my vriendinne vir my dat jy kan bib toe gaan en daar is ou vraestelle en boeke en toe het ek altyd bib toe gegaan en 'n klomp ekstra boeke gekry en daai het my baie gehelp ... so ... ek sal sê daai het vir my gehelp presteer om 'n A te kry. (Deelnemer 2)*

*H'm ... Ek was deel van 'n organisasie genoemd The Presidents Award by Youth Empowerment en h'm ... wat daar gewees het van hierdie organisasie was vier afdelings. H'm ... as jy gemeenskapdiens doen, gaan almal op avontuurkampe en hikes en jy leer nuwe skills en sulke dinge en daai's wat almal ... alles gehelp het om ... om my op te bou ... tot 'n sterker mens en dit het my net meer bewus gemaak het van hoe 'n gelukkige persoon ek is en dat ... h'm... daar's baie, baie mense wat worse off is as wat ek is. Dit het vir jou meer laat waardeer wat jy het. (Deelnemer 1)*

Daar was ook sekere maatskappye in die gemeenskap wat beurse aan akademiese presteerders gebied het. Die deelnemers het derhalwe geweet dat, indien hulle goed presteer, daar 'n moontlikheid bestaan van finansiële bystand vir verdere studie. Deelnemer 3 het byvoorbeeld 'n beurs van 'n plaaslike koerant ontvang.

#### **4.4.6.3 Risikofaktore**

- **Sosiaal-ekonomiese hindernisse**

Die sosiaal-ekonomiese hindernisse sluit faktore in, waarvan sommige ook reeds in ander verbande genoem is: 'n tekort aan visie binne die gemeenskap, 'n vaderfiguur wat ontbreek, hoë tienerswangerskappe en die maklike sosiale aanvaarding daarvan, bendebedryghede, lae selfbeeld en minderwaardigheid onder jongmense, die neem van verkeerde besluite, lae verwagtings, min omgee vir 'n verbetering van die toestand waarin die persoon verkeer, waardes en norms wat ontbreek, die afwesigheid van goeie rolmodelle, swak ouerskappatrone, armoede, werkloosheid en ongeletterdheid.

Een deelnemer het veral opgemerk dat leerders gedurende eksamentye baie weerloos in hul gemeenskappe is. Sy vertel dat hulle as gevolg van die

eksamen nie dieselfde skooltye volg as die res van die skool nie. Daar is dan minder leerders wat op sekere tye na en van die skool loop, en bendes teiken gevolglik daardie leerders. Van die deelnemers het dit uiteraard baie traumaties gevind om voor 'n eksamen met 'n mes gedreig of van jou besittings beroof te word. Twee deelnemers het spesifiek aangedui dat dit nie altyd veilig was om skool toe te loop nie.

*... ek dink dit is seker ook maar net armoede wat ... wat ... wat mense dryf daarna om sekere dinge te doen wat hulle nie wil doen nie, maar wat hulle moet doen. So in my matriekjaar is ek seker drie keer beroof en elke keer op dieselfde plek. Want daar langs my is so 'n veldjie ... en dit is .. ek sal nie sê die mense het goeie redes om dit te doen nie, maar daar is seker mense wat seker nie 'n ander keuse het as om dit te doen nie ... Maar verder sal ek sê die gemeenskap ... die gemeenskap is 'n baie hegte gemeenskap, soos daar is baie soos buurtwagte en mense wat saamwerk om die gemeenskap 'n beter plek te maak. Maar dan kry jy nou ook weer die opposite, soos mense wat net wil afbreek en sulke dinge doen. Dit was maar 'n typical coloured gemeenskap. (Deelnemer 6)*

*Daar is sekere gebiede waar 'n mens woon waar daar ... waar daar baie meer geraas is. Waar daar baie mense ... byvoorbeeld waar baie geweld is, ensovoorts, wat dit baie moeilik kan maak, en dan is daar ook die ... die ... veiligheids- ... h'm ... ja, die ding met die veiligheid. Dit is nie altyd veilig om tot by die skool te gaan en terug te kom, ensovoort, nie, omdat hier so baie gangsters is, ensovoorts, wat dit baie gevaarlik maak. En soos veral in die tyd toe ons h'm ... die matriekeksamen skryf, toe was daar ... dan kan ons mos later skool toe, kom as die gewone skoolkinders. Ons begin eers nege-uur of so, dan begin ons mos met die eksamen, en dinge soos dit. Daar was 'n paar kinders wat h'm gerob was. Hulle phones is gesteel, waar ... wat ook al hulle gesteel het. My een vriendin ... sy het ook gestap op pad skool toe en toe het hulle 'n mes by haar keel gehou om seker te maak of sy 'n rand gehad het, maar hulle het niks op haar gekry nie. Hulle het nie eintlik vir haar seergemaak nie, maar nog steeds ... Dinge soos dit traumatiseer jou en het 'n groot impak op ... hoe jy gaan vaar en veral voor die eksamen is dit 'n groot ding as*

*iemand 'n mes so pas teen jou nek gehou het. Hoe moet jy nie voel op daardie oomblik nie? Terwyl jy eksamen skryf ... (Deelnemer 5)*

Van die deelnemers het aangedui dat daar verder ook 'n gebrek aan ontspanningsgeriewe in hulle gemeenskappe bestaan. In so 'n gemeenskap met min sekuriteit is ledigheid en opstandigheid aan die orde van die dag is. Die negatiewe uitwerking van apartheid in die sin van minderwaardigheidsgevoelens word steeds daaglik onder 'n groot gedeelte van die gemeenskap ervaar. Volgens een deelnemer:

*... en ek dink coloured mense, 'n coloured skool ... hulle kan dit doen ... die kinders het die potensiaal maar die gemeenskap nie ... almal laat vir hulle dink dat, nee, hulle is nie goed genoeg om daaruit te kom nie ... h'm ... ons gemeenskap of ons mense het nie baie dinge om self te doen nie, soos entertainment. Dis hoekom hulle soos sulke goeters [laggie] aanvang. En, ja, baie jongmense drink, ja ... gebruik alkohol en sulke goed. (Deelnemer 2)*

#### **4.5 OPSOMMING VAN HOOFSTUK**

In hierdie hoofstuk is die proses van data-insameling en data-ontleding bespreek. Deur middel van 'n kwalitatiewe inhoudsanalise is data ontleed en dit het gelei tot die groepering van kodes in groepe en tot die identifisering en naamgewing van kategorieë. 'n Bespreking van die bevindings sal in hoofstuk 5 aangebied word.



## HOOFSTUK 5

# BESPREKING VAN BEVINDINGS, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

### 5.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die bevindings, gevolgtrekkings 'n oorsig van die studie, die beperkings verbonde aan die studie, aanbevelings en verdere navorsingsgeleenthede bespreek.

Die doel van hierdie studie was om insig te verkry in die ervaring van 'n groep van sewe graad 12-presteerders wat akademiese veerkragtigheid getoon het; en om verder ook vas te stel hoe hierdie adolessente uitdagings binne hulle histories-benadeelde gemeenskap te bowe gekom het ten einde akademies te presteer. Die kwalitatiewe metodologie van die studie het dit ook vir my moontlik gemaak om die betekenis wat die deelnemers aan hulle lewenservaring gegee het, beter te kon begryp en interpreteer ten einde dit hier te kon aanbied.

Deur die konsep van veerkragtigheid te bestudeer het ek die waarde van beskermingsfaktore binne 'n persoon in sy of haar omringende sisteme begin begryp. Hierdie beskermingsfaktore kan leerders in staat stel om ten spyte van moeilike omstandighede nogtans akademies te presteer. Brendtro en Larson (2004:194) dui dan ook in hulle navorsing aan dat adolessente wat blootgestel word aan trauma hulle lewe wel suksesvol sal kan hanteer indien hulle sekere interne sterktes kan ontwikkel, en indien hulle staatmaak op ondersteuningsisteme in hulle onderskeie kontekste.

Volgens Goldstein en Brooks (2006) het die studie van veerkragtigheid 'n skrale vyftig jaar gelede begin, maar dit het die afgelope twintig jaar op internasionale vlak baie meer aandag gekry. Die navorsingsbevindings van my studie het my oortuig van die waarde en rol van veerkragtigheid in

leerders se lewe. In hierdie verband voer Jensen en Fraser (206:xi) aan dat veerkragtigheid 'n persoon se kapasiteit verhoog om risikofaktore trompop te loop en suksesvol te hanteer ten einde akademiese sukses te behaal.

## **5.2 BESPREGING VAN BEVINDINGS**

Die oorkoepelende doelstelling van hierdie studie was om 'n duidelike beeld te verkry van waarom graad 12-leerders ten spyte van verskeie stressors binne 'n histories benadeelde gemeenskap daarin kon slaag om akademies goed te presteer. Die newevraagstellings van die studie is in hoofstuk 1 soos volg geformuleer:

- Watter risikofaktore moes die deelnemers trotseer ten einde akademiese sukses te behaal?
- Watter beskermingsfaktore het bygedra tot die deelnemers se akademiese sukses?

Merriam (2002:23) argumenteer dat bevindings wat bespreek word, met groot omsigtigheid binne relevante literatuur en vorige navorsing geplaas behoort te word. Ek sal vervolgens die bogenoemde navorsingsvrae beantwoord na aanleiding van my literatuuroorsig en navorsingsbevindings. Ek bespreek nou my bevindings deur te verwys na die realiteit van die gemeenskap, die impak van hulle onderskeie skole, die rol van hulle portuurgroep, hulle gesinsfaktore en laastens die persoonlike sterktes van die deelnemers self.

### **5.2.1 Die realiteit van die gemeenskap**

Dit lyk vir my na 'n logiese gevolgtrekking om te sê dat adolessente met genoegsame interne sterktes, voldoende gesinsondersteuning en in 'n skool met 'n positiewe leerkultuur potensieel akademiese sukses behoort te behaal. Die ironie is egter dat hierdie drie veranderlikes grootliks ontbreek by die meeste Suid-Afrikaanse adolessente uit histories benadeelde gemeenskappe 'n Oorgrote persentasie van die Suid-Afrikaanse jeug word in omstandighede groot waarin risikofaktore inherent teenwoordig is, en dit kan besondere hindernisse tot leer en ontwikkeling tot gevolg hê. Akademiese sukses word

sodoende in gevaar gestel. Die doelbewuste ontwikkeling van veerkragtigheid en beskermingsfaktore kan egter beslis 'n bydrae lewer om die bose kringloop van negatiewe faktore in omgewings wat histories benadeel is, te verbreek om daardeur 'n beter toekoms vir almal te bewerkstellig. Die realiteit is egter dat histories benadeelde gemeenskappe juis as van die grootste risikofaktore dien wat akademiese sukses bemoeilik. Dit is beslis nie maklik om in 'n histories benadeelde gemeenskap akademiese sukses te behaal nie.

Kenmerkend risikofaktore in 'n gemeenskap is volgens Wood (2008:93) en Borman en Overman (2004:5) die volgende: 'n kultuur van geweld, swak gesondheidsdienste, oneffektiewe onderwys in skole en ook rassisme. Donald et al. (2006:174) asook Linley en Joseph (2004:525) verwys op hulle beurt na die positiewe wisselwerking tussen die self, gesin, skool, portuurgroep en gemeenskap as kenmerkend van 'n beskermende omgewing. Hierdie beskermingsfaktore kan insluit 'n netwerk van portuurgroeplede, genoegsame persone buite die gesin wat as positiewe rolmodelle kan dien, en ondersteunende netwerke tussen die gesin, die uitgebreide gesin, die bure, portuurgroeplede en ander kontakte in die plaaslike omgewing. Verder kan ook gehalte-onderwys in skole, veilige behuising en woonbuurte, die beskikbaarheid van volwasse rolmodelle vir pro-sosiale betrokkenheid en pro-sosiale aktiwiteite binne die gemeenskap deel uitmaak van die beskermingsfaktore in 'n gemeenskap (Carr, 2004:271).

Die risikofaktore binne die konteks waaraan die deelnemers aan die studie blootgestel was, kan soos volg opgesom word: armoede, werkloosheid, mishandeling, dwelmmisbruik, geweld en misdad, bendebedrywighede, swak behuising, honger, die spanning wat 'n hoëdigheidslewe inhou, etniese en rassiespanning, onvoldoende onderwysvoorsiening, negatiewe oriëntasie ten opsigte van 'n skool- en leerkultuur, skolastiese agterstande, hoë vlakke van vroeë skoolverlating, seksuele misbruik en 'n hoë aantal tienerswangerskappe in hul gemeenskap. Hierdie risikofaktore is ook in die literatuur uitgelig (Carr, 2004:271; Borman & Overman, 2004:5; Dalzell & Theron, 2006:397; Killian, 2004:52; Normand, 2007:1/2, Leatt, Rosa & Hall, 2005:3; Olivier, Wood & De Lange, 2009:7; Prinsloo, 2005:28; Snyder & Lopez, 2007:106; Wood,

2008:94). Bogenoemde skrywers argumenteer verder dat risikofaktore soos lae sosio-ekonomiese status, isolasie, beperkte privaatheid, wanvoeding, lae lewenstandaarde, swak gesondheid, 'n swak selfkonsep, ongemotiveerdheid en hoë frustrasievlakke hoofsaaklik onder histories benadeelde individue, gesinne en gemeenskappe voorkom. Volgens CCS (2005:viii) dui die Gini-koëffisiënt aan dat Suid-Afrika een van die mees ongelyke lande ter wêreld is wat betref kapitaalverspreiding en uitgawes onder verskillende rasse. Legassick (2007:515) gee ook in sy studie te kenne dat die meeste histories benadeeldes nog steeds, meer as 'n dekade ná die val van apartheid, aan die kortste end trek. Alhoewel bogenoemde faktore ook in my navorsing na vore getree het, was daar ook ander faktore in die gemeenskap wat ek ondersoek het, wat in sekere opsigte as beskermingsfaktore kon dien.

Die gemeenskapsinstansie wat die grootste positiewe bydrae tot die akademiese prestasie van die deelnemers gemaak het, was die skole wat hulle bygewoon het. Daarná volg die invloed van die naburige universiteit. Ander organisasies soos kerke en 'n plaaslike radiostasie het ook 'n bydrae gelewer. Daar was ook sekere maatskappye binne die breër dorpsgemeenskap wat bereid was om beurse vir verdere studie aan akademiese presteerders toe te ken. Gemeenskapslede was oor die algemeen geheg aanmekaar en die warmte en ondersteuning wat die deelnemers ervaar het, het ook as beskermingsfaktor gedien. Die deelnemers het oorwegend veilig binne hulle gemeenskap gevoel alhoewel bendebedrywighede by tye hulle veiligheid bedreig het. Hulle angs hieroor spreek duidelik uit hulle response.

Die deelnemers was veral bekommerd oor gevoelens van minderwaardigheid wat steeds inherent in die psige van die bruin persoon teenwoordig is en wat hulle aan die gevolge van apartheid toeskryf. Dit hou besondere negatiewe gevolge vir die gemeenskap in en is fundamenteel tot baie van die uitdagings binne die gemeenskap. Dit is ook as risikofaktor vir akademiese prestasie uitgelig. Hulle voel sterk daaroor dat daar nie genoegsame konstruktiewe ontspanningsgeleenthede vir adolessente binne die gemeenskap bestaan nie. Dit lei tot ledigheid en doelloosheid wat negatiewe gedrag in die hand werk.

Hierdie aangeleentheid verdien ernstige aandag. Die kwessies van onvoldoende ondersteuning en 'n gebrek aan organisasies wat 'n verskil wil maak aan die gemeenskap, behoort meer aandag te geniet. Mense moet egter nie wag op eksterne hulp nie, maar self ingryp en 'n positiewe verskil probeer bewerkstellig.

### **5.2.2 Die impak van die skool**

Die skool en veral die opvoeders het as 'n belangrik faktor vir die bevordering van akademiese veerkragtigheid na vore getree. Volgens Johnson en Lazarus (2008:18) speel skole 'n belangrike rol by die ontwikkeling van veerkragtigheid onder leerders. Hulle het bevind dat skole veerkragtigheid kan koester deur ondersteunende en veilige omgewings te vestig. Skole kan ook goeie verhoudings tussen opvoeder en leerders, leerders self, opvoeders en ouers en die skool en die gemeenskap bevorder. Skole behoort direk betrokke te wees met gesondheidsbewusmaking om sodoende veerkragtigheid te bevorder. Gesondheidsbewusmaking kan as teenvoeter vir risikofaktore dien word en kan welstand bevorder. Jensen en Fraser (2006:9) en Wood (2008:93) beskou geleenthede vir kwaliteit-onderwys, kwaliteit-opvoeders, en 'n goeie onderwyser-leerder-verhouding as beskermingsfaktore in skole. Omstandighede soos goeie skoolbestuur, 'n positiewe leeromgewing en positiewe opvoedersingesteldheid het grotendeels die akademiese prestasie van die deelnemers bepaal. Ek sal eerstens die risikofaktore en daarna die beskermingsfaktore wat in skole geld, deurgee.

Skole en by implikasie die opvoeders onderskat soms die positiewe en ook negatiewe rol wat hulle in die akademiese vordering van leerders speel. Die deelnemers aan hierdie studie was oorwegend positief in hulle terugskoue oor die rol wat opvoeders en die skool in hulle lewens gespeel het, maar het as risikofaktore tot akademiese vordering die volgende identifiseer: 'n swak leerkultuur, lae skooltrots, swak beplanning en bestuur, onbevoegde opvoeders, 'n ongebalanseerde verhouding tussen sport, kultuur en akademie, 'n tekort aan bronne en aktiwiteite, die dood van 'n opvoeder wat wel 'n verskil gemaak het, bendebedrywighede en algemene negatiewe gedrag. Volgens persoonlike ervaring word opvoeders en skole deesdae op 'n

daaglikse basis deur onaanvaarbare gedrag van leerders gekonfronteer. Van die onaanvaarbare leerder gedrag sal onder die volgende tema bespreek word, maar die skole se onvermoë om dit effektief te hanteer het as risikofaktor by die skole na vore getree.

Alhoewel beide skole wat by my studie betrek is, 'n redelik goeie akademiese kultuur het, was daar geleenthede soos interskole, groot sportdae en ander kultuuraktiwiteite, en selfs gewone skooldae, wanneer daar min aandag aan die akademie gegee was. Daar was tye dat daar tot twee weke lank slegs op sport gefokus is. Tesame met die bogenoemde ontwrigtings, het al die deelnemers ook melding gemaak van die negatiewe houding en gedrag van sekere leerders wat daartoe gelei dat die opvoeders daaglik tien tot vyftien minute moes afstaan om 'n klas tot orde te roep voordat daar met akademiese werk voortgegaan kon word. Buiten die negatiewe gedrag van sommige leerders het bendes ook vrye toegang tot die een skool gehad wat nie bevorderlik vir leer was nie. Bendebedrywighede soos geweld en dwelms in skole is anti-sosiale gedrag wat definitief die onderrig en leer in skole negatief beïnvloed.

Een van die skole het ook by geleentheid 'n tydelike skoolhoof gehad wat organisasie en beplanning in die skool belemmer het. Die belangrikheid van positiewe leierskap in 'n skool moet nie onderskat word nie. Die skoolhoof beklee nog 'n prominente leierskapsrol in Suid-Afrikaanse skole. Hy tree sterk as beplanner, organiseerder en koördineerder na vore, en hy is ook die persoon wat leiding moet gee. Volgens Chapman, Froumin en Aspin (1995:164) sluit leierskap van 'n skool die vermoë in om aan ander te deleger en om alle belanghebbendes te betrek by die beplanning en bestuur van die skool, om sodoende effektiwiteit te bewerkstellig. Coulson (1996:85) argumenteer ook dat 'n suksesvolle skoolhoof doelgeoriënteerd is indien hy of sy 'n visie het van hoe hulle skool behoort te ontwikkel. Saam met dié visie van die prinsipaal moet hy of sy ook die nodige leierseienskappe aan die dag lê. Alhoewel die data nie aspekte soos beplanning en skoolbestuur direk uitgelig het nie, kan die negatiewe gedrag van leerders, die vermorsing van

onderrigtyd en bendeledede se gemaklike toegang tot die skoolterrein spreek van gebrekkige leierskap wat akademiese vordering kan belemmer.

Bekwame opvoeders en goeie opvoeder-leerder-verhoudings waarin kommunikasie sentraal gestaan het, is as 'n belangrike beskermingsfaktor geïdentifiseer. Die opvoeders het deurgaans belangstelling in die leerders getoon, selfs al het party van hulle nie meer vir die leerders klas gegee nie. Die deelnemers het die voortgesette belangstelling van opvoeders wat in die laer grade vir hulle klas gegee het, gewaardeer. Die opvoeders het die leerders geken en geweet hoe om hulle te ondersteun. Hulle was bereid om ondersteuningsklasse ná skool, naweke en tydens vakansietye aan te bied. Die bekwame opvoeders was ook gereeld in die skool om hulle werk te verrig, was hulpvaardig en het as goeie rolmodelle vir die deelnemers gedien. Daar was wel vir die wat wou geleentheid om hard te werk in die klasse en dit het die leerders gemotiveer om te presteer. Die deelnemers was wel trots op hulle onderskeie skole en sou nie elders wou skoolgaan nie. Bekwame onderwysers het derhalwe daarin geslaag om wel aan die deelnemers die geleentheid te bied om ten spyte van die risikofaktore in die skool, wat hulle geïdentifiseer het, te presteer.

### **5.2.3 Die rol van die portuurgroep**

Ook die portuurgroep waartoe die deelnemers behoort het, was soos die gesin en die skool deel van die deelnemers se konteks. Hierdie sisteem word vervolgens verder bespreek.

Donald et al. (2006:174) beskou 'n netwerk van portuurgroepede, wat as positiewe rolmodelle kan dien, as 'n belangrike beskermingsfaktor in die lewe van adolessente. Die deelnemers het aangetoon dat sekere lede van hulle onderskeie portuurgroepe 'n positiewe rol in hulle lewens gespeel het. Tog is die portuurgroep as 'n belangrike risikofaktor geïdentifiseer.

Dit het duidelik uit die data geblyk dat dit veral ten opsigte van vriende baie belangrik was om die regte keuses uit te oefen. Binne hulle onderskeie portuurgroepe was daar die met 'n negatiewe akademiese ingesteldheid en negatiewe gedragpatrone, maar daar was ook die wat hulle die beste gegun

het en hulle dienooreenkomstig ondersteun het. Dit het van die deelnemers self afgehang met wie hulle hul wou vereenselwig en wie hulle binne hulle invloedssfeer wou toelaat.

Die deelnemers aan hierdie studie het deurgaans die vriende gekies wat hulle akademiese belangstellings of gedeel het en/of ondersteun het.. Derhalwe het die portuurgroepdelede met wie die deelnemers hulle omring het, 'n positiewe invloed op hul lewens gehad. Hierdie vriende het onder andere gereeld die deelnemers ondersteun wanneer dit nie so goed gegaan het by hulle huise of in die skool nie.

Lede van die portuurgroep met meer negatiewe gedragspatrone was die wat van die volgende eienskappe getoon het: 'n negatiewe lewensbeskouing, 'n swak toekomsvisie, verkeerde besluitneming, minderwaardigheid, swak selfbeeld, 'n gebrek aan doelgerigtheid en 'n negatiewe akademiese ingesteldheid. Eienskappe soos bogenoemde het veroorsaak dat die oorgrote meerderheid van adolessente in die betrokke gemeenskap nie akademies presteer het nie. Tot 'n mate reflekteer dit ook wat simptome tot die gemeenskap is.

#### **5.2.4 Gesinsfaktore**

Die gesin is 'n belangrike volgende sisteem waarbinne individue fungeer. Volgens die navorsingsbevindings was daar ook in sekere van die deelnemers se gesinne risikofaktore waarmee hulle te kampe gehad het. In die meeste van dié gevalle is die vader as 'n risikofaktor uitgelig. Alkoholmisbruik het veroorsaak dat gesinskonflik 'n gereelde hindernis was. Finansiële tekorte en werkloosheid is ook genoem as moontlike hindernisse tot akademiese prestasie. Alhoewel risikofaktore soos die reeds genoemde gesinskonflik, swak verhoudings met die vaderfiguur, negatiewe rolmodelle, sterftes en die siekte van belangrike persone in hulle lewe, finansiële gebrek en werkloosheid spanning in gesinne veroorsaak het of 'n negatiewe impak op die deelnemers gehad het, was daar wel ook in die onderskeie gesinne beskermingsfaktore teenwoordig. Dit kon as buffer teen die risikofaktore dien.



Onder die beskermingsfaktore tel die ondersteuning wat die deelnemers wel van sekere gesinslede ontvang het. In sommige gevalle het die totale gesinsisteem die nodige stukrag tot akademiese prestasie verleen. Volgens Carr (2004:271) dien 'n hegte, besorgde en stabiele gesinsisteem as 'n belangrike beskermingsfaktor. Die gesinsamehorigheid en goeie waardesisteem van 'n stabiele gesinsisteem is waardevol binne 'n leerder se lewe en lewer 'n beduidende bydrae om akademiese prestasie moontlik te maak.

Verskeie van die deelnemers het egter nie die nodige ondersteuning van die gesin gehad nie, maar hulle het wel hulle moeders as belangrike rolspeler in hulle lewe geïdentifiseer. Die moeder se ondersteuning het as buffer gedien teen risikofaktore en het gehelp om akademiese prestasie moontlik te maak. Die moeder het dit derhalwe in die meeste gevalle vir die deelnemers moontlik gemaak om biologiese homeostase te behou of sonder verlies na homeostase terug te keer, wanneer hulle aan gesinskonflik en finansiële tekorte as risikofaktore blootgestel is. Veerkragtige herintergrasie kon derhalwe plaasvind.

Die deelnemers het ook gevind dat om hulle volledig toe te spits op hulle skoolwerk en hulle algemene betrokkenheid by die skool, hulle gehelp het om risikofaktore in die gesin suksesvol te hanteer. Dit wil derhalwe voorkom asof dit van die elke leerder afgehang het hoe hy of sy die besondere risikofaktore in hulle gesinne gehanteer het. Die gesin of sekere gesinslede het derhalwe die nodige emosionele ondersteuning gebied. In die meeste gevalle was daar minstens een "belangrike ander" ("significant other") wat kon help, maar die deelnemer moes bereid wees om die hulp te aanvaar ten einde akademies te kon presteer. Die deelnemers het deurgaans laat blyk dat hulle bereid was om met minder klaar te kom, die risikofaktore te trotseer, en hulle aandag en energie aan hulle akademie te wy.

### **5.2.5 Persoonlike sterktes**

*"'n Mens kan nie iemand dwing om 'n regte besluit te neem nie; jy kan hom of haar slegs 'n keuse bied en hoop dat hy of sy sêlf die regte besluit sal neem."*

## Anomiem

Volgens my het die persoon wat die boonste stelling gemaak het, veerkragtige persone in gedagte gehad. Killian (2004) beskou die self as die spil waarom die ander sisteme wentel en voel dat, indien 'n persoon oor genoegsame beskermingsfaktore (interne persoonlike sterkte, interpersoonlike hulpbronne en vaardighede) beskik, hy of sy veerkragtigheid kan ontwikkel om enige risikofaktore die hoof te bied. Myns insiens is die van die vyf temas wat hier bespreek is, die persoon self die deurslaggewende faktor. My navorsing het bevind dat die deelnemers risikofaktore binne hulleself, hulle gesin, skool, portuurgroep en gemeenskap te bowe kon kom omdat hulle persoonlike sterktes hulle genoegsaam veerkragtig gemaak het. Die deelnemers het wel ondersteuning ontvang van die gesin, die skool en sommige portuurgroeplede en, tot 'n mindere mate ook van die gemeenskap, maar *hulle moes self kies om die regte besluite te neem*. Dit was tot die deelnemers se voordeel om goeie intrapersonlike vaardighede, interpersoonlike vaardighede en 'n positiewe akademiese ingesteldheid te hê.

Theron (2006:200) voer aan dat persoonlike beskermingsfaktore aangebore is tot die veerkragtige individu en bepaal word deur die biologiese programmering of temperamentele eienskappe van die individu. Donald et al. (2006:172), Snyder en Shane (2007:105) en Theron (2006:200) identifiseer persoonlike sterktes as belangrike veerkragtigheidskwaliteite in 'n individu. Hierdie stelling het ook sterk in my navorsing na vore getree. Die deelnemers het geweet hoe om hulle teen risikofaktore te beskerm. Hulle het geweet watter persone 'n positiewe invloed op hulle sou hê en het derhalwe verkies om hulle met daardie persone te vereenselwig.

Uit die data blyk duidelik dat die deelnemers aan my studie se intrapersonlike en interpersoonlike vaardighede en positiewe akademiese ingesteldheid as belangrike beskermingsfaktore in hulle akademiese sukses gegeld het. Intrapersonlike sterktes het die individue toegelaat om risikofaktore suksesvol te hanteer. 'n Risikofaktor wat wel uitgelig is, is die potensieel negatiewe effek van gesondheidsprobleme. Die deelnemer wat

hierna verwys het, het egter ten spyte van hierdie risikofaktor akademiese hoogtes bereik.

Die Killian model (2004) plaas die aktiewe persoon soos in die ekosistemiese model, sentraal. Die deelnemers aan hierdie studie was akademies positief ingestel en het gesorg dat niks in hulle pad staan om te presteer nie. Dit is derhalwe belangrik dat 'n leerder wat in 'n histories benadeelde gemeenskap tot 'n toppresterder wil vorder, die volgende eienskappe moet openbaar indien hy of sy suksesvol wil wees. Om akademies veerkragtig te wees behoort die persoon oor intrapersonlike en interpersoonlike vaardighede te beskik. Hy of sy moet ook: positief ingestel wees teenoor die lewe; 'n goeie selfbeeld hê; die vermoë om hom of haar af te sluit van risikofaktore; oor 'n duidelike toekomsvisie beskik; hoop hê; 'n gebalanseerde lewe voer, doelwitte stel en doelgerig daarby bly; deursettingsvermoë kweek; 'n realistiese uitkyk op die lewe hê, en hulle spirituele en fisieke welsyn koester.

Verder het ek bevind dat daardie persoon ook positiewe interpersoonlike vaardighede moet hê en bereid moet wees om hulp te soek en te ontvang. Jensen en Fraser (2006:9), Kennedy (2007:641), Smith Harvey (2007:34) en Wood (2008:93) skryf dat veerkragtigheid 'n dinamiese proses is, wat afhang van die wisselwerking tussen die individu en sy konteks. Indien 'n individu veerkragtig in sy of haar konteks wil wees, behoort daar beskermingsfaktore te wees en die individu moet bereid moet wees om daarvan gebruik te maak.

'n Ander beskermingsfaktor wat ook akademiese veerkragtigheid bevorder, is 'n sterk akademiese ingesteldheid. Laasgenoemde sluit in faktore soos pligsgetrouheid, hardwerkendheid, goeie werksetiek, en 'n behoefte om te presteer, met ander woorde, so 'n persoon moet gemotiveerdheid wees en wel oor goeie kognitiewe vermoëns beskik.

Die veerkragtigheid van die deelnemers kan verder verklaar word met behulp van Richardson (2002) se model van veerkragtigheidsaktiwiteite (beskermingsfaktore), wat te doen het met ingebore en verworwe veerkragtigheid. Volgens Richardson is die veerkragtigheidsproses 'n lewensverrykende ervaring. Risikofaktore kan immers in enigeen se lewe lei tot groei

en die versterking van veerkragtigheids- sowel as beskermingsfaktore. Die risikofaktore in die konteks van die deelnemers was immers juis vir hulle van die grootste dryfvere om akademies te presteer, want hulle het almal geglo dat goeie akademiese prestasie hulle sou kon bevry van hul negatiewe omstandighede. Die deelnemers wat met risikofaktore gekonfronteer is, het dan ook inderdaad gegroei en sterker uit die stryd getree. Veerkragtige herintergrasie het volgens Richardson by elk van die deelnemers plaasgevind, sodat hulle nuwe insigte bekom en geestelike groei en ontwikkeling ervaar het. Kortom: Die risikofaktore het die deelnemers sterker gemaak. Getoets aan Richardson (2002) se model het die deelnemers aan hierdie studie die geleentheid gehad om onbewustelik of onbewustelik die risikofaktore in hulleself of in hulle sisteme deur middel van die beskikbare beskermingsfaktore te hanteer. Dit het gelei tot veerkragtigheid, wat 'n proses terug na biopsigologiese (geestelike) homeostase tot gevolg gehad het. Die deelnemers aan my studie het nie alleenlik teruggekeer na geestelike homeostase nie, maar het ook deurgedring na die laaste fase van Richardson se model te deurdad hulle as mense gegroei en ontwikkel het ten spyte van talle risiko's.

### **5.3 GEVOLGTREKKINGS VAN DIE STUDIE**

Die samevatting van die navorsingsbevindings van hierdie studie het die volgende gevolgtrekkings aangetoon:

- Die individu is sentraal binne die proses van veerkragtigheid
- Dit wil voorkom asof die veerkragtigheid van die individu afhang van hoe hy of sy binne sy of haar konteks die risikofaktore hanteer.
- In die meeste gevalle was daar een belangrike ander persoon wat kon help, maar die deelnemers moes bereid wees om dié hulp te aanvaar ten einde akademies te kan presteer.
- Daar is verskillende risiko- en beskermingsfaktore in histories benadeelde gemeenskappe. In hoofstuk 2 het ek 'n breedvoerige beskrywing gegee

van die faktore wat veerkragtigheid bevorder en beskerm, en my navorsing bevestig dat dit wel die geval is.

- Beskermingsfaktore binne die self, die gesin, die skool, die portuurgroep en die gemeenskap kan leerders in histories benadeelde omstandighede buffer teen risikofaktore.
- Daar kan doelbewus gestrewe word om beskermingsfaktore in die self, die gesin, die skool, die portuurgroep en die gemeenskap te bevorder om risikofaktore teen te werk.

#### **5.4 BEPERKINGS VAN STUDIE**

Die huidige navorsing was beperk tot 'n kwalitatiewe studie wat die veerkragtigheid van akademiese presteerders in een spesifieke gemeenskap van 'n betrokke dorp ondersoek het. Die bevindings van die studie kan derhalwe nie na ander gemeenskappe veralgemeen word nie.

Hierdie studie het ook slegs gefokus op die menings van die presteerders self. Die studie kon verryk word en die bevindings beter geverifieer word deur ook onderhoude met die deelnemers se gesinne, opvoeders, portuurgroepede en gemeenskapslede te voer. Sodoende kon 'n breër prentjie verkry word van die beskermings- en risikofaktore in die konteks van die deelnemers. By nadenke kon die proses van triangulering deur die gebruik van meer databronne of metodes van data-insameling versterk geword het, alhoewel die deelnemers se response getrou weergegee en versigtig geïnterpreteer is ten einde die geloofwaardigheid van die studie te verseker. Dit kan moontlik as 'n leemte van die studie uitgewys word. Nadat die data getranskribeer is, het ek ook nie na die deelnemers teruggegaan om die korrektheid van die data te verifieer nie. Sodanige proses sou die geloofwaardigheid van die navorsing kon verhoog en moet derhalwe as 'n leemte van die studie geïdentifiseer word.

Die feit dat twee van die nege toppresteerders onttrek het, het ook as 'n beperking tot my studie gedien. Een van die wat nie aan die studie wou deelneem nie, was by 'n ander skool in die gemeenskap en sy deelname sou 'n ryker beskrywing van die gemeenskap en hul konteks kon verskaf. Die

ander een is van die Moslemgeloof en ek sou graag haar perspektief ook wou ondersoek het aangesien dit die data sou kon verryk.

## **5.5 AANBEVELINGS**

Veerkrachtigheid is 'n eienskap wat histories benadeelde persone kan help om die risikofaktore in hulle konteks te bowe te kom. Donald et al. (2006:172) skryf dat veerkrachtigheid hoofsaaklik bepaal word deur die balans tussen risikofaktore waaraan kinders blootgestel word en die beskermingsfaktore rondom die risikofaktore. Ek voel dat veerkrachtigheid in ons land meer bestudeer en aktief ontwikkel behoort te word deur onder meer die sterktes van kinders en hulle gesinne, en ook die formele en informele sosiale ondersteuningsnetwerke wat kinders kan ondersteun, te ontwikkel.

Ek beveel laastens aan dat intrapersonlike en interpersoonlike vaardighede op skool onderrig, verskerp en beklemtoon moet word, byvoorbeeld deur middel van vakke soos Lewensoriëntering. Skole en opvoeders moet beseft dat hulle as ligtorings dien om leerders na 'n veilige hawe te lei en ook te beskerm teen risikofaktore in die gemeenskap. Toeganklike oueropleidingsprogramme of gesinsvoorligting behoort ook meer dikwels aangebied te word om ouers leiding te gee oor hoe hulle hul kinders korrek kan grootmaak en ondersteun. Die gemeenskap sal ook hul omgee vir mekaar moet verhoog en moet terugbeweeg na 'n goeie waardesistiem. Positiewe waardes en praktyke moet deurlopend in gesinne, skole en gemeenskappe gemodelleer word ten einde kinders te ondersteun om met pro-sosiale verhoudings te identifiseer en sodoende die ontwikkeling en volhouding van risikofaktore teen te werk en veerkrachtigheid te ontwikkel Donald et al. (2006:217). Meer doelgerigte ondersteuning vanaf die regering om meer ontwikkeling te laat plaasvind sal 'n verdere voordeel vir die gemeenskap inhou.

## **5.6 VERDERE NAVORSINGSGELEENTHEDE**

Alhoewel ek bevind het dat interpersoonlike en intrapersonlike vaardighede 'n kardinale rol tydens veerkrachtigheid speel, kon ek nie antwoorde vind oor hoe en waarom die deelnemers oor daardie vaardighede beskik het nie.

Navorsing in hierdie verband behoort interessant te wees. Navorsing in verband met veerkragtigheid kan dalk ook die volgende tergende vrae aanspreek: Hoekom is daar so min akademiese presteerders in histories benadeelde gemeenskappe soveel jare na die opheffing van apartheid? Waarom sukkel inwoners van histories benadeelde gemeenskappe nog steeds met gevoelens van minderwaardigheid, apatie en uitsigloosheid?

Soos deur hierdie studie bewys kan leerders bo hulle omstandighede uitstyg ten einde akademiese sukses te behaal. In die lig hiervan moet die veerkragtigheid van leerders in beide stedelike en plattelands omgewings, en van verskillende kulture en rasse, doelbewus bevorder word. Navorsingstudies met 'n intervensiekomponent kan hiertoe 'n daadwerklike bydrae lewer.

## **5.7 SLOTBESKOUIING**

Hierdie hoofstuk bevat 'n bespreking van die bevindings wat uit my studie na vore getree het. Die bevindings is bespreek deur die bevindings met die literatuur en die navorsingsvrae, wat die studie bepaal en daaraan rigting gegee het, in verband te bring. Die bespreking het gehandel oor die risiko- en beskermingsfaktore wat die deelnemers ervaar het. Die risiko- en beskermingsfaktore is aan die hand van vyf temas bespreek, naamlik die self, die gesin, die skool, die portuurgroep en die gemeenskap. 'n Bespreking van die navorsingsbevindings is gevolg deur 'n bespreking van die moontlike beperkings van hierdie studie, asook aanbevelings vir verdere navorsing.

Die studie is binne positiewe sielkunde as teoretiese raamwerk geplaas met spesiale klem op die ekosistemiese en bategebaseerde benaderings. Dit het my toegelaat om na die sterktes in die deelnemers in wisselwerking met die bates in hulle omringende sisteme te kyk ten einde sin te probeer maak van hulle akademiese veerkragtigheid wat hulle in staat gestel het om te presteer ten spyte van moeilike omstandighede. Ek weet nie of ek al werklik die geheim ontrafel het nie maar wil voorstel dat die teoretiese raamwerk oorweeg moet word vir studies wat veerkragtigheid ondersoek. Dit laat toe dat

daar op 'n meer holistiese wyse na die fenomeen gekyk word met erkenning van die kompleksiteit van die lewe self.

Die studie met veerkragtigheid as sentrale tema het waarde tot my eie lewe toegevoeg en ek vertrou dat dit ook 'n bydrae in klein kan maak om navorsing en intervensie spesifiek binne bruin gemeenskappe te bevorder. Daar is soveel talent binne hierdie gemeenskappe wat net verlore gaan.



# BRONNELYS

- Ackermann, C. (2001). Promoting development during adolescence. In Engelbrecht, P. & Green, L. (Eds.). *Promoting learner development: Preventing and working with barriers to learning* (pp. 101-118). Pretoria: Van Schaik.
- Adhikari, M. (2009). *Burdened by race: Coloured identities in Southern Africa*. Cape Town: UCT Press.
- Ahmed, R., Seedat, M., Van Niekerk, A. & Bulbulia, S. (2004). Discerning community resilience in disadvantaged communities in the context of violence prevention. *South African Journal of Psychology*, 34/3, 386-408.
- Aliber, M. (2002). *Poverty eradication and sustainable development*. Integrated Rural and Regional Development Research Programme. Occasional Paper No. 1. Cape Town: HSRC Publishers.
- Alliance for Children's Entitlement to Social Security. (no date). *Children speak out on poverty: Report on the ACCESS Child Participation Process*. Cape Town: ACCESS.
- Amatea, E., Smith-Adcock, S. & Villares, E. (2006). From family deficit to family strength: Viewing families contributions to children's learning from a family resilience perspective. *Professional School Counseling*, 9, 177-189.
- Amoateng, A. & Richter, L. (2007). In Amoateng, A. & Heaton, T. (Eds.). *Families and households in post-apartheid South Africa: socio-demographic perspectives*. Cape Town: HSRC Publishers.
- Anderson, J. & Poole, M. (2009). *Assignment & thesis writing. South African Edition*. Cape Town: Juta.

- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. 1st ed. San Francisco, California.: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1987). *Unravelling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Aspinwall, G. & Staudinger, M. (Eds.). (2004). *A psychology of human strengths. Fundamental questions and future directions for a positive psychology*. Washington, DC: America Psychological Association.
- Atwater, E. (1992). *Adolescents*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Babbie, E. & Mouton, J. (2001). *The practice of social research*. Cape Town: Oxford University Press.
- Badenhorst, C. (2007). *Research writing. Breaking the barriers*. Pretoria: Van Schaik.
- Bak, N. (2004). *Completing you thesis: A practical guide*. Pretoria: Van Schaik.
- Bernard, H. (2000). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, Ca: SAGE Publications.
- Bhakatawar, N. (2009). *South Africa Yearbook 2008/09*. (16<sup>th</sup> ed.). Pretoria: Government communication and information system (GCIS).
- Bhorat, H. & Kanbur, R. (2006). *Poverty and policy in post-apartheid South Africa*. Cape Town: HSRC Publishers.
- Bickman, J. & Rog, D. (2009). *The SAGE handbook of applied social research methods*.(2<sup>nd</sup> ed.) Thousand Oaks, Ca: SAGE publications.
- Black Economic Empowerment office. [www.kznhealth.gov.za/TED/office.pdf](http://www.kznhealth.gov.za/TED/office.pdf)
- Bloomberg, L. & Volpe, M. (2008). *Completing your qualitative dissertation:A roadmap to end*. Thousand Oaks, Ca.: SAGE Books.

- Blum, R., McNeely, C. & Nonnemaker, J. (2002). Vulnerability, risk and protection. *Journal of Adolescent Health, 31/1*, 28-39.
- Bly, R. (1990). *Iron John*. Dorset: Element.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2007). *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*. Cape Town: Pearson.
- Borman, G. & Overman, L. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *The Elementary School Journal, 104/3*, 177. Afgelaai van: <http://proquest.umi.com.ez.sun.ac.za/pqdlink>.
- Botha, L. (2005). *Laat-adolessente se vreeshanteringsmeganismes en waargenome doeltreffendheid daarvan: 'n huidige en restrospektiewe profiel*. Ongepubliseerde magistertesis. Universiteit van Stellenbosch.
- Brendro, L., Brokenleg, M. & Van Bockern, S. (2002). *Reclaiming youth at risk. Our hope for the future*. Bloomington, Indiana: National Educational Service.
- Brendro, L. & Larson, S. (2004). The resilience code: Finding greatness in youth. *Reclaiming children and youth, 12:4*, 194-200.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buysse, W. 1997. Behaviour problems and relationships with family and peers during adolescence. *Journal of Adolescence, 20/6*, 645-659.
- Calabrese, R., Hummel, C. & Martin, T. (2007). Learning to appreciate at-risk students: Challenging the beliefs and attitudes of teachers and administrators. *International Journal of Education Management, 21/4*, 275-291.
- Carr, A. (2004). *Positive psychology. The science of happiness and human strengths*. Hove, East Sussex: Brunner-Routledge.

- Centre for Aids Development Research and Evaluation (CADRE) (2007). *Pioneers, partners, providers: The dynamics of civil society and Aids funding in Southern Africa*. OSISA (Open Society Initiative for Southern Africa).
- Centre for Civil Society (CCS). (2005). *From the depths of poverty. Community survival in Post-Apartheid South Africa*. RASSP Research Reports, 1.
- Chapman, J. Froumin, I. & Aspin, D. (1995). *Creating and managing the democratic school*. London: Falmer Press.
- Charmaz, K. (2007). *Constructing grounded theory. a practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks, Ca: SAGE Publications.
- Chirambo, K. (2008). *The political cost of Aids in Africa. Evidence from six countries*. Pretoria: Idasa.
- Coetzee, S. & Viviers, R. (2007). An overview of research on positive psychology in South Africa. *South African Journal of Psychology*, 37(3), 470-490. Psychological Society of South Africa.
- Coleman, J. & Hagell, A. (2007). *Adolescence, risk and resilience. Against the odds*. Wiley series in understanding adolescence. Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.
- Conrad, C. & Serlin, R. (2006). *The SAGE handbook for research in education. Engaging ideas and enriching inquiry*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Cooper, C. & Crosnee, R. (2007). The engagement in schooling of economically disadvantaged parents and children. *Youth & Society*, 38(3), 372-391. SAGE Publications. Afgelaai van <http://online.sagepub.com>.

- Coulson, A. (1996). The managerial work of primary school head teachers. Sheffield Papers in Education Management. NO. 48 Sheffield City Polytechnic: Department of Education Management.
- Cowen, E. & Kilmer, R. (2002). Positive psychology: some plusses and some open issues. *Journal of community psychology*, 30/4, 449-460. Wiley Periodicals Inc. Published online in Wiley InterScience ([www.interscience.wiley.com](http://www.interscience.wiley.com)). DOI: 10.1002/jcop.100014.
- Creswell, J. (1994). *Research design: qualitative & quantitative approaches*. Thousand Oaks. California. SAGE.
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Dass-Brailsford, P. (2005). Exploring resilience: Academic achievement among disadvantaged black youth in South Africa. *South African Journal of Psychology*, 35 (3), 574-591.
- Davis, L. (2003). The prevention and control of youth misbehaviour in South Africa. In Bezuidenhout, C. & Joubert, S. (Eds.). *Child and youth misbehaviours in South Africa. A holistic view*. Pretoria: Van Schaik.
- Departement van Openbare Werke (2004/A2). Mpumalanga-Provinsie. Aansoek om registrasie vir die databasis van konsultante. 31 Mei 2004.
- Departement van Onderwys. (2002). *Department Of Education Directorate: Inclusive education. Draft guidelines for the implementations of inclusive educations*. (2<sup>nd</sup> draft). Pretoria.
- De Vos, A. (2002). *Research at grass roots: For the social science and human service professions*. Pretoria: Van Schaik.

- Doll, B. & Lyon, M. (1998). Risk and resilience: Implications for the delivery of education and mental health services in schools. *School Psychology Review*, 27/3, 348-363.
- Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. (2006). *Educational psychology in social context. Challenges of development and social issues in Southern Africa*. (3<sup>rd</sup> ed.). Cape Town: Oxford University Press.
- Dreyer, L. (2006). *Narratiewe groepterapie met adolessente: Die ontwikkeling van 'n alternatiewe voorkomingsintervensie*. Ongepubliseerde doktorsale tesis. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Dumont, M. & Provost, M. (1999). Resilience in adolescence: The protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on the experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28/3, 343-363.
- Du Preez, C. (2004). Health and well-being, in Du Preez, C.S., Eloff, I. & Ebersöhn, L. (Eds.) *Keys to educational psychology*. Cape Town: University of Cape Town Press.
- Du Preez, C.S., Eloff, I. & Ebersöhn, L. (Eds.). (2004). Health and well-being. *Keys to educational psychology*. Cape Town: University of Cape Town Press.
- Durrheim, K. (2006). Research design. In Terre Blance, M., Durrheim, K. & Painter, D. (Eds.). *Research in practice: Applied methods for the social sciences*. (2<sup>nd</sup> ed). Cape Town: University of Cape Town Press.
- Ebersöhn, L. (2008). Children`s resilience as assets for safe schools. *Journal of Psychology in Africa*, 18(1), 11-18.
- Ebersöhn, L. & Eloff, I. (2006). *Introduction to the asset-based approach to intervention*. Pretoria: Van Schaik.
- Eisenberg, N. & Ota Wang V. (2007). Toward a positive psychology: Social development and cultural contributions. In Aspinwall, L. & Staudinger,

- U. *A psychology of human strengths. Fundamental questions and future directions for a positive psychology.* Washington, DC: American Psychological Association.
- Eloff, I. & Ebersson, L. (2001). The implications of an asset-based approach to early intervention. *Perspectives in Education, 19/3.*
- Engelbrecht, P., Kriegler, S. & Booysen, M (Eds.). (1996). *Perspectives on learning difficulties. International concerns and South African realities.* Pretoria: Van Schaik.
- Ezzy, D. (2002), *Qualitative analysis. Practice and Innovation.* London: Routledge.
- Fergusson, M. & Horwood, J. (2003). Resilience to childhood advertising: Results of a 21-year study. In Luther, S. (Ed.). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernández-Ballesteros, R. (2004) Light and dark in the psychology of human strengths: The example of psychogerontology. In Aspinwall, L. & Staudinger, U. (Eds.). *A psychology of human strengths. Fundamental questions and future directions for a positive psychology.* Washington, DC: American Psychological Association (ASA).
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research.* London: SAGE.
- Fillies, A. (2005). *Gesinsveerkragtigheid by arm enkelouergesinne.* Gepubliseerde Magister-tesis. Universiteit van Stellenbosch.
- Garbers, J. (red.). (1996). *Doeltreffende geesteswetenskaplike navorsing. Navorsingsbestuur vir navorsers, studieleiers en M- en D-kandidate.* Pretoria: Van Schaik.
- Goldstein, S. & Brooks, R. (2006). *Why Study Resilience? Handbook of resilience in children.* New York: Springer.

- Gouws, E., Kruger, N. & Burger, S. (2000). *The Adolescent*. Sandton, SA: Heineman.
- Garmezy, N. (1988). Stressors of childhood. In Garmezy, N. & Rutter, M. (Eds.). *Stress, coping and development in children*. Baltimore: Johns Hopkins Paperbacks.
- Greeff, M. (2002). *Information collection: Interviewing*, in de Vos A.S., Strydom, H., Fouche, C.B. and Delport, C.S.L. (Eds) *Research at grass roots*, pp 291 – 320. Van Schaik Publishers, Pretoria.
- Greene, R. (2002). *Resilience: An integrated approach to practice, policy and research*. Washington, DC: NASW Press.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In Denzin, N. & Lincoln, J. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research (Chapter 6)*. Thousand Oaks, CA.: SAGE.
- Gutiérrez, K. (2002). Studying cultural practices in urban learning communities. *Human Development 2002*, 45:312-321.
- Hall, K. (2005). Accommodating the poor? A review of the Housing Subsidy Scheme and its implications for children. In Leatt, A. & Rosa, S. (Eds.). *Towards a means to live: Targeting poverty alleviation to making children's rights real*. Cape Town: Children's Institute, University of Cape Town. (CD-ROM).
- Hart, A., Blincow, D. & Thomas, H. 2007. *Resilient therapy. Working with children and families*. Hove, East Sussex: Brunner-Routledge
- Hawley, D. & DeHaan, L. (1996). Toward a definition of family resilience: Integrating life-span and family perspectives. *Family Process*, 35, 283-298.
- Hawley, D. (2000). Clinical implications of family resilience. *The American Journal of Family Therapy*, 28:101-116.



- Haycock, K. (2006). Teaching inequality: How poor and minority students are shortchanged on teacher quality. In Pellino, K.M. *The effects of poverty in teaching and learning*. Originally posted at: <http://www.technology.com/articles/teaching/poverty/>.
- Henning, E., Gravett, S. & Van Rensburg, W. (2005). Finding your way in academic writing. (2<sup>nd</sup> ed.) Pretoria. Van Schaik.
- Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B. (2004). *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.
- Heppner, P. & Heppner, M. 2004. *Writing and publishing your thesis, dissertation and research. A guide for students in the helping professions*. Toronto: Brooks/Cole-Thomson Learning.
- Hjemdal, O. (2007). Resilience as a predictor of depressive symptoms: A correlational study with youth adolescents. *Clinical Child Psychology & Psychiatry*, January 2007, 1/1, 91-104.
- Holland, J. & Campbell, J. (2005). *Methods in development research: Combining qualitative and quantitative approaches*. Warwickshire, UK: ITDG Publishing.
- Jaffe, M.L. (1998). *Adolescence*. New York: John Wiley & Sons.
- Jennings, M. (2005). Little white pebbles: getting the question right and getting the right data. In Holland, J. & Campbell, J. (Eds.). *Methods in development research. Combining a qualitative and quantitative approach*. Swansea, University of Wales: ITDG Publishing, Centre for Development Studies.
- Jenson, J. & Fraser, M. (2006). *Social policy for children and families – A risk and resilience perspective*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Johnson, B. & Lazarus, S. (2008). The role of schools in building the resilience of youth faced with adversity. *Journal of Psychology in Africa.*, 18(1), 19-30.

- Jørgensen, I. & Nafstad, H. (2004). Positive psychology: Historical, philosophical, and epistemological perspectives. In Linley, P. & Joseph, S. (Eds.). *Positive psychology in practice*. Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.
- Kallman, K. (2005). Food for thought: A review of the National School Nutrition Programme. In Leatt, A. & Rosa, S. (Eds.). *Towards a means to live: Targeting poverty alleviation to make children's rights real*. Cape Town: Children's Institute, University of Cape Town. (CD-ROM).
- Kamper, G. (2008). A profile of effective leadership in some South African high-poverty schools. *South African Journal of Education*, 28, 1-18.
- Kennedy, A. (2007). Homelessness, violence exposure, and school participation among urban adolescent mothers. *Journal of Community Psychology*, 35/5, 639-654. Published online: [www.interscience.wiley.com](http://www.interscience.wiley.com)
- Killian, B. 2002. *Risk and resilience. In a generation of risk? HIV/AIDS, vulnerable children and security in Southern Africa*. Edited by R Pharoah. Monograph 109.
- Khumalo, L.P. (2003). *An evaluation of existing and past poverty alleviation programmes*. Cape Town: TIPS Forum 2003, Development Policy Research Unit, University of Cape Town.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Leatt, A., Rosa, S. & Hall, K. (2005). *Towards a means to live: Targeting poverty alleviation to realise children's rights*. Cape Town: Children's Institute, University of Cape Town.
- Legassick, M. (2007). *Towards a socialist democracy*. Scottsville, South Africa: University of KwaZulu-Natal Press.

- Levine, P. & Havighurst, R. (1989). *Society and Education* (7<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Linley, P. & Joseph, S. (Eds.). (2004). *Positive psychology in practice*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Lunenburg, F. & Irby, B. (2008). *Writing a successful thesis or dissertation. Tips and strategies for students in the social and behavioural sciences*. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press.
- Luthar, S. (1999). *Poverty and children. Developmental clinical psychology and psychiatry* 41. Thousand Oaks, Ca: SAGE Publications.
- Luthar, S. (2003). *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luthar, S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for the future work. *Child Development*, 71/3, 543-562.
- Malebo. A., Van Eeden, C. & Wissing, M. (2007). Sport participation, psychological well-being, and psychosocial development in a group of young black adults. *South African Journal of Psychology*, 37/1, 188-206.
- Marchall, C. & Rossman, G. (1999). *Designing qualitative research* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publishers.
- Maree, A. (2003). *Criminogenic risk factors for youth offenders*. In Bezuidenhout, C. & Joubert, S. (Eds.). *Child and youth misbehaviour in South Africa*. Pretoria: Van Schaik.
- Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience process in development. *American Psychologist*, 56/3, 227-238.
- Masten, A., Hubbard, J., Gest, S., Tellegen, A., Germezy, N. & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience

and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11, 143-169.

Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: a philosophic and practical guide*. London: Falmer.

McCubbin, H. & McCubbin, M. (1988). Typologies of resilient families: emerging roles of social class and ethnicity. *Family Relations*, 37, 247-254.

McWhirter, J., McWhirter, B., McWhirter, A. & McWhirter, E. (1993). *At-risk youth: A comprehensive response*. California: Brooks/Cole.

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Merriam, S. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey Bass.

Mertens, D.M. (1998). *Research methods in education and psychology. Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. Thousand Oaks, Ca: SAGE Publications.

Meyer, J. (2004). *Factors influencing the vocational lives of South Africans*. Stellenbosch: Departement Sielkunde, Universiteit van Stellenbosch.

Mouton, J. (1998). *Theory and methods in South African human sciences research: advances and innovations*. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1998.

Mouton, J. (2001). *How to succeed in your master's & doctoral studies. A South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik.

Moyer, P. (2007). Positive psychology: A more direct route to happiness? *Psychiatric Times*, 24/10. Afgelaai by <http://proquest.umi.com.ez.sun.ac.za/pqdlink>.

- Muthukrishna, N. (2001). Changing roles for schools and communities. In Engelbrecht, P. & Green, L. *Promoting learner development: Preventing and working with barriers to learning*. Pretoria: Van Schaik.
- Neuman, W. (2003). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. (5<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Nkomo, M., Swartz, D. & Botshabelo, M. (2006). *Within the realm of possibility: From disadvantage to development at the University of Fort Hare and the University of the North*. Cape Town: HSRC Press.
- Normand, C. (2007). *Exploring the resilience in youth living in a high-risk community*. Ongepubliseerde Magister-tesis, Universiteit van Stellenbosch.
- O' Donoghue, T. & Punch, K. (2003). *Qualitative educational research in action. Doing and reflecting*. London: Routledge Falmer.
- O'Donoghue, T. (2007). *Planning your qualitative research project. An introduction to interpretative research in education*. Oxon: Routledge Abingdon.
- Olivier, T., Wood, L. & De Lange, N. (2009). *Picturing hope in the face of poverty, as seen through the eyes of teachers. Photo voice – a research methodology*. Cape Town: Juta.
- Oswald, M. (2001). *Die invloed van onderwysers se demokratiese waardes op hulle houding teenoor inklusiewe onderwys*. Ongepubliseerde magistertesis. Universiteit van Stellenbosch.
- Padayachee, D. (2002). *The valued citizens programme in child and youth case centres in Gauteng province, South Africa*. Paper presented at United Nation Conference, 17-19 June.
- Paltridge, B. & Starfield, S. (2007). *Theses and dissertations writing in a second language. A handbook for supervisors*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis.

- Park, N. & Peterson, C. (2006). A positive psychology perspective on post-9/11 security. *Basic and Applied Psychology*, 28/4, 357-361. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Patton, M. (1990). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park: SAGE.
- Patton, M. (2002) *Qualitative research and evaluation methods*. (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Pellino, K.M. (2006). *The effects of poverty on teaching and learning*.  
Originally posted at:  
<http://www.teachnology.com/articles/teaching/poverty/>
- Pianto, R. & Walsh, D. (1996). *High-risk children in schools. Constructing sustaining relationships*. New York & London: Routledge.
- Prinsloo, E. (2005). Addressing socio-economic barriers to learning. In Landsberg, E. et al. *Addressing barriers to learning. A South African perspective* (pp 27-42). Pretoria: Van Schaik.
- Punch, K. (2005). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. (2<sup>nd</sup> edition). London: SAGE.
- Richardson, G. (2002) The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58/3, 307-321. Wiley Periodicals, Inc.
- Robinson, S. & Sudan, M. (1999). *Where poverty hits hardest. Children and the budget in South Africa*. Cape Town: Idasa.
- Roisman, G., Padrón, E., Sroufe, L. & Egeland, B. (2002). Earned-secure attachment status in retrospect and prospect. *Child Development*, 73/4, 1204-1219.
- Routhman, B., Kirsten, D. & Wissing, M. (2003). Gender differences in aspects of psychological well-being. *South African Journal of Psychology*, 33/4, 212-218.

- Ruiters, M. (2009). Collaboration, assimilation and contestation: emerging constructions of coloured identity in post-apartheid South Africa. In Adhikari, M. *Burdened by race: Coloured identities in Southern Africa*. Cape Town. UCT Press.
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *The association for family therapy, 29*, 119-144.
- SADOU (Suid-Afrikaanse Onderwysersunie) (2007). Communist University – SADTU on matric results, 2007.
- Sarafino, E. (2002). *Health psychology: Biopsychological interactions* 4th edition. New York: John Wiley.
- Saunderson, C. (2006). *Onderwysers se siening van gedragsprobleme in die hoërskool*. Ongepubliseerde magistertesis. Universiteit van Stellenbosch.
- Schoon, I. (2006) *Risk and resilience: adaptations in changing times*. Cambridge, UK. Cambridge University Press.
- Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research: Introduction to qualitative methods*. London: SAGE Publications.
- Seligman, M. (1999). The president's address. *American Psychologist, 54*, 559-562.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2005). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*, 5-14.
- Seligman, M. & Peterson, C. 2004. Positive clinical psychology. In Aspinwall, G. & Staudinger, M. (Eds.). *A psychology of human strengths. Fundamental questions and future directions for a positive psychology*. Washington DC: American Psychological Association.
- Seligman, M., Steen, T., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist, 60/5*, 410-421.

- Shaw, M. & Tshiwala, L. (2002) *Developing citizenship among urban youth in conflict with the law in Africa*. Paper delivered at the International Conference on Youth in Conflict with the Law. Port Elizabeth: South Africa, 17-19 June.
- Sibaya, P. (1996). A model for service delivery in rural areas. In Engelbrecht, P., Kriegler, S. & Booysen, M. (Eds.). *Perspectives on learning difficulties. International concerns and South African realities*. Pretoria: Van Schaik.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction*. London: SAGE Publications.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: SAGE Publications.
- Smith Harvey, V. (2007). *Raising resiliency school-wide. National Association of Secondary School Principals (NASSP)*. Afgelaai van [virginia.harvey@umb.edu](mailto:virginia.harvey@umb.edu). [www.eddigest.com](http://www.eddigest.com)
- Snyder, C. & Lopez, S. (Eds.). (2007). *Positive psychology. The scientific and practical explorations of human strengths*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Snyder, C. & Shane, L. (2007). *Handbook of positive psychology*. Don Mills, Ontario: Oxford University Press Canada.
- South African Local Government Association. Local Government Transformation Programme & USAID. (2003). *Tackling poverty: South Africa's biggest challenge*. Hologram Newsletter 23/2003.
- Stats SA (2000). *Statistics: South Africa. Measuring poverty in South Africa*. Pretoria: Statistics SA.
- Steyn, F. (2005). *Review of South African innovation in diversion and reintegration of youth at risk*. Cape Town: Open Society Foundation for South Africa.



- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage Publications.
- Streak, J. (2000). Child poverty in South Africa, and implications for policy: Using indicators and children's views to gain perspective. In Coetzee, E. & Streak, J. (Eds.). *Monitoring child socio-economic rights in South Africa: Achievements and challenges*. Cape Town: IDASA.
- Strümpfer, D.J.W. (1990). Salutogenesis: A new paradigm. *South African Journal of Psychology*, 20, 45 – 52.
- Strümpfer, D.J.W. (1995). The origins of health and strength: From salutogenesis to fortogenesis. *South African Journal of Psychology*, 25, 81-89.
- Strümpfer, D.J.W. (2005). Standing on the shoulders of giants: Notes on early positive psychology (Psychofortology). *South African Journal of Psychology*, 35/1, 21-45. Psychological Society of South Africa.
- Strümpfer, D.J.W. & Mlonzi, E.N. (2001). Antonovsky's sense of coherence scale and job attitudes: Three studies. *South African Journal of Psychology*, 31/2.
- Stuachinger, U. (1995) Resiliency. In Cichelti, D. & Cohen, D. (Eds.). *Developmental Psychopathology*. New York: Wiley.
- Swart, E. & Pettipher, R. (2005). Changing role for principles and educators. In Engelbrecht, P. & Green, L. (Eds.). *Promoting learner development. Preventing and working with barriers to learning*. Pretoria: Van Schaik (pp 30-44).
- Swart, E. & Pettipher, R. (2005). A framework for understanding inclusion. In Landsberg, E. *Addressing barriers to learning. A South African perspective* (pp 3-23). Pretoria: Van Schaik.
- Talor, S. & Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods: a guidebook and resource*. (3<sup>rd</sup> ed.) New York, N.Y.; Wiley.

- Terre Blance, M. & Durrheim, K. (1999). *Research in practice: Applied methods for the social sciences*. (1<sup>st</sup> ed.). Cape Town: University of Cape Town Press.
- Terre Blance, M. & Durrheim, K. (2006). In Terre Blance, M., Durrheim, K. & Painter, D. *Research in practice. Applied methods for the social sciences*. (2<sup>nd</sup> ed.). Cape Town: University of Cape Town Press.
- Terre Blance, M., Durrheim, K. & Painter, D (2006). *Research in practice. Applied methods for the social sciences*. (2<sup>nd</sup> ed.). Cape Town: University of Cape Town Press.
- Theron, L. (2006). Critique of an intervention programme to promote resilience among learners with specific learning difficulties. *South African Journal of Education, 26/2*, 199-214.
- Theron, L. & Dalzell, C. (2006). The specific life orientation needs of grade 9 learners in the Vaal Triangle region. *South African Journal of Education, 26/3*, 397-412.
- Ungar, M. (2003a). *Resilience report*. Halifax, Nova Scotia: Canada.
- Ungar, M. (2003b). Qualitative contributions to resilience research. *Qualitative Sosial work, 2(1)* 85-102.
- Ungar, M. (2005b). Resilience among children in child welfare, corrections, mental health and educational settings: Recommendations for service. *Child and Youth Care Forum, 34/6*, 445-463.
- Usher, R. (1996). An intigue of the neglected epistemological assumptions of education research. In Scott, D. & Usher, R. (Eds.). *Understanding educational research*. London: Routledge.
- Van Niekerk, E. & Prins, A. (2001). *Counselling in Southern Africa. A youth perspective*. Sandton: Heinemann.

- Van Niekerk, E., Van Eeden, C. & Botha, K. (2001). *Behaviour reflections on psychological strengts and vulnerabilities*. Potchefstroom: School for psycho-sosial behaviour sciences.
- Walsh, F. (1996). The concept of family resilience crisis and challenge. *Family Process*, 35/3, 261-281.
- Weakley, D. (2006). *Adults' experiences and perceptions of resilience overcoming adversity in high-risk communities*. Magister-tesis. Universiteit van Stellenbosch.
- Wes-Kaapse Onderwysdepartement. (2003). *Inklusiewe kurrikulum-bronnelleër. Besing ooreenkomste en aanvaar andersheid*. Kaapstad: WKO.
- Wes-Kaapse Onderwysdepartement. (2007). WCED Media release: 2008 NSC Facts and figures. <http://wced.gov.za/home/service/106-stats.html>. Afgelaai 2009/08/11.
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology. Adventures in theory and method*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Wissing, M & Van Eeden, C. (1997). *Psychological well-being: A fortigenic conceptualisation and empirical classification*. Paper presented at the Annual Congress of the Psychological Society of South Africa, Durban, South Africa.
- Wissing, M. & Van Eeden, C. (2002). Empirical clarification of the nature of psychological well-being. *South African Journal of Psychology*, 32/1, 32-44.
- Wood, L. (2008). *Dealing with HIV and Aids in the classroom*. Cape Town: Juta.
- Woods, D. (2000). *Rainbow nation revisited: South Africa`s decade of democracy*. London: Andre Deutsch Ltd London.

- Yates, T. & Masten A. (2004). Fostering the future: Resilience theory and the practice of positive psychology. In Linley, P. & Joseph, S. (Eds.). *Positive psychology practice*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Yates, T. & Masten A. (2007). Fostering the future: Resilience theory and the practice of positive psychology. In Snyder, C. & Lopez, S. (Eds.). *Positive psychology. The scientific and practical explorations of human strengths*. Thousand Oaks, Ca: SAGE
- Yates, T., Egeland, B. & Sroufe, L.A. (2003). Rethinking resilience: A developmental process perspective. In Luthar, S. (Ed.). *Resilience and vulnerabilities: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp.243-266). New York: Cambridge University Press.
- Zegeye, A. (2001). *Social identities in the New South Africa*. Published jointly by Kwela Books Cape Town, and South African History Online. Maroelana.
- Zegeye, A. & Maxted, J. (2002). *Our dream deferred. The poor in South Africa*. Pretoria: Unisa & South African History Online.
- Zoints, P., Zoints, L. & Simpson, R. (2002). *Emotional and behavioural problems: a handbook for understanding and handling students*. Thousand Oaks, Ca.: Corwin Press.

# ADDENDA

## ADDENDUM 1: TOESTEMMINGSVORM

### UNIVERSITEIT STELLENBOSCH

**Student: U. G. Lackay**

**Studentenommer: 14738929**

**Studieleier: Dr. M. Oswald**

**Program: M. Ed. Ondersteuningsonderwys**

### NAVORSINGSPROJEK: Akademiese Veerkrachtigheid

#### 1. DIE DOEL VAN DIE STUDIE

Die doel van die studie is om akademiese veerkrachtigheid na te vors en 'n bydrae in hierdie verband sal baie waardeer word.

#### 2. PROSEDURES

Indien jy inwillig om aan die studie deel te neem, word die volgende versoek:

- Voltooiing van biografiese vraelys.
- Onderhoud met betrekking tot u ervaring as leerder wat akademies presteer het.
- Deelname aan die individuele onderhoud sal ongeveer 45 tot 60 minute duur.

#### 3. VERGOEDING VIR DEELNEMERS

Geen vergoeding is betrokke by u deelname aan navorsing nie.

#### 4. VERTROULIKHEID

'n Band-opname sal met u toestemming gebruik word om die data op te neem en die bandjies sal na afhandeling van die studie vernietig word. Tydens die afhandeling van die studie sal die bande en getranskribeerde data veilig bewaar word.

Data sal hoogs vertroulik hanteer word en in die opskryf van die studie sal u nie geïdentifiseer word nie. U identiteit sal deurgaans as konfidensieel hanteer word.

Die resultate van die navorsing sal aan die Universiteit van Stellenbosch bekend gestel word. Dit sal in 'n tesis opgeskryf word, moontlik by 'n professionele kongres aangebied word en kan moontlik in die formaat van 'n akademiese artikel gepubliseer word, maar u anonimiteit sal deurgaans verseker word.

## 5. DEELNAME EN ONTTREKKING

Deelname is vrywillig. Indien jy inwillig om aan die studie deel te neem. Kan jy te enige tyd jou daaraan onttrek sonder enige nagevolge. Jy kan weier om op bepaalde vrae te beantwoord, maar steeds aan die studie deelneem.

## 6. IDENTIFIKASIE

Indien jy enige verdere vrae het kan dit tydens die onderhoud aangespreek word of dit staan u vry om met my in verbinding te tree by:

Uhlan Gie Lackay; [14738929@sun.ac.za](mailto:14738929@sun.ac.za); tel. 021 885 1113, Selfoon:084 752 0217

<b>VERKLARING DEUR DEELNEMERS OF SY/HAAR REGSVERTREENWOORDIGER</b>
--

Bostaande inligting is aan my,  
Volle name en van

.....,

voorgehou en verduidelik deur Uhlan Gie Lackay. Ek is die geleentheid gebied om vrae te stel en my vrae is tot my bevrediging beantwoord.

Ek verklaar myself hiermee bereid tot deelname aan die studie en verstaan my regte in die verband.

'n Afskrif van hierdie vorm is aan my gegee.

-----  
Handtekening van deelnemer

-----  
Datum

-----  
Kontaktelefoonnommer

<b>VERKLARING DEUR ONDERSOEKER</b>
------------------------------------

Ek verklaar dat ek die inligting in hierdie dokument vervat, verduidelik het aan

.....  
Hy/sy is aangemoedig en oorgenoeg tyd gegee om vrae aan my te stel. Die gesprek is in Afrikaans gevoer en geen vertaler is gebruik nie.

-----  
Handtekening van ondersoeker

-----  
Datum

VERSOEK DEUR DEELNEMER M.B.T. RESULTATE VAN STUDIE
--

Ek sal graag 'n opsomming van die resultate van die studie wil ontvang JA / NEE

Indien JA geantwoord het, voltooi asseblief die nodige kontakbesonderhede:

Adres: (e-pos of posadres) .....

## ADDENDUM 2: BIOGRAFIESE INLIGTING VAN DEELNEMERS

Naam en van: .....

Geslag: .....

Ouderdom: .....

Geboorte datum: .....

Laerskool / e bygewoon: .....

Hoërskool / e bygewoon: .....

Waar woon jy? .....

Afstand na skool vanaf huis: .....

Hoe kom jy tot by die skool? .....

Vakke tydens matriek geneem

	HG	SG	Aantal leerders per vak
1			
2			
3			
4			
5			
6			

Enige grade herhaal? .....

Stokperdjies: .....

Beroep van ouers: .....

Huwelikstatus van ouers: .....

By wie woon jy? .....

Aantal broers en susters asook hul ouderdomme .....

.....

Waar woon jou ouma en oupa?.....

Geloof: .....

Organisasies waaraan jy behoort: .....



## ADDENDUM 3: ONDERHOUDSGIDS

Die volgende temas het as 'n raamwerk vir individuele onderhoude gedien:

### 1. Die leerder self

*Kan jy vir my meer van jouself as mens vertel?*

- Wat is jou besondere sterktes?
- Watter waardes is vir jou belangrik?
- Watter ideale het jy tans as mens?
- Wat doen jy om hierdie ideale te verwesenlik?
- Watter toekomsverwagtinge het jy in matriek gehad?
- Wat gee vir jou hoop?
- Wat doen jy as jy met moeilike uitdagings gekonfronteer word?
- Wat maak jou hartseer of bekommerd?
- Kan jy vir my 'n storie vertel van 'n kind wat goed grootgeword het in jou gemeenskap ten spyte van moeilike omstandighede?
- Kan jy vir my 'n storie vertel van hoe jy in staat was om persoonlike uitdagings te oorkom?

*Kan jy asseblief vir my jouself as leerder in matriek beskryf?*

- Waarom dink jy het jy so goed op skool presteer?
- Verduidelik hoe jy te werke gegaan het om te leer en vir eksamens voor te berei?
- Watter doelstellings het jy jouself aan die begin van jou hoërskoolloopbaan gestel?
- Watter raad sal jy aan leerders wat ook akademies wil presteer gee?
- Wat sou jy sê is die verskil tussen jouself en ander leerders wat nie so goed presteer het nie?

## 2. Die Skool

*Vertel my meer van jou skool.*

- Wat het jy van jou skool waardeer?
- Waarom dink jy het jy so goed in jou skool presteer?
- As watter tipe skool het jou skool in die gemeenskap bekend gestaan?
- Watter tipe kultuur het voorrang in jou skool geniet?-akademie, sport, kultuur?
- Beskryf die omstandighede waaronder leer en onderrig in die verskillende klasse plaasgevind het?
- Watter uitdagings was daar in die skool wat leer moeilik gemaak het?
- Watter vakke het jy die meeste van gehou? Waarom?
- Watter onderwyser(s) was ('n) goeie rolmodel(le)?
- Watter onderwyser(s) het 'n positiewe bydrae tot jou goeie prestasie gemaak?
- Waarom was dit so? Watter kwaliteite het daardie onderwyser(s) gehad?
- Watter faktore in die skool kon ander leerders daarvan verhinder om te presteer?

## 3. Gesin

*Beskryf asseblief vir my jou gesin.*

- Beskryf jou verhouding met jou gesin?
- Hoe voel jou ouers oor jou akademiese sukses?
- Watter rol het jou gesin in jou akademiese sukses gespeel?
- Watter beroepe beoefen jou gesinslede (ouers, ens)?
- Is daar 'n gesinslid wat in besonder 'n bydrae tot jou akademiese sukses gemaak het? Beskryf hierdie bydrae, asseblief.
- Watter fisiese bronne van jou ouers het jou gehelp om akademiese sukses te behaal?
- Was daar ander persone in jou uitgebreide familie wat ook as rolmodelle of as bronne van ondersteuning gedien het? Voorbeelde.

- Wat doen jy en ander mense wat jy ken om geestelik, liggaamlik, intellektueel en emosioneel gesond te bly?

#### 4. Portuurgroep

*Watter bydrae het persone van jou portuurgroep en vriende tot jou akademiese sukses gemaak?*

- Watter rol het klasmaats in jou akademiese prestasie gespeel?
- Watter rol het ander vriende in jou akademiese sukses gespeel?
- Watter rol het die teenoorgestelde geslag in jou akademiese sukses gespeel?

#### 5. Gemeenskap

*Kan jy asseblief vir my die gemeenskap beskryf waarin jy grootgeword het?*

- Watter uitdagings was of is daar in die gemeenskap wat leer en grootword moeilik gemaak het.
- Wat dink jy moet 'n persoon weet indien hy in jou gemeenskap akademiese sukses wil behaal?
- Watter instansies of organisasies kan jy uitlig wat jou gehelp of ondersteun het om suksesvol te wees?
- Het jy enige betekenisvolle verhoudings met mense in die gemeenskap gehad? Vertel my asseblief daarvan.
- Watter faktore in jou gemeenskap moet verander ten einde te help dat meer leerders akademiese sukses behaal?

# ADDENDUM 4: AKSIALE KODERING

## Kodes van temas en kategorieë

### Temas

Kode	Tema
B	Beskermingsfaktor
R	Risikofaktor

Kode	Tema
S	Die self
G	Die gesin
Sk	Die skool
P	Die portuurgroep
Gem	Die gemeenskap

### Kategorieë

#### 1. Die self (Beskermingsfaktore)

Kode	Kategorie
Intra	Interpersoonlike vaardighede
Inter	Interpersoonlike vaardighede
Pos aka	Positiewe akademiese ingesteldheid

#### Die self (Risikofaktore)

Kode	Kategorie
Swak gesond	Swak gesondheid

#### 2. Die gesin (Beskermingsfaktore)

Kode	Kategorie
Sos ond	Sosiale ondersteuning

#### Die gesin (Risikofaktore)

Kode	Kategorie
Sos maat hind	Sosiale en maatskaplike hindernisse

**3. Die skool (Beskermingsfaktore)**

<b>Kode</b>	<b>Kategorie</b>
<b>Pos leer</b>	Positiewe leerkultuur

**Die skool (Risikofaktore)**

<b>Kode</b>	<b>Kategorie</b>
<b>Neg leer</b>	Negatiewe leerkultuur

**4. Die portuurgroep (Beskermingsfaktore)**

<b>Kode</b>	<b>Kategorie</b>
<b>Por ond</b>	Portuur ondersteuning

**Die portuurgroep (Risikofaktore)**

<b>Kode</b>	<b>Kategorie</b>
<b>Swak intra</b>	Swak intrapersonlike vaardighede
<b>Neg aka</b>	Negatiewe akademiese ingesteldheid

**5. Die gemeenskap (Beskermingsfaktore)**

<b>Kode</b>	<b>Kategorie</b>
<b>Gem onder</b>	Gemeenskap ondersteuning

**Die gemeenskap (Risikofaktore)**

<b>Kode</b>	<b>Kategorie</b>
<b>Sos eko</b>	Sosiaal-ekonomiese hindernisse

## ADDENDUM 5: VOORBEELD VAN TRANSKRIBSIE

### Individuele onderhoud: Deelnemer 7 (Granville)

1. O Kan jy vir my meer van jousef as mens vertel?
2. D Ok ...h'm ... Ek is 'n... hoe kan 'n mens nou sê ... seker maar
3. 'n baie teruggetrokke ... somtyds ... maar ... as ek nou saam
4. met mense is wat ek
5. ken ... familie, vriende en so dan is ek baie spontaan nou
6. ... maar as ek nou by vreemde mense is en so dan sal ek nou
7. eers terugstaan en die ding so van 'n afstand kyk voor ek nou
8. sommer ... [laggie] my mond verbypraat en so ... .
9. O Ja?
10. D So ja ... ek ... ek ... help graag vir mense ... wat hoe kan ek sê
11. D sukkel ... want ek weet hoe dit voel om so te sukkel en nie iets
12. reg te kry nie ... so ek help maar graag vir die wat hulp vra. Ek
13. weet nie, maar somtyds dink mense ek is nie 'n outjie wat
14. hulle sommer net kan approach nie ... maar ek weet
15. nie ... as hulle my nou eers leer ken dan is ek eintlik ... dan
16. help ek te veel as te min [giggel].
- 17.O Ja.
- 18.D So ja ... daai is al... en ek ... ek ... as ek ... as ek net doen
19. waarvan ek hou en... en... dis iets wat ek wil hê, dan graag ek
20. voluit om dit te kry en ek werk daar en ek doen alles wat dit
21. van my verg om daai ... om daai ding te kry... what ever dit is
22. wat ek vir my uitsit... my doelwit nou. So, ja, ek... ek somtyds
23. oorwerk ek my... of ek werk te hard, somtyds ... ja ... en dan
24. raak dit nie meer vir my lekker nie ... en sodra dit nie vir my
25. lekker raak nie, dan weet ek daar is iets fout, want dan is dit
26. nie meer ... ek gaan, nie meer na iets toe wat ek wil hê nie en
27. dit raak nou meer 'n...'n ...'n ... hoe kan ek nou sê ... effort
28. om te doen ... dit is nie meer gemaklik en kom vanself nie,
29. maar tog moet 'n mens maar insit ...

## ADDENDUM 6: EENHEDE VAN BETEKENIS

29. O Soos uhm... een van my sterktes byvoorbeeld is ek raak nie  
30. gou kwaad nie... of... iets van daai aard...
- B.S. 31. D OK... ja... ek sal sê ek uhm... ok... as iemand vir my pla kan  
32. dan sal ek baie gou ... kwaad raak, want ek meer goed... so
- B.S. *Pos. Akk.* 33. ek kan... my studies is baie belangrik vir my en is nog altyd  
B.S. 34. baie belangrik vir my en as iemand nou vir my gaan pla dan  
B.S. *Intro* 35. gaan ek nou vir hulle sê: "Hulle pla my", maar verder is ek  
36. soos iemand wat ander sal het... altyd... en ja... ek dink ek is  
37. 'n baie vriendelike mens (laggie) en se aan... ja... en dit laat  
B.S. 38. seker mense gemaklik voel om my... seker... om vir my vrae  
B.S. 39. te vra en so iets... en... ja ek weet nie... die mense hulle...  
B.S. *Intro* 40. uhm... "open <sup>40</sup>eyes" baie na my... so... uhm... ek weet nie...  
41. ja... ok.
42. O Uhm... Dankie.
43. O Watter waardes is vir jou belangrik?
- B.S. 44. D Ek sal sê dat jy moet weet jy is... eintlik in die wêreld dat jy nie  
B.S. *Intro* 45. soos "depress" kan raak nie om seker goed (alarm van deur  
46. binne motor daan af) nou... as ander goed buite om jou soos  
47. in die gemeenskap of "what ever" vir jou nou... as daar  
B.S. 48. nou iets sleg gaan nou... iets sleg gebeur dan sal jy nou nie  
B.S. *Intro* 49. so "suffer" van daai nie. So ek sal sê jy moet soos 'n sterk  
50. persoonlikheid het...
51. O Ja.
- B.S. *Intro* 52. D ... en jy moet weet jy <sup>by 2</sup>eintlik is sodat jy nie "affectide" word  
53. met daai goed nie.
54. O (vra verskoning om neus te blaas) Watter ideale het jy tans as  
55. mens. ... (stilte)... Tans ... drome wat jy tans as mens het.  
56. Wat jy tans wil word of iets. Ideale?
- B.S. *Pos. Akk.* 57. D Uhm... ek swot nou... uhm... vir 'n "chartered accountant"  
58. rekenmeester... so ... daai is eintlik my ideal. Om nou al, my  
B.S. 59. derde jaar ... en vierde jaar ... goed te slaag en ... uhm...
- Raak gou kwaad  
in daai gestuur word.  
- Storie is baie belangrik  
- Ag akademiese hoog.  
- Nie bang om vir  
reële jop te staan nie.  
- Baie vriendelike mens  
- Mense voel gemaklik  
om haar  
- Mense vertrou haar  
maklik & maak vir  
haar oop  
- Weet wie jy is  
- Raak nie depressief  
wanneer sy  
eenig sleg word nie  
- Veerkragtig  
- Beskik oor 'n  
sterk persoonlikheid  
- Kan juis self om  
veerkragtig te wees  
in 'n slegte  
- In 'n studies voltooi  
- In 'n goeie punte  
behaal.

# ADDENDUM 7: VERFYNING VAN KODES

## SELF: Risikofaktore

	Deel-nemer 1	Deel-nemer 2	Deel-nemer 3	Deel-nemer 4	Deel-nemer 5	Deel-nemer 6	Deel-nemer 7
Swak gesondheid	3.71; 9.303						

## SELF: Beskermingsfaktore

	Deel-nemer 1	Deel-nemer 2	Deel-nemer 3	Deel-nemer 4	Deel-nemer 5	Deel-nemer 6	Deel-nemer 7
<b>INTRA-PERSON-LIKE VAARDIGHEDE</b>	1.3; 1.5; 1.9; 1.13; 240; 3.85; 3.89; 3.92; 3.99; 4.100; 4.129; 7.218; 9.289; 9.308	1.5; 1.12; 2.35; 2.45; 2.49; 2.50; 4.120; 5.132; 5.135; 5.142; 6.157; 8.216; 8.237; 9.251; 9.272; 10.289; 11.317; 16.483; 18.557; 21.743; 23.796; 23.809;	1.2; 1.13; 1.17; 1.20; 1.23; 1.25; 2.50; 3.82; 3.87; 3.95; 4.128; 5.133; 12.370; 13.408;	1.4; 1.15; 1.19; 1.30; 2.56; 3.70; 3.90; 3.101; 4.114; 6.175; 6.185; 10.317; 10.323; 16.509; 16.525; 16.575; 17.541; 21.683;	1.6; 1.29; 2.32; 2.42; 2.54; 2.61; 3.81; 4.110; 4.114; 4.118; 5.125; 5.142; 5.154; 6.188; 7.190; 10.300; 10.312; 10.323; 11.329; 13.395; 13.415; 14.432; 15.474; 20.650; 26.831; 28.911;	1.2; 1.9; 1.13; 1.18; 1.24; 1.29; 1.49; 4.109; 4.115; 4.121; 4.128; 5.137; 5.139; 5.160; 6.170; 6.187; 6.195; 9.275; 9.282; 9.294; 10.301; 15.498; 16.506; 16.510; 23.749;	1.3; 1.10; 1.18; 1.25; 2.34; 2.39; 2.48; 3.61; 3.74; 4.91; 5.127; 5.138; 5.148; 6.153; 6.181; 7.201; 8.217; 8.222; 8.228; 8.240; 10.279; 11.304; 13.367; 16.477; 18.540; 19.569; 19.574; 19.577; 21.625; 22.640; 22.648; 22.655; 25.744; 27.796; 27.807; 28.829;
<b>INTER-PERSON-LIKE VAARDIGHEDE</b>	1.11 1.16 2.50 6.192 11.352 11.374 12.390	2.40 4.97 5.141 5.146 14.442 21.748	2.33 4.103 4.121 2.43	15.472 24.766 24.777 24.782	1.9 3.72 5.129 7.199 16.519	2.43 3.92 16.509 18.568	5.124 6.169
<b>POSITIEWE AKADE-MIESE INGESTELDEID</b>	1.16 1.20 3.96 4.106 4.111 4.124 6.187 9.299	1.16 2.33 2.57 3.86 4.90 4.105 6.161 8.230 8.242 10.295	1.6 1.11 1.30 2.39 2.45 4.98 4.103 5.140 7.219 10.304 11.347 12.379 12.395 13.418	2.42 2.45 2.49 2.58 3.87 3.99 4.21 4.25 4.130 5.138 5.141 5.146 5.150 5.158	2.57 3.66 3.76 3.88 4.105 5.134 8.233 8.244 9.265 11.337 11.344 11.352 12.360 12.374	1.10 1.25 1.30 2.34 5.161 4.110 4.123 5.135 5.142 5.155 5.161 5.166 6.176 8.256	4.107 8.234 8.240 9.244 9.254 10.85 15.455 16.457 17.560 19.571 24.713



	Deel-nemer 1	Deel-nemer 2	Deel-nemer 3	Deel-nemer 4	Deel-nemer 5	Deel-nemer 6	Deel-nemer 7
				5.165 6.169 6.179 10.330 11.356 12.390 16.504 17.569 18.581 21.681	13.400 25.187 28.925	9.278 10.306 10.331 11.347 16.524	

### GESIN: Risikofaktore

	Deel-nemer 1	Deel-nemer 2	Deel-nemer 3	Deel-nemer 4	Deel-nemer 5	Deel-nemer 6	Deel-nemer 7
<b>SOSIALE</b> en <b>MAAT- SKAP- LIKE HINDER- NISSE</b>	5.134 7.225 8.265 9.278	6.151 8.247 9.259 9.266 11.333 18.559 9.262 11.334 3.73 20.700	2.53  9.296		24.780 24.783 24.795 24.784 25.828 26.860 24.796 25.800 25.810	14.434	8.238 9.272 18.531 18.534 18.546 19.553 19.562 19.571 20.578 21.624 21.632 25.738 3.84 3.89 4.114 4.120

### GESIN: Beskermingsfaktore

	Deel-nemer 1	Deel-nemer 2	Deel-nemer 3	Deel-nemer 4	Deel-nemer 5	Deel-nemer 6	Deel-nemer 7
<b>SOSIALE</b> <b>ONDER- STEU- NING</b>	7.230 8.535 8.256 8.261 8.270 8.274 9.284 8.264	5.139 7.209 7.210 8.245 13.412 18.552 19.569 19.682 19.686 21.731 21.736 21.754 23.799 23.821 10.282 14.422 19.679 20.718 20.727	8.264 9.267 9.275 9.279 9.282 9.286 10.303 10.336 12.398 8.263 10.308 10.317	3.75; 5.144 13.416 13.416 13.429 14.435 14.443 14.457 14.464 14.439 14.449 15.468	7.199 8.233 9.260 9.270 9.777 23.755 24.765 26.836 26.847 27.867 28.903 29.935 27.880	2.39 4.98 12.378 12.385 12.389 12.395 13.401 13.417 14.442 14.450 15.468 15.480 16.502 13.409 14.457	9.264 10.274 18.532 18.544 19.548 19.566 20.587 20.594 20.604 21.609 21.630 3.87 4.110 20.583

### SKOOL: Risikofaktore

	Deel-nemer 1	Deel-nemer 2	Deel-nemer 3	Deel-nemer 4	Deel-nemer 5	Deel-nemer 6	Deel-nemer 7
<b>NEGA- TIEWE LEER- KUITUUR</b>	6.171 6.174 6.181	7.194 15.459 15.466 15.475 13.377 15.473 22.778	5.147 7.208 8.250 6.194 6.198 7.199 7.214 8.256	3.93 13.404 23.743 9.286 23.752	9.267 9.287 12.381 16.541 18.566 20.641 21.683 22.702 22.709	8.248 9.287 9.288 12.366	11.322 11.333 12.342 13.388 14.397 14.416 15.433 15.437 15.450

	Deel-nemer 1	Deel-nemer 2	Deel-nemer 3	Deel-nemer 4	Deel-nemer 5	Deel-nemer 6	Deel-nemer 7
					22.725 23.732 17.534 19.604		17.505 14.410

### **SKOOL: Beskermingsfaktore**

	Deel-nemer 1	Deel-nemer 2	Deel-nemer 3	Deel-nemer 4	Deel-nemer 5	Deel-nemer 6	Deel-nemer 7
<b>POSITIEWE LEER-KULTUUR</b>	5.153	10.304	4.104	7.224	4.100	7.199	12.338
	5.156	13.375	5.149	8.243	15.470	7.208	12.344
	5.162	15.504	6.186	8.259	15.479	8.234	13.379
	6.187	15.506	5.40	9.267	15.493	8.242	25.758
	5.143	18.545	5.154;	9.274	16.514	8.256	26.765
	5.146	22.783	7.200	9.281	16.524	8.267	6.170
	6.190	12.352	7.230	9.288	17.528	11.360	11.303
	6.199	12.355	8.234	9.297	17.550	21.687	12.349
	7.213	12.357	8.237	10.310	18.563	7.212	13.365
		13.378		12.390	18.582	7.223	14.402
		13.408		22.693	19.599	7.230	15.430
		16.478		7.200	22.722	10.310	16.466
		16.500		7.231	27.890	10.315	16.480
		17.508		8.234	12.370	10.321	17.486
		17.513		8.238	12.388	11.337	26.761
		17.530		11.337	16.495	11.345	
		17.532		11.344	16.500		
		21.732		11.352	16.506		
				11.361	19.614		
				12.368	20.631		
			12.380	21.619			
			13.408	21.676			
			21.691	22.715			
				23.743			

### **PORTUURGROEP: Risikofaktore**

	Deel-nemer 1	Deel-nemer 2	Deel-nemer 3	Deel-nemer 4	Deel-nemer 5	Deel-nemer 6	Deel-nemer 7
<b>SWAK INTRA-PERSON-LIKE VAARDIGHEDE</b>	2.55;2.55	12.346 23.794	14.453 14.451	8.250 10.350	34.1110 33.1091 29.959	2.37 6.186 6.192 23.738 23.744	
<b>NEGIEWE AKADE-MIESE INGESTELDHEID</b>	7.219	3.72 11.328 12.370 15.541 15.454	6.176 13.423 14.451	6.195 17.577 18.587 22.716 24.759 24.768 24.773	15.466 29.958	9.273 9.279 11.365 12.373	17.510 27.815

### **PORTUURBROEP: Beskermingsfaktore**

	Deel-nemer 1	Deel-nemer 2	Deel-nemer 3	Deel-nemer 4	Deel-nemer 5	Deel-nemer 6	Deel-nemer 7
<b>PORTUUR-ONDER-STEUNING</b>	10.330 12.377/8  5.157/8 10.335/6	4.99 10.311 14.417 5.126 10.304 22.768	5.162 11.346 11.352 3.69 4.118 5.162	17.544 17.579 18.600 17.349	4.98 4.111 7.206 7.210 10.305 16.516	16.531 16.534 17.548 16.322 17.544	12.356 13.373 23.671 23.675 23.688 23.707

	Deel-nemer 1	Deel-nemer 2	Deel-nemer 3	Deel-nemer 4	Deel-nemer 5	Deel-nemer 6	Deel-nemer 7
		22.773	13.423		24.856 28.931 29.945 29.955 29.962 30.988 29.939 30.969 30.976		22.667 24.700

### **GEMEENSKAP: Risikofaktore**

	Deel-nemer 1	Deel-nemer 2	Deel-nemer 3	Deel-nemer 4	Deel-nemer 5	Deel-nemer 6	Deel-nemer 7
<b>SOSIAAL- EKONO- MIESE HINDER- NISSE</b>	1.30 11.369 12.395 12.410 13.414 13.427	5.122 6.178 7.181 7.187 11.337 11.341 14.432 24.840 24.853 25.858 25.864 24.826	2.57; 2.60 6.174 12.381 14.461	19.645 20.654 20.666 20.672 21.688 21.676 22.718 22.697 23.730	6.174 31.1023 31.1025 31.1028 31.1033 32.1035 32.1051 33.1087 33.1077 33.1084 34.1106 34.1114	2.62 3.68 3.83 6.184 11.363 18.581 18.589 19.603 19.610 19.615 19.621 19.626 20.637 22.720 18.580 20.667	18.518 18.521 18.524 24.726 26.778 27.793 27.799 28.825 25.756

### **GEMEENSKAP: Beskermingsfaktore**

	Deel-nemer 1	Deel-nemer 2	Deel-nemer 3	Deel-nemer 4	Deel-nemer 5	Deel-nemer 6	Deel-nemer 7
<b>GEMEEN- SKAP ONDER- STEUNING</b>	1.31 2.33 2.36 11.362 12.384	10.284 24.843 14.419 18.541 23.817	12.374 12.379 13.427 14.436	19.633 19.636 19.642 20.652 20.659	6.182 11.349 31.1007 32.1055 33.1070 33.1075	3.78 3.86 19.606 19.614 20.651 20.664 21.669 21.693 22.722	4.104 24.729 25.733 26.772 27.803 21.617