

**Veerkrachtigheidsmeganismes wat onderwys ondersteun
vir kinders wat in armoede lewe**

deur

Bernitto Timothy Afrika

HOD GOS BEdHons

Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes

vir die graad van

Magister in Opvoedkunde (Opvoedkundige Ondersteuning)

in die Fakulteit Opvoedkunde

aan die

Universiteit Stellenbosch

Studieleier: Me. Lynette Collair

April 2014

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.

Datum: 2014-02-17

OPSOMMING

Onderwys ondersteunende faktore is van groot belang by kinders wat in uitdagende omstandighede groot word. Die uitdaging van armoede raak mense op verskillende maniere en mense reageer verskillend daarop. As opvoeders kan verstaan waarom sommige kinders risiko faktore soos erge kontekstuele agterstande kan weerstaan, terwyl ander nie kan nie, sal hulle 'n beter kans staan deur te weet hoe om in te gryp, en hoe om voorkomende maatreëls te tref (Garmenzy, 1991). Hierdie veerkrachtigheid wat inherent onder leerders is, tree as beskermende faktore op teen ontwikkelingsfaktore waaraan die kind blootgestel kan word. Die verskillende ondersteuningsnetwerke wat kritiek is vir die leerders, tree op as eksterne beskermende faktore, want hoe sterker die ondersteuning is, hoe beter kan ouers die druk wat deur armoede veroorsaak word weerstaan (Ross,1995). Die studie het dit ten doel om te verstaan en insig te bekom met watter faktore onderwys ondersteun, vir leerders wat in uitdagende omstandighede grootword.

Die navorser het binne 'n interpretivistiese paradigma gewerk. Die studie se oriëntasie is 'n basiese kwalitatiewe navorsing en het die volgende ingesluit: doelbewuste seleksie om te bepaal wie die deelnemers was, oop vraelyste om hul biografiese inligting te bekom, individuele onderhoude en veldnotas om data te genereer, asook inhoudsanalise om die data te analiseer.

Navorsingsbevindinge dui daarop dat die aanmoediging en uitgebreide ondersteuning wat die leerders geniet 'n groot rol in hul lewens speel. Uit die studie was dit duidelik dat as die leerders se inherente veerkrachtigheid verder ontwikkel word en die uitgebreide ondersteuning is volhoubaar, kan die leerders suksesvol wees en die alledaagse uitdagings met gemak hanteer.

Sleutelwoorde: Veerkrachtigheid, Ondersteuning, Armoede, Aanmoediging, Kommunikasie

ABSTRACT

Education supporting factors is of great importance for children who are growing up in very challenging circumstances. The challenge of poverty affects people differently and people also react differently towards it. If educators can understand why certain children can withstand certain risk factors such as severe contextual backlogs, whilst others cannot, they will have a better understanding where to intervene, and also how to put preventative measures in place. (Garmenzy, 1991). This resilience who is intrinsic amongst children, acts as protective factors against certain developmental factors to which children might be exposed to. The different supportive structures who is critical for the learners, acts as extrinsic protective factors. The stronger the protective factors are, the better the parents can resist the pressure from poverty (Ross,1995). This study therefore aimed to understand what education supporting factors exist for learners who are growing up in challenging circumstances.

The researcher worked from an interpretive paradigm. The study's orientation is a basic qualitative research and included the following: purposive sample selection to identify research participants, open questionnaires to gather their biographic information, individual interviews and field notes to generate data, and content analysis to analyse data.

Research findings indicate that the encouragement and extensive support that the learners enjoy plays a huge role in their lives. The study also highlighted that if the learners' intrinsic resilience can be further developed and when the extensive support is sustainable, the learners can be successful and handle life's challenges.

Keywords: Resilience, Support, Poverty, Encouragement, Communication

DANKBETUIGINGS

Baie dankie Hemelse Vader vir die voorreg, insig, deursettingsvermoë, geduld, krag en die baie genade.

Graag wil ek my opregte dank en waardering teenoor die volgende persone betuig:

Lynette Collair, my studieleier, vir haar professionele leiding, volgehoue aanmoediging, goeie raad en geduld.

Me. Marisa Honey, vir die taalkundige versorging.

Me. Sarie Wilbers, Opvoedkunde Fakulteitsbibliotekaresse, US.

Die leerders, ouers en opvoeders betrokke by hierdie studie.

My vriende, vir hulle aanmoediging, belangstelling en ondersteuning.

'n Spesiale dank aan my ouers, Petronella en Johannes, vir hulle geduld, liefde en ondersteuning, asook vir die talle koppies Earl Grey tee.

INHOUDSOPGAWE

TITELBLAD	
VERKLARING	i
OPSOMMING	ii
ABSTRACT	iii
DANKBETUIGINGS	iv
INHOUDSOPGAWE	v

HOOFSTUK 1

KONTEKSTUALISERING EN RELEVANSIE VAN DIE NAVORSING	1
1.1 AGTERGROND VAN DIE STUDIE	1
1.2 MOTIVERING VIR DIE STUDIE	2
1.3 DIE DOEL VAN DIE NAVORSING	3
1.4 DIE NAVORSINGSPROBLEEM	3
1.4.1 Die navorsingsvraag	4
1.5 DIE NAVORSER SE PERSPEKTIEF	4
1.6 DIE NAVORSINGS ONTWERP EN METODOLOGIE	5
1.6.1 Die navorsingsparadigma	5
1.6.2 Die navorsingsontwerp	6
1.6.3 Navorsingsmetodologie	6
1.6.4 Navorsingsmetodes	7
1.6.4.1 Keuse van deelnemers	7
1.6.4.2 Data-insameling	7

1.6.4.2.2 Data-analise	7
1.6.5.3 Etiese oorwegings	8
1.7 BESPREKING VAN KONSEPTE	8
1.7.1 Armoede	8
1.7.2 Beskermende faktore	8
1.8 STRUKTUUR VAN AANBIEDING	9
1.9 OPSOMMING	9
HOOFSTUK 2	
LITERATUURSTUDIE	10
2.1 INLEIDING	10
2.1.1 Veerkrachtigheid (Resilience) Wat is dit?	10
2.1.2 Die historiese konteks van <i>resilience</i>	12
2.2 FAKTORE WAT VEERKRAGTIGHEID BEVORDER	13
2.2.1 Oortuigingstelsels: Die hart en siel van veerkrachtigheid	13
2.2.1.1 Oortuigingstelsels	13
2.2.1.2 Volharding en moed	15
2.2.1.3 Hoop en sienswyses oor suksesse en mislukkings	16
2.2.1.4 Waardes en geestelikheid	16
2.2.1.5 Rolmodelle en helde	17
2.3 DIE VEERKRAGTIGE PERSOONLIKHEID	18

2.3.1	Selfwaarde, selfvertroue en selfverstaan	19
2.3.2	Positiewe toekomsgerigtheid	19
2.3.3	Beskermingsmeganismes	19
2.3.4	Emosionele uitdrukking en beheer van emosies	20
2.4	GESINSVEERKRAGTIGHEID	21
2.4.1	Modelle van kwesbaarheids- en beskermende meganismes	21
2.4.2	Froma Walsh se Hoof Prosesse in Gesinsveerkragtigheid	22
2.4.3	Vier spesifieke gesinsveerkragtigheids eienskappe	23
2.4.4	Gesins Risiko's: Ekonomiese Onsekerheid	23
2.4.5	Sterktes van gesinne met 'n lae inkomste	24
2.4.6	Beskermingsmeganismes deur die hele lewe	25
2.4.7	Gehegheidsverhoudings	25
2.4.8	Motiveringsisteme	26
2.4.9	Intelligensie	27
2.4.10	Selfregulering	27
2.4.11	Betekenisverlening	28
2.4.12	Kulturele tradisies	28
2.5	OPVOEDKUNDIGE AANDUIDERS	29
2.5.1	Die omvang en aard van uitdagings tot leer	29
2.5.2	Skoolbywoning van die Suid-Afrikaanse kind	30
2.5.3	Ekologiese konsepte	30
2.5.4	Sisteemteorie	31
2.5.5	Bronfenbrenner se model van kinder ontwikkeling	31
2.5.5.1	Mikrosisteem	32
2.5.5.2	Mesosisteem	32
2.5.5.3	Eksosisteem	32
2.5.5.4	Makrosisteem	32
2.5.5.5	Chronosisteem	32

2.5.6	Ondersteunende opvoeders	32
2.5.7	Maslow se hiërargie van behoeftes	33
2.5.8	Die sewe rolle van opvoeders	35
2.5.9	Sosiale ondersteuningsnetwerke vir kinders	36
2.5.10	Die Nasionale Skoolvoedingsprogram	36
2.6	ARMOEDE	37
2.6.1	Wat is armoede?	37
2.6.2	Armoede verligtingsprogramme	38
2.6.3	Waarom het Suid-Afrika sulke hoë vlakke van armoede?	38
2.6.4	Die uitwerking van armoede op kinders	39
2.6.5	Armoede in die onderwys	40
2.6.6	Marginalisasie in die onderwys	41
2.7	SAMEVATTING	41
HOOFSTUK 3		
NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE		43
3.1	INLEIDING	43
3.2	DOEL VAN DIE NAVORSING	43
3.3	DIE NAVORSINGSVRAAG	44
3.4	NAVORSINGSPARADIGMA	44
3.5	NAVORSINGSONTWERP	46
3.6	NAVORSINGSMETODOLOGIE	48

3.6.1 Konteks van die studie	48
3.6.2 Keuse van deelnemers: Doelgerigte steekproef	49
3.6.3 Die navorsingsinstrument	52
3.6.4 Metode van data-insameling en -analise	52
3.6.4.1 Prosedure	53
3.6.4.2 Data-insameling	53
6.4.2.1 Oop vraelyste – biografiese inligting	54
3.6.4.2.2 Individuele onderhoude: Semigestruktureerd	54
3.6.4.2.3 Veldnotas	55
3.6.4.3 Data-analise	55
3.7 NAVORSER VOORORDEEL	57
3.8 DATAVERIFIKASIE	58
3.8.1 Betroubaarheid	58
3.8.2 Geldigheid	58
3.8.3 Versadiging	58
3.8.4 Oordraagbaarheid	59
3.8.5 Kredietwaardigheid	59
3.8.6 Dataverifikasie-strategieë	59
3.8.6.1 Triangulering	59
3.8.6.2 Assesseringsroete	60
3.8.6.3 Portuurgroepersiening	60
3.8.6.4 Reflektiwiteit	60
3.9 ETIESE OORWEGINGS	61
3.9.1 Die reg tot vertroulikheid en anonimiteit	62
3.9.2 Die reg tot outononimiteit	62
3.9.3 Die reg tot privaatheid	62

3.10 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE	62
3.11 SAMEVATTING	63
HOOFSTUK 4	
NAVORSINGSBEVINDINGE EN BESPREKING	64
4.1 INLEIDING	64
4.2 INTERNE BESKERMENDE FAKTORE BY LEERDERS	65
4.2.1 Positiewe ingesteldheid	65
4.2.2 Samewerking	66
4.2.3 Motivering	67
4.2.4 Portuurgroepaanvaarding en –ondersteuning	68
4.2.5 Kommunikasie	69
4.3 BESKERMENDE FAKTORE IN DIE HUIS	69
4.3.1 Aanmoediging en ondersteuning	69
4.3.2 Duidelike grense word gestel	70
4.3.3 Selfbeheersing	71
4.3.4 Gevestigde waardes	71
4.4 EKSTERNE BESKERMENDE FAKTORE	73
4.4.1 Ondersteuning	73
4.4.2 Aanmoediging	76
4.4.3 Rolmodelle	76
4. 5 BESPREKING VAN NAVORSINGSBEVINDINGE	77

4.5.1	Die ondersteunende opvoeders en leerderaanmoediging binne die uitdagende skoolkonteks.	79
4.5.2	Hoe ouers te midde van talle uitdagings hul kinders aanmoedig en ondersteun en die verskynsel van veerkragtigheid onder hul kinders aanmoedig.	84
HOOFSTUK 5		
FINALE OPMERKINGS, AANBEVELINGS, BEPERKINGE EN STERKPUNTE		90
5.1	INLEIDING	90
5.2	FINALE OPMERKINGS	90
5.3	AANBEVELINGS	91
5.4	BEPERKINGE	94
5.5	STERKPUNTE	94
5.6	MOONTLIKHEDE VIR VERDERE NAVORSING	95
5.7	SAMEVATTING	96
VERWYSINGSLYS		98
LYS VAN ADDENDUMS		118
Addendum A: Afskrif van die toestemmingsbrief van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement om navorsing in skole te mag doen.		118
Addendum B: Deelnemers se inwilliging om deel te neem aan navorsing		120

Addendum C: Oop vraelys – biografiese inligting	124
Addendum D: Individuele Onderhoudsgids	126
Addendum E: Voorbeeld van transkripsie - Individuele onderhoud	128
Addendum F: Voorbeeld van kodering - Individuele onderhoud	131
Addendum G: Voorbeeld van kodering -Veldnotas	143
Addendum H: Voorstelling van data in tabelle	147

LYS VAN FIGURE

Figuur 1: Skematiese voorstelling van navorsingsontwerp	47
---	----

LYS VAN TABELLE

Tabel 1: Biografiese inligting van deelnemers	50
Tabel 2: Mazlow se hierargie	34
Tabel 3: Temas en Kategorieë	64

HOOFSTUK EEN

KONTEKSTUALISERING EN RELEVANSIE VAN DIE NAVORSING

1.1 AGTERGROND VAN DIE STUDIE

Onderwys is 'n kritieke sosio-ekonomiese reg, wat deur die Grondwet van ons land beskerm word. Goeie basiese onderwys, wat verpligtend is vanaf Graad 1 tot Graad 9 of vanaf die ouderdom van sewe tot en met 15, verskaf 'n kragtige fondasie vir lewenslange leer. So ook dan het kinders wat hulle basiese onderwys voltooi het die reg tot verdere onderwys (grade 10 tot 12), met die regering wat redelike stappe moet neem om dit daar te stel. Nelson Mandela het die volgende gesê:

Education is the great engine of personal development. It is through education that the daughter of a peasant can become a doctor...that a child of farm workers can become the president of a great nation. It is what we make out of what we have, not what we are given, that separates one person from another. – Long Walk to Freedom: The Autobiography of Nelson Mandela (1994, p. 144)

Suid-Afrika gaan ongelukkig gebuk onder baie hoë vlakke van armoede. Statistiek Suid-Afrika (SSA) het met sy Algemene Huishouding Opname in 2007 bevind dat 68% van die land se kinders, dit is twee derdes, in 'n huishouding lewe met 'n per capita inkomste van onder R350 (Statistics South Africa, 2008). Dit veroorsaak talle hindernisse vir hierdie kinders om werklik hul volle potensiaal binne 'n onderwysopset te bereik. Baie mense sal argumenteer dat geld nie alles is nie, maar geld is nodig om toegang tot 'n reeks dienste, waarvan onderwys baie belangrik is, te verseker. Dit is gevolglik so dat kinders wat in armoede grootword se regte tot onderwys, voeding en gesondheidsorg ernstig geknou word. Internasionale wette en die Suid-Afrikaanse Grondwet verleen gevolglik erkenning dat daar 'n verband is tussen inkomste en die daarstelling van basiese mense regte (Hall, Leatt & Rosa, 2006). Daardeur bevestig hulle dat kinders die reg tot maatskaplike ondersteuning het (Republic of South Africa, 1996).

Armoede is multidimensioneel. Dit kan beskryf word as 'n situasie waarin kinders nie genoeg hulpbronne vir die volgende elemente het nie: om gesond en sterk op te groei, opvoeding te kry, in 'n goeie en veilige omgewing te woon, en om hulle potensiaal te bereik nie (Hall et al., 2006). In 'n oorsig

van chroniese armoede- en ontwikkelingsbeleid in Suid-Afrika, deur die Suid-Afrikaanse Wetenskaplike en Nywerheidsnavorsingsraad (WNNR), vermeld Aliber (2002) die volgende:

A common scenario in South Africa involves the coincidence between poor health, meagre education, and fractured families, on the one side, with skewed resource distribution, inadequate infrastructure, and scarce employment opportunities, on the other. The combination is more than sufficient to trap many people in poverty.

1.2 MOTIVERING VIR DIE STUDIE

Die moeilike omstandighede waarmee talle Suid-Afrikaanse kinders op 'n daaglikse basis te doen het, kan hulle toegang tot onderwys ernstig strem. Hierdie moeilike omstandighede, wat vir sommige kinders taamlik algemeen is, is heel vreemd vir ander. Hierdie studie wil dus poog om enige faktore te identifiseer en te ondersoek wat onderwys ondersteun vir kinders wat in moeilike omstandighede grootword, ten einde onderwys toeganklik en beskikbaar vir diesulkes te maak.

Die uitdagende omstandighede waarin ouers hul kinders grootmaak, bring selfs vir hulle groot uitdagings mee. In baie gevalle moet hulle 'n huishouding binne 'n ander huishouding bestuur, as gevolg van die gebrek aan voldoende behuising, en is die ouers se opvoedingspeil laag en hulle vlak van inligting oor gesondheid en kinderontwikkeling baie beperk (Donald, Lazarus & Lolwana, 2010). Kwessies soos groot gesinne met talle kinders, enkelouers (gewoonlik die ma), tiener ouerskap en siek ouers of primêre versorgers is alles indirekte gevolge van armoede. Die kwessie van werkloosheid en die lang ure wat daar weg van die huis gewerk word, kan ook aan armoede toegeskryf word. Dit is belangrik om te weet dat ouers of selfs primêre versorgers wat in hierdie posisie is, nie noodwendig oneffektief is nie. Dit is slegs wanneer ander ondersteuningsnetwerke of kinderoppassers nie beskikbaar is nie wat daar baie druk op die ouer of selfs primêre versorger geplaas word. Hierdie druk veroorsaak ongelukkig dat die ouer/primêre versorger fisies en emosioneel uitgeput raak en voel dat sy nie meer die druk kan hanteer nie en al hoe meer depressief raak. Die gevolg kan wees dat sy die kinders verwaarloos en nie meer aandag aan hulle fisiese en emosionele behoeftes skenk nie (Richter, 1994). Ondersteuningsnetwerke is kritiek om hierdie soort druk uit te balanseer. Navorsing het immers bewys dat hoe sterker die ondersteuning is, hoe beter kan ouers die druk wat deur armoede veroorsaak word, weerstaan (Ross, 1995). Ondersteuning kan van familie, vriende, bure, die skool, kerke of selfs

gemeenskapsorganisasies kom. As die ondersteuningsnetwerke swak is, kan dit indirekte gevolge van armoede, risiko's vir skolastiese vordering, emosionele probleme en maatskaplike uitdagings inhou.

Die navorsing vir hierdie studie is geleë binne die konteks van watter faktore daar bestaan wat onderwys ondersteun vir kinders wat in armoede lewe. Die uitkoms van die studie is om diepgaande begrip te ontwikkel vir die faktore wat onderwys ondersteun, sodat leerders die skool gereeld bywoon en 'n sukses van hulle skoolloopbaan maak. Die studie poog om die vraag te beantwoord: Watter faktore bestaan wat onderwys ondersteun vir kinders wat in armoede grootword?

1.3 DIE DOEL VAN DIE NAVORSING

Die doel van hierdie studie was om inligting te verskaf oor watter faktore daar bestaan wat onderwys ondersteun vir kinders wat in armoedige omstandighede grootword, sodat leerders die skool gereeld bywoon en 'n sukses van hulle skoolloopbaan maak. Om toegang tot kwaliteit-onderwys vir alle leerders te bewerkstellig en die effek van armoede op leerders teë te werk, is dit nodig om ondersoek in te stel na watter faktore onderwys ondersteun vir kinders wat in armoede leef. Armoede en die verband daarvan met onderwys is egter nie 'n nuwe verskynsel nie en heelwat studies is reeds in hierdie verband gedoen (Hall et al., 2006).

1.4 DIE NAVORSINGSPROBLEEM

Kinders wat in uitdagende omstandighede woon, ervaar hindernisse wat hulle daarvan weerhou om ten volle aan al die verskillende dimensies van 'n gemeenskap deel te neem (Noble, Wright & Cluver, 2006). Die kind kan tekortkominge binne sekere aspekte van die samelewing ervaar – gesondheid, onderwys, behuising, werkseleenthede, dienste, asook inkomste. Daar kan ook vorms van sosiale uitsluiting voorkom – soos die onvermoë om op skooluitstappies te gaan, om sy verjaarsdag te kan vier, 'n skooluniform te besit en om 'n bydrae tot die skool se minibasaar te kan maak. Uit die literatuur is dit duidelik dat die uitdagende omstandighede van hierdie leerders 'n invloed op hulle skoolloopbane en algemene ontwikkeling het (Brooks-Gunn, Duncan & Aber, 1997; Dawes, Bray & Van der Merwe, 2007; McLoyd, 1998; Sameroff & Fiese, 2000). Alhoewel 70% van kinders in 2006 in armoede geleef het, het Suid-Afrika in dieselfde tyd 'n baie hoë skooltoelatingsyfer van 96% vir Grade R tot 9 en 86% vir Grade 10 tot 12 ervaar, volgens die Departement van Onderwys (2007). Hierdie is 'n kragtige

aanduider dat daar, te midde van al die uitdagings wat kinders ervaar, tog faktore bestaan wat kinders ondersteun om die skool gereeld by te woon. Daar is voorts ook beskermende faktore in die leerder, in die huis en in die gemeenskap, wat onder andere die skool insluit, en hierdie aspek word ook deur die literatuur ondersteun (Fergus & Zimmerman, 2005; Garnezy, 1991; Hall et al., 2006; Johnson, 2005; Masten & Reed, 2005; Noble et al., 2006; Oddone, 2002; Ross, 1995; Rutter, 1979, 1987). Die literatuur (Akinboade & Lalthapersad-Pillay, 2004; Kamper, 2004; Kleynhans, 2004; Malherbe, 2004; Oosthuizen & Nieuwoudt, 2003; Prinsloo, 2004; Van Wyk & Lemmer, 2004; Samoff, 2001; Smit & Liebenberg, 2003) bespreek reeds die konsep van armoede breedvoerig, maar daar bestaan 'n leemte in die literatuur met betrekking tot die faktore wat onderwys ondersteun vir kinders wat in uitdagende omstandighede grootword.

1.4.1 Die navorsingsvraag

Hierdie studie poog dus om die volgende navorsingsvraag te beantwoord:

Watter faktore bestaan daar wat onderwys ondersteun vir kinders wat in armoede grootword om van hul skoolloopbaan 'n sukses te maak?

Ondersteunende vrae:

- Watter beskermende faktore bestaan in leerders om die kontekstuele uitdagings die hoof te bied?
- Watter beskermende faktore bestaan daar in die huis om die kinders te ondersteun?
- Watter eksterne beskermende faktore bestaan in die gemeenskap om kinders wat in armoede grootword, te ondersteun?

1.5 DIE NAVORSER SE PERSPEKTIEF

Wanneer 'n navorser 'n vraagstuk ondersoek, vind dit binne 'n bepaalde kennisraamwerk plaas, wat ook die raamwerk vorm waarbinne die ondersoek sal plaasvind. Die navorser versamel empiriese materiaal wat op die vraag van toepassing is, analiseer dit en skryf dan 'n verslag na aanleiding van hierdie materiaal (Denzin & Lincoln, 2005). Volgens Patton (2002, p. 64) is die perspektief wat die navorser tot die studie toevoeg deel van die konteks van die bevindinge.

As gebore Weskusser en opvoeder in my gemeenskap word ek elke dag met armoede gekonfronteer. Die gemeenskap onder bespreking, is 'n dorp op die Weskus waar dit blyk dat armoede kinders se akademiese toekoms kan benadeel. Die gemeenskap, wat 'n bestaan uit die visbedryf voer, se omstandighede word beïnvloed deur die seisoenaliteit van die visbedryf tesame met kwynende visvangste, wat weer 'n nadelige uitwerking op die plek se ekonomie en vooruitgang het. Tot 95% van die inwoners van hierdie Weskusdorp is van vis en visverwante aktiwiteite afhanklik.

Skoolbywoning onder leerders is goed. Soms is van die uitdagings egter baie oorweldigend. Ons skool sukkel nou al vir die afgelope vier jaar om goeie sistemiese uitslae (WKOD-toetse) te verwerf. Talle pogings is aangewend, maar ons word jaar op jaar deur die swak uitslae platgeslaan. Die probleem wat daarmee gepaardgaan, is dat ons deur die WKOD as 'n disfunksionele skool beskou word. Word daar egter met die betrokke amptenare oor die kontekstuele uitdagings gepraat, verwys hulle jou na een skool wat bo sy omstandighede kon uitstyg.

1.6 DIE NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

Navorsers as deelnemende waarnemers word in 'n kwalitatiewe navorsing deel van dit wat waargeneem word en word daardeur beïnvloed. Dit vind juis plaas omdat die navorser die een is wat die observasies maak, veldnotas neem, die vrae stel tydens onderhoude, en dan nog gevolgtrekkings ook maak. Vaardighede soos openlikheid, opregtheid, 'n goeie luistervermoë, deeglikheid, integriteit en bevoegdheid kom ter sprake as die relevansie van die bevindinge beoordeel word.

1.6.1 Die navorsingsparadigma

Enige navorsingstudie word deur bepaalde filosofiese uitgangspunte gerig. Vir die doel van hierdie studie sal daar van 'n interpretivistiese paradigma gebruik gemaak word, met die klem op belewing en interpretasie. Hierdie paradigma skram weg daarvan om mense se gedagtes, gevoelens en ervarings te meet of te verklaar, maar spits die studie eerder toe op omvangryke beskrywing en begrip van menslike handeling, volgens Terre Blanche en Kelly (1999, p. 123). Interpretivistiese benaderings gaan ook van die standpunt uit dat die oorsprong van menslike gedagtes, gevoelens en ervarings die mens self is en dat die mens voortdurend daaraan betekenis gee (Terre Blanche & Durrheim 1999, p. 148). Volgens Terre Blanche en Kelly (1999, pp. 125-126) geskied betekenisgewing altyd binne 'n bepaalde konteks. Daarom kan gedrag, gevoelens en ervarings slegs verstaan word in verhouding tot die konteks waarbinne dit voorkom. Terre Blanche en Kelly (1999, pp. 125-126) meld die volgende in hierdie

verband: “*Meaning is always contextually grounded and one only has to learn how to gain access to the context to grasp meaning.*” In ’n poging om die ondersteunende faktore van kinders wat in armoede lewe, te verstaan, en hoe dit hulle motiveer om die skool gereeld by te woon en ’n sukses van hul skoolloopbaan te maak, het die navorser besluit om van ’n interpretivistiese benadering gebruik te maak.

1.6.2 Die navorsingsontwerp

Die navorsingsontwerp verseker dat die studie ’n bepaalde doel beantwoord en met die hulpbronne wat beskikbaar is, voltooi kan word. Tydens die keuse van ’n navorsingsontwerp moet die navorser besluite neem met betrekking tot die volgende vier dimensies: die doel van die navorsing, die teoretiese paradigma wat die kennisraamwerk vir die navorsing verskaf, die konteks of situasie waarbinne die navorsing sal plaasvind en die navorsingstegnieke wat gebruik sal word om data te bekom (Terre Blanche & Durrheim, 1999, p. 33). Verskillende oorwegings vanuit hierdie dimensies moet so saamgevoeg word dat daar samehang binne die navorsingsontwerp bestaan. Dit gee aanleiding tot die geldigheid van die bevindinge. Durrheim (1999, p. 29) noem voorts dat die navorsingsontwerp die strategiese raamwerk is wat as ’n brug dien tussen die navorsingsvrae en die uitvoer of implementering van die navorsing. Vir die doel van hierdie studie is ’n kwalitatiewe metodologie geselekteer ten einde die ondersteuning van kinders wat in armoede lewe te verken en ondersoek in te stel na hoe dit hulle motiveer om die skool gereeld by te woon.

1.6.3 Die navorsingsmetodologie

Kwalitatiewe navorsing vereis dat die stem van die deelnemer gehoor word. Die sterk punte van kwalitatiewe navorsing is dat dit mense vanuit hulle eie definisies van die wêreld bestudeer (innerlike perspektief). Dit fokus op die subjektiewe ervarings van die individu en is sensitief vir die konteks waarbinne persone met mekaar interaksie het. Die metodes wat tydens hierdie navorsing gebruik word, word onderlê deur kwalitatiewe metodes en die metodologie van interpretivistiese navorsing, naamlik onderhoudvoering, observasie van deelnemers, en die bestudering en analise van dokumentasie tydens die fase van data insameling. Die navorser staan sentraal in die insameling van data. Daar bestaan gevolglik ’n moontlikheid dat waarnemersvoordeel die navorsingsproses kan beïnvloed. Dit kan ook vir die navorser moeilik wees om tussen die deelnemer en sy omgewing te onderskei, juis omdat sekere eienskappe van die deelnemer binne die grense van die geval lê, en ander weer kenmerkend van die konteks is. ’n Algehele objektiewe opinie sal nie altyd moontlik wees nie, omdat interpretasie volgens

die navorser se individuele verwysingsraamwerk plaasvind (Henning, Van Rensburg & Smit, 2008). Die doel van die navorsing sal gevolglik wees om begrip te vorm vir die spesifieke studie, en nie om algemene gevolgtrekkings te maak nie.

1.6.4 Navorsingsmetodes

Kwalitatiewe navorsingsmetodes gee aan die navorser die geleentheid om bepaalde vraagstukke in diepte, met openhartigheid en in fyn besonderhede te bestudeer. Dit word gedoen in 'n poging om die verskillende kategorieë van inligting wat uit die data na vore kom, te verstaan. Data word geproduseer deur metodes wat interaksie insluit omdat dit daartoe bydra om die deelnemers se gekonstrueerde realiteite te verstaan (Terre Blanche & Durrheim, 1999, p. 42).

1.6.4.1 Keuse van deelnemers

Drie leerders van die plaaslike primêre skool is doelgerig geselekteer. Die skool is geleë in 'n dorpie langs die Kaapse Weskus, waar die inwoners van vis of visverwante aktiwiteite vir 'n inkomste afhanklik is. Vereistes was dat die leerders aan die skoolvoedingskema moet deelneem, hulle 'n welsyntoelaag moet ontvang en hulle ouers van vis- of visverwante bedrywigheede afhanklik moet wees vir 'n inkomste. McMillan en Schumacher (1997, p. 397) beskryf hierdie metode soos volg: *"...selecting information-rich cases for studying in-depth when one wants to understand something about those cases without needing or desiring to generalize to all such cases."* Hierdie studie is konteksgebonde, en die deelnemers sal beskou word as eksemplaries van leerders wat in armoedige omstandighede grootword.

1.6.4.2 Data-insameling

Die metodes wat tydens die studie gebruik is, was direkte observasie en semigestruktureerde onderhoude, veldnotas en analise van dokumente en artefakte. Vir verdere bespreking sien Hoofstuk 3 onder afdeling 3.6.4.

1.6.4.3 Data-analise

Die data is induktief geanaliseer deur die rou data vanaf die onderhoude en waarnemings te verwerk totdat gemeenskaplike temas geïdentifiseer kon word. Die vertellings van die deelnemers is in detail op band opgeneem. Die gestruktureerde onderhoude sal aangevul word met veldnotas van die waarnemings om sodoende die vlak van geldigheid die gevolgtrekkings te verhoog. Die deelnemers se

beskrywing van onderwerpe is teen mekaar opgeweeg en in die soeke na ooreenkomste en verskille gekontroleer. Teenstrydighede dra tot die uniekheid van die studie by. Die gevolgtrekkings is na die deelnemers teruggeneem om te verifieer of hulle daarmee saamstem al dan nie. Daar is voorsien dat die analise van al die versamelde data 'n aaneenlopende proses sou wees wat regdeur die studie sou plaasvind. Voorts is daar ook voorsien dat die versamelde data herhaalde kere verwerk wou moet word totdat duidelike temas na vore tree. Daar word vooraf reeds besef dat op grond van die inligting van hierdie studie nie veralgemenings oor die leerders van die plaaslike primêre skool gemaak sal kan word nie.

1.6.4.4 Etiese oorwegings

Daar is vier basiese riglyne wat in ag geneem behoort te word tydens sosiale navorsing indien daar na etiese praktyke verwys word, volgens Denzin en Lincoln (2005, pp. 144-145): ingeligte toestemming, akkuraatheid, privaatheid en vertroulikheid, en misleiding. Skuilname is gebruik om die ware identiteit van die deelnemers te beskerm. Daar is ook geen verwysing na die naam van die dorp nie. Etiese klaring is van die Etiekkomitee van Subkomitee A in die Afdeling vir Navorsingsontwikkeling aan die Universiteit Stellenbosch.

1.7 BESPREKING VAN KONSEPTE

1.7.1 Armoede

Armoede kan nie in isolasie hanteer word nie. Armoede word gewoonlik gemeet deur van inkomste of die verbruiksbenadering gebruik te maak. Die verbruiksbenadering word as die voorkeurbenadering beskou (Sen, 1979), en wel om bepaalde redes. In Suid-Afrika byvoorbeeld word mense as arm beskou as hulle binne die onderste 20% of 40% van die inkomsteverspreiding lê (Hall et al., 2006).

1.7.2 Beskermende meganismes

Veerkrachtigheid kan gesien word as 'n dinamiese proses van suksesvolle aanpassing tot moeilike omstandighede soos gesien deur die lens van ontwikkelings sielkunde. Aldus Luthar, Cicchetti, & Becker (2000), sal veerkrachtigheid die beste gekategoriseer word as 'n proses, 'n individuele kenmerk, 'n dinamiese ontwikkelings proses, 'n uitkoms, of al die bogenoemde. Veerkrachtigheid kan nietemin beskryf word as 'n uitkoms van suksesvolle aanpassing tot moeilike omstandighede.

1.8 STRUKTUUR VAN AANBIEDING

Hoofstuk 1 dien as inleiding tot die agtergrond en ontwerp van die navorsingstudie, terwyl Hoofstuk 2 die literatuurstudie bevat. Die literatuurstudie fokus op die internasionale sowel as nasionale begrip van faktore wat onderwys binne die konteks van armoede ondersteun, asook ander verwante kwessies wat in die bespreking van die onderwerp na vore tree. Die teoretiese raamwerk vir die studie word ook verskaf. Hoofstuk 3 verduidelik die empiriese studie, die navorsingsparadigma en -ontwerp, die metodologiese oorwegings vir die studie, sowel as die metodes wat vir die studie gebruik is. Dit dokumenteer ook die navorsing wat met die drie deelnemers van die plaaslike primêre skool gedoen is. Hoofstuk 4 verskaf die resultate van die studie, asook die bespreking van die uitkomst. Hoofstuk Vyf dien as samevatting en verwys na die implikasies van die studie.

1.9 OPSOMMING

Hierdie hoofstuk het gepoog om die redes vir die studie in konteks te plaas en verwys ook na die verband tussen armoede-ondersteuning en skoolbywoning. Die navorsingstitel van die studie is voorgestel en die onderskeie tersaaklike konsepte, naamlik armoede en beskermende meganismes, is gedefinieer soos wat dit binne die konteks van die studie gebruik is.

HOOFSTUK 2 LITERATUURSTUDIE

2.1 Inleiding

Die konsep van veerkragtigheid word as van groot waarde aangedui in gevalle waar mense met baie moeilike omstandighede gekonfronteer word. Hierdie eienskappe wat inherent van aard is, kan ook aangevul word deur eksterne faktore soos liefdevolle ouers en ondersteunende opvoeders. Mense is egter uniek en elkeen verwerk gebeurtenisse op hulle eiesoortige manier. Hierdie literatuurstudie gee vervolgens 'n oorsig van wat verstaan word met die konsep van veerkragtigheid, asook die historiese konteks en eienskappe daarvan. Voorts fokus dit ook op spesifieke aspekte van die onderwys en armoede. Hierdie aspekte is doelbewus geselekteer omdat die navorser graag wil verstaan watter faktore onderwys ondersteun vir kinders wat in armoede grootword, veral omdat ek leerders wil motiveer om die skool gereeld by woon en 'n sukses van hul skoolloopbaan te maak. Die literatuurstudie bou die teoretiese basis vir die studie en sal vervolgens poog om die sentrale argument wat in Hoofstuk 1 gestel is, verder uit te bou en dit binne die bestaande literatuur te posisioneer (Henning et al., 2008). Dit sal ook 'n raamwerk verskaf vir die interpretasie van die data wat tydens die navorsing ingesamel is om sodoende 'n verdere bydrae tot bestaande kennis te lewer (Henning et al., 2008; Mouton 2009). Daar sal vervolgens eers na verskillende definisies van veerkragtigheid gekyk word, asook na die historiese agtergrond.

2.1.1 Veerkragtigheid (*Resilience*): Wat is dit?

Veerkragtigheid kan verklaar word as die kapasiteit om sterker en beter toegerus na vore te kom ná 'n moeilike tydperk. Dit is 'n aktiewe proses van volharding en groei, waar jy jouself moet laat geld as teenvoeter vir krisis en uitdagings. Die potensiaal om uitdagings te bowe te kom, daag die volgende algemene opvatting uit: dat trauma wat vroeg opgedoen is nie ongedaan gemaak kan word nie; dat moeilike omstandighede altyd mense die een of ander tyd skade sal aandoen; en dat kinders uit problematiese of gebroke gesinne tot niks in staat is nie. Volgens Turner (2001) impliseer veerkragtigheid dat 'n individu of 'n familie se funksionering as merkwaardig gesien moet word. Veerkragtigheid is meer omvattend as om bloot net te oorleef, deur iets te kom, of om van 'n nare gebeurtenis te ontsnap. Oorwinnaars is nie altyd noodwendig veerkragtig nie; sommige raak vasgevang

as slagoffers wat altyd hulle wonde lek en as gevolg van hulle haat in die pad van hulle eie groei staan (Walsh, 2006).

Veerkrachtigheid word deur navorsers beskou as 'n stel karaktereienskappe wat inherent aan die kind is. Hierdie inherente eienskappe, wat as bates bekend staan, tree as beskermende faktore op teen ontwikkelingsfaktore waaraan die kind blootgestel kan word. Daar mag ook eksterne beskermende faktore wees, wat weer as hulpbronne bekend staan (Fergus & Zimmerman, 2005). Karaktereienskappe van die persoon en die situasie mag veerkrachtige prosesse identifiseer, maar slegs as dit lei tot gesonder uitkomstes ná stresvolle omstandighede. Daar is twee grondliggende vrae wat gevra moet word as daar van veerkrachtigheid gepraat word. Die eerste het te doen met die vlak van herstel, of hoe goed mense terugdeins en herstel na 'n uitdaging (Masten, 2001). Mense wat veerkrachtig is, weerspieël 'n groter kapasiteit om vinnig fisiologiese en sielkundige ewilbrium te bereik. Die tweede, en ewe belangrike vraag, gaan oor die vermoë om voort te kan gaan om moeilike omstandighede die hoof te bied (Bonanno, 2004). Om dit te kan doen, moet ons onself afvra hoe goed mense hulle gesondheid en geesteswelstand in 'n dinamiese en uitdagende omgewing kan onderhou.

In 'n studie oor veerkrachtigheid het Werner en Smith (1982) na die interne en eksterne karaktertrekke van diesulkes gekyk, sowel as na hulle onderskeidende kenmerke en die karaktertrekke van die gesin. Morrison en Cosden (1997) het weer in hulle studie oor hoe kinders veerkrachtige eienskappe bekom, bevind dat individuele verskille, omgewingsfaktore van die gesin, die skool en gemeenskap soms tot normale groei kan bydra en soms nie. Hierdie navorsing het ook gekyk na die moontlike risiko's en beskermende faktore wat tot 'n positiewe uitkoms kan bydra. Die term veerkrachtigheid is in die hedendaagse diskoers 'n baie gewilde begrip, soveel so dat Rutter (1999) dit die "*millennium Rorschach*" noem. Tot heel onlangs was skoolgebaseerde werk oor veerkrachtigheid ook die enigste arena vir ontwikkelingsielkunde (Luthar, 2006). Veerkrachtigheid is in hierdie arena as 'n dinamiese proses van suksesvolle aanpassing tot moeilike omstandighede bestudeer, soos gesien deur die lens van ontwikkelingsielkunde. Daar is gevolglik baie debat oor die definisie van veerkrachtigheid; volgens Luthar, Cicchetti en Becker (2000) kan veerkrachtigheid die beste gekategoriseer word as 'n proses, 'n individuele kenmerk, 'n dinamiese ontwikkelingsproses, 'n uitkoms, of dalk al bogenoemde. Veerkrachtigheid kan nietemin beskryf word as 'n uitkoms van suksesvolle aanpassing tot moeilike omstandighede. Ons het nou hier na verskeie sienings van veerkrachtigheid gekyk. Hieruit kan daar afgelei word dat die konsep van veerkrachtigheid wyd omskryf word. Om die konsep van

veerkragtigheid dus ten volle te verstaan, is dit vir hierdie studie veral belangrik om te kyk na waar die konsep sy oorsprong het.

2.1.2 Die historiese konteks van veerkragtigheid

Die ondersoek na faktore wat lei tot aangepaste uitkomstes in die teenwoordigheid van moeilike omstandighede het 'n lang geskiedenis, waar die empiriese studie van skisofrenie 'n stewige fondasie geskep het, sê Masten, Cicchetti, Nuechterlein en Weintraub (1990). Studies wat onder kinders van ouers met skisofrenie gedoen is, het 'n baie belangrike rol gespeel in die ontstaan van veerkragtigheid onder kinders as 'n vername teoretiese en empiriese onderwerp (Garnezy, 1974; Garnezy & Streitman, 1974; Masten, Best & Garnezy, 1990). Bewyse dat hierdie kinders goed kon vaar te midde van hulle hoë-risiko status het gelei tot verhoogde empiriese belangstelling om die individuele variasies op hoe kinders op moeilike omstandighede reageer, te verstaan. Na Emmy Werner se buitengewone, grondverskuiwende studie op kinders in Hawaii (Werner & Smith, 1977; Werner, Bierman & French, 1971) het die studie van veerkragtigheid geweldig uitgebrei om verskillende kwessies in te sluit, waaronder moeilike omstandighede soos sosio-ekonomiese tekortkominge (Garnezy, 1991, 1995; Rutter, 1979; Werner & Smith, 1982, 1992), asook ouerlike geestesiektes (Masten & Coatsworth, 1995, 1998), mishandeling (Beegly & Cicchetti, 1994; Cicchetti & Rogosch, 1997; Cicchetti, Rogosch, Lynch & Holt, 1993; Moran & Eckenrode, 1992), stedelike armoede en geweld in die gemeenskap (Luthar, 1999; Richters & Martinez, 1993), kroniese siektes (Wells & Schwebel, 1987), en katastrofiese gebeurtenisse in die lewens van kinders (O'Dougherty-Wright, Masten, Northwood & Hubbard, 1997). Die kern van al hierdie navorsing was 'n sistematiese soeke na beskermende kragte wat kinders met gesonde aanpassingsprofiel kan onderskei van diegene wie nie so goed kan aanpas nie.

Die vroeë pogings van hierdie ondersoeke na veerkragtigheid in kinders het basies op persoonlike kwaliteite soos outonomie en 'n goeie selfbeeld gefokus (Masten & Garnezy, 1985). Soos met die navorsing gevorder is, het navorsers al hoe meer erken dat veerkragtigheid ook afkomstig kan wees van faktore buite die kind. Die navorsing het gevolglik drie areas uitgelig wat geïmpliseer word in die ontwikkeling van veerkragtigheid, naamlik (1) die kind se eie bydrae, (2) aspekte van die gesin en (3) eienskappe van die breër gemeenskap (Masten & Garnezy, 1985; Werner & Smith, 1982, 1992). Die fokus van empiriese werk het in die laaste tyd geskuif vanaf die identifisering van beskermende faktore na die verstaan van die onderliggende beskermende prosesse. In plaas daarvan om net te kyk na watter

kinder-, gesins- en omgewingsfaktore by veerkragtigheid betrokke is, strewende navorsers al hoe meer daarna om te kyk hoe sulke faktore tot positiewe uitkomstes kan bydra (Cowen et al., 1997; Luthar, 1999). Hierdie aandag aan die onderliggende meganismes van veerkragtigheid word as uiters belangrik geag om die teorie en navorsing in hierdie veld te bevorder, asook om geskikte voorkomende en intervensie programme te ontwikkel vir individue wat onder moeilike omstandighede gebuk gaan (Luthar, 1993; Masten et al., 1990; Rutter, 1990). Met hierdie literatuurstudie sal daar vervolgens gekonsentreer word op watter faktore onderwys ondersteun vir kinders wat in armoede grootword, en die studie sal dus poeg om die leerders, hulle ouers, sowel as die betrokke opvoeders se ervaring van die ondersteuning te verstaan. Die aspekte van veerkragtigheid waarop voorts gekonsentreer sal word, is eerstens faktore wat veerkragtigheid bevorder, tweedens die veerkragtige persoonlikheid, en laastens gesinsveerkragtigheid.

2.2 Faktore wat veerkragtigheid bevorder

Daar is verskeie faktore wat veerkragtigheid bevorder. Vir die doel van hierdie studie sal daar gekonsentreer word op oortuigingstelsels, die veerkragtige persoonlikheid asook gesinsveerkragtigheid. Die bespreking van die volgende faktore, sal poeg om die konsep van veerkragtigheid te verstaan.

2.2.1 Oortuigingstelsels: Die hart en siel van veerkragtigheid

Die konsep van oortuigingstelsels sal breedvoerig hanteer word, omdat hierdie aspekte van groot waarde is vir die leerders wat by hierdie studie betrokke is. Die volgende aspekte sal bespreek word: 'n positiewe uitkyk om moeilike omstandighede te bowe te kom; Volharding; Moed en aanmoediging; Volgehoue hoop; Sienswyses oor suksesse en mislukkings; Waardes en geestelikheid; asook Rolmodelle en helde.

2.2.1.1 Oortuigingstelsels

Oortuigingstelsels is die hartklop van alle gesinsfunksionering en is vername kragte in veerkragtigheid. Ons hanteer krisisse en moeilike tye deur betekenis te verleen aan ons ervarings, deur dit te koppel aan ons sosiale wêreld, ons kulturele en godsdienstige oortuigings, ons agtergrond van veelvuldige generasies, asook ons hope en drome vir die toekoms. Die manier waarop gesinne na hulle probleme en

moontlikhede kyk, kan die verskil beteken tussen die hantering van en uitstygting bo die probleem, of disfunksie en moedeloosheid. Soos ons deur die lewe beweeg, is ons oortuigings die lense waardeur ons die wêreld sien, want ons persepsies, en wat ons sien of nie sien nie, word daardeur beïnvloed (Wright, Watson & Bell, 1996).

Oortuigingstelsels omsluit waardes, houdings, oortuigings, vooroordele en aannames, wat alles saam 'n basiese maatstaf stel wat emosionele reaksies, deeglike besluite en gerigte aksies aktiveer. Volgens Wright et al. (1996) sal die fasilitering van waardes die moontlikhede vir probleemoplossing, heling en groei verhoog, terwyl die beperking daarvan weer probleme sal vermeerder. Oortuigings bring mense bymekaar, soos Wright et al. (1996, p. 23) vervolgens noem:

People experience commonalities not only because they have similar events, but also because they construe and interpret the implications of events in a similar way. Through living together and being together we influence each other's beliefs. We develop our identities within our families, professions, and communities by the belief systems that we share and do not share with others. We live our lives only slightly aware, and sometimes not at all, of our beliefs and the effect they have on our own lives and the lives of others.

Gesinne ontwikkel gedeelde oortuigings wat in kulturele waardes geanker is en wat deur hulle posisie en ervarings in die sosiale wêreld oor tyd beïnvloed word (Dallos, 1991; Falicov, 1995; Hess & Handel, 1959; McGoldrick, Giordano & Pearce, 1996). Gesinsoortuigingstelsels, wat later breedvoerig behandel sal word, verskaf ook aaneenlopendheid en organiseer ervarings wat die gesin in staat stel om sin te maak van krisissituasies. David Reiss (1981) het in sy studie oor gesinsparadigmas gedemonstreer dat gesinne gedeelde oortuigings konstrueer oor hoe die wêreld funksioneer, asook hulle eie posisie daarin. Hierdie paradigmas beïnvloed die manier waarop gesinslede gebeurtenisse en houdings interpreteer. Dit verskaf 'n betekenisvolle manier om die een en ander te verstaan, asook hoe om nuwe uitdagings te benader. Hierdie gedeelde gesinsoortuigings word oor die hele duur van die gesin se lewensiklus, asook in die uitgebreide netwerk van verhoudings wat oor generasies strek, aangepas en herbevestig. Familietradisies en rituele dra weer by tot die gesin se identiteit, veral tydens spesiale geleenthede (bv. huwelike, bar/bat mitzvahs, gradeplegtighede en begrafnisse), familie tradisies (bv. herdenkings, reünies), en roetine gesinsinteraksies (bv. aandete) (Wolin & Bennet, 1984).

Dit waarin ons glo en ons oortuigings word uitgedruk in die vertellings wat ons konstrueer om sin te maak van die wêreld en ons posisie daarbinne. Die vertel van stories vervul 'n kragtige rol in die oordrag van kulturele en familie-oortuigings. Stories en rituele wat verband hou met 'n gesin se kulturele erfenis is veral belangrik vir gesinne wat onlangs geïmmigreer, wat se lede baie maklik hulle sin vir identiteit, gemeenskap en trots kan verloor te midde van die druk om deur die dominante kultuur aanvaar te word (Falicov, 1998). Cohler (1988) het juis die belangrikheid van die aaneenlopendheid van stories beklemtoon om sin te maak van onderbrekende gebeurtenisse. Hy noem dat mense hulle ervarings konstrueer, organiseer, en dan sintetiseer. Enige gebeurtenis, of dit nou natuurlik van aard is, 'n persoonlike tragedie, of aanhoudende moeilike omstandighede, veroorsaak 'n krisis en 'n potensiële onderbreking van persoonlike integrasie. Hierdie spanning vereis dan herorganisering van jou lewe, sê Cohler (1988).

2.2.1.2 Volharding en moed

Volharding beteken 'n volhardende gees om iets deur te voer of vol ywer volledig uit te voer ten spyte van teenstand, en is die belangrikste element van veerkragtigheid. Soms kan volharding met hardkoppigheid verwar word, juis omdat die persoon so 'n sterk vasberadenheid toon. Soms verg dit ook om van mislukking terug te deins en om weer en weer te probeer totdat sukses behaal word. Lilian Rubin (1996) stel dit as volg: "*We must be able to fall down seven times and get up eight.*" Soms moet ons maar net die beste van 'n moeilike situasie maak, sterk staan en aanhou. Om traumatiese lewenservaringe te deurstaan en te oorleef kan op sigself 'n bron van trots wees. In 'n studie oor veerkragtigheid onder *Swart Amerikaanse* mans wat in Mississippi in armoede en rassisme gebore is, is verstommende bewyse gevind van hierdie mans se kapasiteit om onder uiters moeilike omstandighede tot die ouderdom van sewentig te oorleef (Butler, 1997). Elie Wiesel (1995) het ook geskryf van die Nazi's se onmenslike praktyke in die konsentrasiekampe teenoor meer as ses miljoen Jode. Een van die oorlewendes het tereg genoem dat om Auschwitz te oorleef en nog steeds mens te wees, is om 'n held te wees.

Netso kan die buitengewone moed van een mens as inspirasie dien vir ander. Baie mense sal vir Rosa Parks onthou as die *African American* vrou wat geweier het om agter in 'n bus te sit. Hierdie aksie het bygedra tot die menseregtestryd in Amerika. Die moed wat gewone mense op 'n daaglikse basis toon, gaan in baie gevalle ongesiens verby. Ouers en hulle kinders wat in die Cabrini Green behuisingsprojek in Chicago gewoon het, moes op 'n daaglikse grondslag deur die benedegeteisterde gebied beweeg om

by hulle skole en werksplekke uit te kom. Om dan ook saans laat van 'n skof af te kom, was veral gevaarlik. In 'n studie oor die impak hiervan op gesinne in gemeenskappe het die onderhoude met die moeders getoon dat hulle geweldige moed aan die dag moes lê te midde van uiters ongunstige omstandighede om hulle gesinne veilig deur die dag te kry en vorentoe te beur sodat hul kinders 'n beter lewe kan geniet (Kotlowitz, 1991).

2.2.1.3 Hoop en sienswyses oor suksesse en mislukkings

Hoop is 'n toekomsgerigte oortuiging. Om aan te hou hoop te midde van oorweldigende probleme en uitdagings help ons om uit te hou (Brunner, 1984). Hoop kombineer 'n interne besluit – *a leap of faith* – met 'n eksterne gebeurtenis wat ons sterk begeer en verwag moet gebeur. Hoop is ook noodsaaklik in die herstel van gebroke verhoudings. Dit gebeur maklik dat paartjies hoop opgee oor hulle huwelike omdat hulle glo dat niks dit meer kan red nie. Navorsing gebaseer op intervensies onder sulke paartjies het getoon dat in selfs die mees hopelose gevalle daar nog steeds reservoirs van hoop bestaan het, wat geïdentifiseer en versterk kon word (Markman & Notarius, 1994; Markman, Renick, Stanley & Floyd, 1992). Dit is hoop op 'n beter lewe wat ouers wat kinders in armoedige omstandighede in krotbuurte grootmaak, laat weier om slagoffers van hul omstandighede te word.

Die manier waarop veerkragtige kinders sukses en mislukkings ervaar, het implikasies vir hulle gesinne. Wanneer foute of mislukkings opduik, sien veerkragtige kinders dit as geleentheid vir leer, eerder as mislukkings. Hulle sal uit hulle foute wil leer en wat hulle leer gebruik om faktore te verander, meer moeite in te sit of 'n meer realistiese doelwit vir hulleself te stel. Die minder veerkragtige leerder sal homself blameer en glo dat sy omstandighede nie verander kan word nie. Ernstige en aanhoudende moeilike omstandighede onder toestand wat buite menslike beheer is, soos chroniese armoede, dra by tot 'n gevoel van hulpeloosheid en hopeloosheid. Veerkragtigheid en 'n positiewe selfkonsep verdwyn veral onder arm jeugdiges wanneer werkseleentheid en aanmoediging vir sukses nie teenwoordig is nie (Wilson, 1996). Sukses in die toekoms raak al hoe skraler, veral omdat individue en gesinne mislukking verwag en dan terugstaan vir uitdagings.

2.2.1.4 Waardes en geestelikheid

Net soos individue binne betekenisvolle verhoudings vooruitgang toon, so styg gesinne uit wanneer hulle aan 'n groter sisteem gekoppel is. Om die onafwendbare risiko's te aanvaar, sowel as die gepaardgaande verlies van liefde en nabyheid, behoort gesinne 'n waardestelsel te aanvaar wat die beperkings van hul ervarings en kennis oorskry. Dit sal gesinne in staat stel om hulle omstandighede, wat hartseer, pynlik en onseker kan wees, uit 'n ander perspektief te sien wat sin maak van gebeurtenisse en ruimte laat vir hoop. Sonder hierdie perspektief is gesinne meer vatbaar vir hopeloosheid en selfbejammering. In die huidige siniese sosiale en politieke klimaat kan dit naïef voorkom om ideale te hê, maar in die alledaagse uitdagings waarmee gesinne gekonfronteer word, is waardes toenemend nodig (Bellah, Madsen, Sullivan, Swidler & Tipton, 1995; Doherty, 1996).

Baie van ons fundamentele oortuigings word ook in geloof en geestelikheid gevind. Godsdienste is in geloofsoortuigings georganiseer wat gedeelde en institusionele morele waardes insluit, sowel as oortuigings oor God en betrokkenheid by 'n godsdienstige gemeenskap (Wright et al., 1996). Godsdienste verskaf vasgestelde patrone vir die uitleef van oortuigings, sowel as ondersteuning vanaf die gemeente tydens krisisoomblikke. Rituele en seremonies gee aan die deelnemers daaraan 'n kollektiewe gevoel van behoort (Taggart, 1994).

Moeilike omstandighede skep voorts ook 'n geleentheid om die geestelike domein te ontdek (Wright et al., 1996). Godsdienste en geestelikheid verskaf grenslose koestering en betekenis te midde van uiters moeilike omstandighede. Talle gesinne wat met erge armoede gekonfronteer word, verloor hulle geloof en daar word na hulle verwys as “*suffering deprivation of both 'bread' and 'spirit'*” (Aponte, 1994). Hierdie gesinne lei aan 'n armoede van hopeloosheid en dit beroof hulle van lewensin, doelwitte en hoop.

2.2.1.5 Rolmodelle en helde

Met die kompleksiteit van die alledaagse lewe behoort gesinne 'n hele verskeidenheid van rolmodelle te hê wat verskillende strategieë inspireer om hulle uitdagings te konfronteer. Hierdie rolmodelle se lewensverhale, wat van moed en deursettingsvermoë getuig, is vir menige 'n inspirasie. Soms in ons soeke na helde kyk ons verby die ware helde in ons families en gemeenskappe, en vergeet ons ook al te graag van die talle enkelmoeders wat letterlik moet hardloop tussen werk, ouerskap en huishoudelike pligte. Dit was Amelia Chamberlain wat met haar wenopstel, gepubliseer in die *New York Times* op 25

Maart 1995 toe sy 11 jaar oud was, die wêreld weer met ander oë na enkelmoeders laat kyk het. Sy het geskryf oor hoe sy haar ma wat op pad werk toe was, dopgehou het. Amelia se storie praat van die deurstellingsvermoë en wilskrag van alledaagse mense wat nooit die media haal nie.

I watch from the house in wonder. How does she do it? How does she always remember to give me \$3.60 for lunch money? How does she always remember to tell me that she loves me? How does she work all night and do errands all day? How does she raise me and my sisters on her own? She never gives up or says. "I can't go today." She never, ever, doesn't get up, no matter how little sleep she's gotten.

Die verskeie faktore wat hier behandel is, is almal veerkragtigheidsfaktore en kan 'n bydrae lewer om 'n stewige basis aan die leerders te verskaf vir hoe om krisisse en moeilike tye te hanteer, asook hoe om betekenis aan hulle ervarings te verleen. Daar is egter nog talle ander aspekte wat veerkragtigheid ondersteun. Dit is daarom vir hierdie studie belangrik dat daar ook na die verskillende aspekte van 'n veerkragtige persoonlikheid gekyk moet word om te verstaan watter soort persoonlikheid daartoe sal bydra dat leerders sterker en beter toegerus ná 'n moeilike tydperk na vore kan kom.

2.3 Die Veerkragtige Persoonlikheid

Veerkragtige persoonlikhede word gekenmerk deur kwaliteite wat 'n sterk, gedifferensieerde en geïntegreerde gevoel van die self bevorder, sowel as kwaliteite wat sterk interpersoonlike verhoudinge met ander bevorder (Garmezy, 1991; Greeff & Ritman, 2005; Rutter, 1987; Shiner, 2000). Al hierdie kwaliteite dra by tot 'n hoë vlak van aanpasbare funksionaliteit. Hierdie kwaliteite kan ook beskou word as resiproke van persoonlikheidssteuringe (*reciprocals of personality disorders*), wat onkreukbare en wanaangepaste patrone van denke en ervarings is en wat gekenmerk word deur tekortkominge in die selfkonsep van 'n persoon, sowel as in die persoon se kapasiteit vir interpersoonlike verhoudinge (Bender & Skodol, 2007). In hierdie opsig moet kennis geneem word dat talle van die konsepte oor persoonlike krag en tekortkominge meer van toepassing op Westerse kulture en gemeenskappe is. Die meeste navorsing oor aanpasbare kapasiteit en veerkragtigheid, waar individualisme en onafhanklikheid hoog aangeslaan word, is in Westerse gemeenskappe gedoen. In ander kulture, waar onderlinge verhoudings in die gesin of die gemeenskap en geloof of godsdiens hoog geag word, kan die balans tussen die individu en die kollektiewe bronne geweldig swaai as veerkragtigheid teenoor stres bepaal moet word (Hollifield et al., 2008; Paton et al., 2008).

2.3.1 Selfwaarde, selfvertroue en selfverstaan

'n Sterk gevoel van die ek is teenwoordig in selfvertroue, selfkonsep, selfverstaan, 'n positiewe toekomsgerigtheid en die moontlikheid om negatiewe gedrag en emosies te beheer. Sommige van hierdie kwaliteite word in die konsepte van gehardheid en ego-veerkragtigheid ondervang. 'n Gevoel van selfwaardigheid tesame met selfvertroue is vir enige kind van waarde. As leerders goed oor hulself voel, kan hulle op 'n positiewe manier met ander oor die weg kom. 'n Veerkragtige persoonlikheid word ook gekenmerk deur 'n mens se geloof in sy potensiaal om die lewe se uitdagings en situasies te kan hanteer. Daarom is selfvertroue 'n voorvereiste vir veerkragtigheid (Lin, Sandler, Ayers, Wolchik & Luecken, 2004). Alhoewel veerkragtige persone suksesvolle verhoudings met ander het, is dit kenmerkend dat hulle op hulleself staatmaak deurdad hulle nie na ander kyk om hulle probleme op te los, of in hul behoeftes te voorsien nie. 'n Veerkragtige persoon is voorts ook positief en hoopvol oor die gevolg van moeilike omstandighede, soos siekte of die verlies van 'n geliefde (Peterson, 2000; Seligman, 2002). Veerkragtige mense het ook insig in hul motivering, hul emosies, asook hul sterk en swak punte. Om jouself te verstaan gee aan 'n veerkragtige persoon 'n sterk sin van persoonlike identiteit waardeur hulle hul lewe as betekenisvol en doelgerig ervaar (Alim et al., 2008). Cohen en Crawford (2005) beskou juis die tot stand bring van 'n persoonlike identiteit as 'n kritieke beginfase van volwassewording. Deur hierdie vaardighede kan kinders hulle behoeftes, gedagtes en gevoelens met andere kommunikeer. Dit sal ook help dat die leerders nie hulpeloos voel tydens moeilike omstandighede nie.

2.3.2 Positiewe toekomsgerigtheid

Veerkragtige persone beplan vir die toekoms. Hulle is gemotiveerd om in diverse aspekte van die samelewing sukses te behaal (Masten et al., 1999; Werner & Smith, 1992). Verder is hulle doelgerig en produktief (Clausen, 1991). Hulle vertoon ook kwaliteite soos vasberadenheid en uithou vermoë om hulle persoonlike doelwitte te bereik. Voorts is veerkragtige persone redelik optimisties oor die uitkomst van hulle pogings en buigsaam om aan te pas by uitdagings, beperkings en veranderde lewensomstandighede. Hulle kan veral terugslae met gemak hanteer (Southwick, Vythilingam & Charney, 2005).

2.3.3 Beskermingsmeganismes

Die beskermingsmeganismes van assosiasie, onselfsugtigheid, afwagting (*anticipation*), humor, selfgelding (*self-assertion*), selfwaarneming (*self-observation*) en sublimasie (*sublimation*) is almal kenmerke van aanpasbaarheid en kan moontlik ook die veerkragtige persoonlikheid beskryf. Assosiasie handel daarvoor dat kwessies soos emosionele konflik hanteer word deur by ander hulp en ondersteuning te soek. Onselfsugtigheid is toewyding om in die behoeftes van ander te voorsien. Afwagting dui weer op die vooraf ervaring van emosies oor toekomstige gebeurtenisse en die oorweging van alternatiewe oplossings en optredes. Humor as beskerming beklemtoon die ironiese aspekte van konflik. Selfgelding is die direkte uitdrukking van gevoelens en gedagtes, op so 'n manier dat dit nie manipulerend van aard is nie. Selfwaarneming is besinning oor jou eie gedagtes, gevoelens, motivering en gedrag, asook hoe jy daarop reageer. Sublimasie is die kanalisering van potensiële wanaangepaste gevoelens of impulse na sosiaal aanvaarbare gedrag (American Psychiatric Association, 2000).

2.3.4 Emosionele uitdrukking en beheer van emosies

As kinders voel dat hulle 'n vorm van beheer oor hulle lewens het, dan vind hulle dit moontlik om te hoop, te beplan en in hulleself te glo. 'n Sterk interne lokus van beheer (*locus of control*) is hier van belang. Sonder hierdie interne lokus van beheer, sal kinders magteloos voel oor die dinge wat met hulle gebeur (Donald et al., 2010). Hulle is eerlik en eerbaar, en besit 'n sterk stel reëls wat hul lewens rig. Hulle het goeie beheer oor hulle emosies en reageer nie onwillekeurig op dade sonder om ag te slaan op die gevolge daarvan nie (Baumeister & Exline, 2000). Veerkragtige persone ervaar graag plesier en ander positiewe emosies en het gewoonlik 'n goeie sin vir humor. Gehardheid is ook 'n persoonlike konstruk wat kwaliteite soos beheer (om op te tree asof jy invloed het eerder as hulpeloos is), uitdaging ('n oortuiging dat verandering normaal is en 'n geleentheid vir groei is eerder as 'n bedreiging vir sekuriteit) en toegewydheid (om betrokke te wees en 'n doel in die lewe te vind, eerder as afgesonderd te lewe) insluit (Kobasa, Maddi & Khan, 1982). Die vermoë om jou emosies op 'n gepaste manier uit te druk, lei tot sterker interpersoonlike verhoudings. Dit lei ook tot die effektiewe aanwending van hierdie verhoudings in tye van stres (Alim et al., 2008). Veerkragtige persone kan hulle gevoelens openlik en op 'n warm manier oordra en kan ander persone met hul mees intieme gevoelens vertrou.

Amelia Chamberlain se storie, waarna voorheen verwys is, het die *New York Times* gehaal juis oor die emosie wat haar verhaal by soveel opgewek het. Dit is ook 'n goeie voorbeeld van hoe gesinsveerkragtigheid aaneenlopendheid verskaf en waar ervarings georganiseer word wat die gesin in staat stel om sin te maak van moeilike situasies. Oortuigingstelsels sowel as persoonlike veerkragtigheidseienskappe kom tot hulle reg binne die konteks van 'n gesin. Hierdie studie sal dus nie volledig wees as daar nie ook na gesinsveerkragtigheid gekyk word nie.

2.4 Gesinsveerkragtigheid

Juby en Rycraft (2004) het 'n baie interessante studie gedoen oor beskermende faktore wat gesinne in staat stel om die stres wat met armoede gepaardgaan, te kan hanteer. Hulle identifiseer vier persoonlike, gesins- en sosiale faktore wat bydra tot gesinne se veerkragtigheid. Eerstens praat hulle van 'n interne lokus van beheer of die geloof dat die individu of sy gesin bemagtig is om die omgewing te verander. Tweedens kyk hulle na geloof, wat persoonlike betekenis en 'n doel in die lewe verskaf. Derdens verwys hulle na 'n afwaartse persoonlike vergelyking. Vierdens verwys hulle na positiewe sosiale ondersteuning wat die volgende insluit: emosionele ondersteuning, ondersteuning met inligting, sosiale kameraadskap, en instrumentele ondersteuning. McCubbin en McCubbin (1996) het vyf groot afleidings oor veerkragtigheid gemaak. Dit kom voor in gesinne wat oor die duur van hulle lewensiklus stres ervaar; gesinne wat krag besit wat hulle teen negatiewe ervarings beskerm en bystaan; gesinne wat baat vind by en bydra tot 'n netwerk van verhoudings in hulle gemeenskap; gesinne wat betekenis wil vind en verstaan wil ontwikkel van negatiewe ervarings; en gesinne wat met krisis gekonfronteer word wat orde en balans in hulle lewens wil herstel. Gesinsveerkragtigheid kan ook nie net op een oomblik bestudeer word nie. Dit vereis talle interaktiewe prosesse oor 'n hele tyd lank, en kan 'n gesin se benadering tot 'n bedreigende situasie insluit, hulle potensiaal om verandering te hanteer, asook die toepassing van verskillende strategieë om stresvolle insidente in die kort termyn sowel as oor die langtermyn te hanteer. Die meegaande twaalf faktore poog om die omvattendheid van gesinsveerkragtigheid toe te lig.

2.4.1. Modelle van kwesbaarheids- en beskermende meganismes

Garnezy (1987) bepleit ontwikkelingsnavorsing oor hoë-risiko groepe om die biologiese en psigososiale meganismes van aanpassings tydens stres te verduidelik. Tydens elke

ontwikkelings stadium is daar 'n balansverskuiwing tussen stresvolle gebeurtenisse wat kwesbaarheid en beskermende meganismes verhoog, wat weer veerkragtigheid laat toeneem. Drie meganismes word voorgestel waardeur beskermende meganismes die verhouding tussen stres en vaardigheid kan fasiliteer. In die eerste model, wat die immuniteitsmodel genoem word, word beskermende meganismes gesien in die rol van reserwes as die aanslag teen stres verminder. Die kwessie van "inenting" kom gereeld in die literatuur oor veerkragtigheid voor en wel om die voorkomende psigososiale intervensies te beskryf wat weerstand en uithouvermoë tydens stresvolle gebeurtenisse moet bevorder.

In terme van die kompenenserende model (*compensatory model*) moet persoonlike bydraes en omgewingsfaktore die negatiewe effek van stres uitkanselleer. Veroudering is hier 'n goeie voorbeeld. Terwyl daar 'n afname in geheue is, kan dit deur wysheid, ondervinding en perspektief wat oor jare opgedoen is, uitgekanselleer word. Met die uitdagingsmodel, wat die derde model is, word stresvolle gebeurtenisse gesien as potensiële bydraers tot vaardighede, veral as die vlak van stres nie te hoog is nie. 'n Krisis kan dus daartoe lei dat ons uitgedaag word om ons vaardighede op te skerp en nuwe bates te ontwikkel. Hierdie drie modelle kan gelyktydig of opeenvolgend binne veerkragtige persone funksioneer, afhangend van hulle hanteringsstyle en vlakke van ontwikkeling (Werner, 1993).

2.4.2 Froma Walsh se Hoofprosesse in Gesinsveerkragtigheid

Die vroeë fase van die studie van veerkragtigheid is gekenmerk deur die idee van 'n kind as 'n geharde individu (Walsh, 2002, 2006). Die fokus van sommige navorsers het met tyd verander van ondersoek na spesifieke eienskappe van veerkragtige individue tot die dinamiese verstaan van veerkragtige sosiale sisteme, wat gesinne insluit (Walsh, 2002, 2006). Froma Walsh het 'n omvattende raamwerk vir gesinsveerkragtigheid ontwikkel, waarbinne sy drie areas van veerkragtige gesinne geïdentifiseer het. Die eerste een verwys na hoe gesinne persoonlike gedagtes en oortuigings gebruik om betekenis te probeer vind onder moeilike omstandighede, 'n positiewe uitkyk ontwikkel en krag verkry uit hulle geestelike lewe. Die tweede area verwys na gesinne se organisatoriese patrone, wat insluit hoe om op 'n gemaklike manier saam te werk, die handhawing van omgeeverhoudings en die verbind van die gesin aan die groter gemeenskap. Die derde area verwys na kommunikasieprosesse, wat insluit hoe om duidelik en oop te wees en hoe om met ander saam te werk (Walsh, 2002, 2006).

2.4.3 Vier spesifieke gesinsveerkragtigheids eienskappe

Die eerste eienskap wat beskryf word, is 'n omgee- en aaneenlopende verhouding met ten minste een stabiele ouer/versorger. Werner en Smith (1992) het in hulle studie oor veerkragtigheid hierdie kenmerk as noodsaaklik uitgelig, veral in vroeë kinderontwikkeling. Dan word daar verwys na 'n gesin wat voortreflikheid aanmoedig. Die aanmoediging en ondersteuning van voortreflikheid in skolastiese vordering, asook die betrokkenheid van ouers by hulle kinders se skolastiese vordering, is van kritieke belang, sê Fergus en Zimmerman (2005). 'n Gesin waarbinne daar duidelike oerleiding, monitering en ondersteunende gesag is, word ook beskryf. Kinders van enige ouderdom verwag van hulle ouers om duidelike grense te stel en hulle gedrag te bestuur en te monitor. Laastens word daar verwys na 'n gesin met 'n sterk, aaneenlopende en betroubare waardestelsel. Hierdie waardes is dikwels gevestig in die vorm van godsdienstige of tradisionele kulturele waardes (Duran & Duran, 1995). Dit kan ook 'n stel verwagtinge, reëls en gewoontes binne die gesin wees wat bepaal hoe gesinslede veronderstel is om hulleself te gedra. So 'n waardestelsel dien as gids en gee rigting aan die leerders se keuses en hulle sin vir identiteit (Donald et al., 2010).

2.4.4 Gesinsrisiko's: Ekonomiese onsekerheid

Tekortkominge in ekonomiese bronne is ongelukkig ook deel van die konteks vir veerkragtigheid onder lae-inkomste gesinne. Die meeste lae-inkomste gesinne probeer om dieselfde basiese dinge as enige ander gesin vir hulle huishouding te bekom. Dit sluit in voldoende behuising, voedsame maaltye, positiewe opvoedkundige ervarings, gepaste kleredrag en enige ander basiese benodigdhede. Die moontlikheid om al hierdie dinge te kry, word beperk deur hulle inkomste en ekonomiese ondersteuning (Acs, Phillips & McKenzie, 2000). Gesinne wat werkloos is of teen 'n baie lae loon werk, staan 'n groot kans om moeilike omstandighede in een of meer van die volgende gebiede te beleef: voedselonsekerheid, gebrek aan toegang tot gesondheidsorg, en 'n gebrek aan toegang tot bekostigbare, kwaliteit kindersorg (Boushey & Gunderson, 2001). Gesinne wat egter werk maar arm is, staan ook die risiko om onverseker te wees en sal heel moontlik probleme ervaar om veilige en bekostigbare behuising te bekom (Caraley, 2001; Chavkin, Romero & Wise, 2000). Kinders wat in armoedige omstandighede grootword het 'n groter risiko om swak te vaar op skool as hulle portuurgroep wat nie arm is nie, hulle sal heel moontlik jeugdige ouers word en as volwassenes in armoede lewe (National Council on Family Relations, 2003; Orthner & Randolph, 1999). Om in

armoede te lewe, beteken gebrekkige bronne, asook baie struikelblokke om maatskaplike dienste, werksopleiding en hoër betalende werk te bekom (Wall et al., 2000). Voorts is daar navorsing wat daarop dui dat ekonomiese kwesbaarheid 'n impak op die funksionaliteit van die gesin het, omdat volwasse versorgers meer stres ervaar oor geld omdat hulle nie in 'n posisie is om kinders die lewenstylvoordele van 'n gesin met 'n inkomste te bied nie (Conger & Conger, 2002).

2.4.5 Sterktes van gesinne met 'n lae inkomste

Talle studies dui aan dat kinders uit arm huishoudings die potensiaal toon om akademies goed te presteer te midde van die gebrek aan ekonomiese bronne in hulle huishoudings (Crosnoe, Misty & Elder, 2002). In 'n studie deur Conger en Conger (2002) is bevind dat as die ouers van hierdie kinders hulle ondersteun, aan hulle liefde en warmte gee, en reëls neerlê wat nagevolge insluit vir oortredings, dan funksioneer die kinders taamlik goed in hulle oorgang van adolessensie na volwassenheid.

Een van die bronne van sterkte vir lae-inkomste huishoudings is die stabiele veiligheidsnet van dienste en ondersteuning vir armes en werkende armes (Seccombe, 2002). Hierdie veiligheidsnet van inkomste en ander voordele is nie so 'n goeie, konstante vorm van ondersteuning soos sommige wil hê nie, maar dit verskaf 'n basiese vlak van inkomste en ekonomiese ondersteuning vir baie hoë-risiko gesinne (Garfinkel & McLanahan, 2002).

Die samesyn van lae-inkomste gesinne is nog 'n potensiële bron van sterkte. In 'n studie deur McCubbin en McCubbin (1996) is bevind dat armoedige huishoudings 'n hoë vlak van warmte, liefde en emosionele ondersteuning aan mekaar verleen. Veerkragtige lae-inkomste gesinne koester gesinsreëls wat op hulle kinders van toepassing is, en hulle bevorder familie feesviering, geestelike samesyn en tradisies. Die sosio-emosionele gevoel van samesyn speel 'n reuse rol in die veerkragtigheid van paartjies wat ekonomiese stres in die gesig staar (Chadiha, 1992). Wanneer optimisme en kollektiewe waarde in lae-inkomste huishoudings teenwoordig is, staan daardie kinders 'n groter kans om goed te vaar in die skool en selfs 'n tersiêre inrigting bywoon om hulle lewens te verbeter (Crosnoe et al., 2002).

Ondersteuning vanuit die gemeenskap kan ook dien as 'n moontlike bron van sterkte vir lae-inkomste gesinne. Sterk gemeenskaplike bande is 'n effektiewe strategie vir lae-inkomste gesinne om die hulp te

kry wat hulle nodig om hul doelwitte te bereik. In 'n studie deur McLoyd (1990) is bevind dat gemeenskaplike ondersteuning help om die negatiewe effek van ekonomiese uitdagings op die sielkundige welstand van enkelmoeders teen te werk. As die interpersoonlike verhoudings in die gemeenskap sterk is, staan ouers 'n groter kans om hulle kinders in georganiseerde programme geplaas te kry, en sal hulle ook veilig voel omdat hulle deel is van 'n gemeenskap (Furstenburg, Cook, Eccles, Elder & Sameroff, 1999). Hierdie gevoel van veiligheid en saamhorigheid bevorder veerkragtigheid, en is meer algemeen onder lae-inkomste gesinne as 'n gevoel van onveiligheid en onwelkom wees (Bowen, Richman & Bowen, 2000).

Die oortuigingstelsels wat vroeër bespreek is, tesame met die veerkragtige persoonlikheidseienskappe, staan nie los van gesinsveerkragtigheid nie. Die vier gesinseienskappe waarna vroeër verwys is, is ook baie belangrik om veerkragtigheid te bevorder. Kinders behoort aan al hierdie eienskappe in 'n gesinskonteks blootgestel te word, al is hulle afhanklik van 'n enkelouer of primêre versorger, soos vroeër bespreek. Al hierdie eienskappe gaan egter vir geen kind van nut wees as dit nie op 'n aaneenlopende basis daar is nie. Ons kyk vervolgens na beskermingstelsels deur die kind se hele lewe.

2.4.6 Beskermingsmeganismes deur die hele lewe

Navorsing oor veerkragtigheid in die eerste dekades van 'n kind se lewe fokus op 'n kort lys van beskermende faktore met 'n oortuigende aaneenlopendheid wat die idee laat ontstaan het dat veerkragtigheid as gevolg van basiese menslike aanpasbaarheid gevorm word deur middel van biologiese en evolusionêre prosesse (Masten, 2001; Masten & Coatsworth, 1998; Masten & Obradović, 2008; Wright & Masten, 2005). Hierdie beskermingsmeganismes bevat individuele moontlikhede, sosiale ondersteuning en verhoudings, asook beskerming wat in geloof, gemeenskap of ander kulturele stelsels gevestig is. Die argument bestaan dat as die gesonde ontwikkeling van hierdie beskermende faktore gekoester word, dit 'n stewige fondament behoort te lê om potensiële bedreigings en moeilike omstandighede te bowe te kan kom. Terselfdertyd kan die beskadiging of afbreek van hierdie faktore ernstige nagevolge vir die individu inhou. Die voorbeelde wat vervolgens bespreek word, is belangrike beskermingsmeganismes en daar word veral gekyk na hulle veranderende rol in veerkragtigheid oor die lewe van die individu.

2.4.7 Gehegheidsverhoudings

Volgens Luthar (2006) is veerkragtigheid gevestig op verhoudings. Die belangrikheid van verhoudings vir menslike veerkragtigheid was 'n belangrike hersiening van veerkragtigheid ná die aanvanklike identifisering van beskermingsmeganismes vir veerkragtigheid (Masten & Obradović, 2008). 'n Baie kragtige biologiese sisteem word hierdeur geïmpliseer. Die verbintenissisteem is oorspronklik deur John Bowlby in drie klassieke volumes oor verbintenis en verlies (1969) beskryf en is later in talle studies oor verbintenis in die menslike ontwikkeling beskryf (Ainsworth, 1989; Bowlby, 1982, 1988; Bretherton & Munholland, 1999; Sroufe, Carlson, Levy & Egeland, 1999; Thompson, 2000).

Verbintenis is 'n universele proses in menslike ontwikkeling wat eerste aanvanklik in die babastadium ontwikkel in die verhouding tussen die baba en versorger, en later in verhoudings met vriende, romantiese metgeselle en jou eie kinders. Soos kinders ontwikkel, vorm hulle gehegtheidsverhoudings met ander mense en voorwerpe soos teddiebere, troeteldiere en selfs komberse. Aanvanklik word gehegtheidsverhoudings met versorgers en selfs onderwysers gevorm. Die kwaliteit van hierdie vroeë gehegtheidsverhoudings kan 'n invloed hê op die ontwikkeling van latere verhoudings met portuurgroep- en romantiese metgeselle (Sroufe, 2005; Sroufe et al., 1999). Soos kinders ouer word en gehegtheidsverhoudings met ander kinders en romanties metgeselle verbind word, sluit die veilige funksioneringsbasis van verbintenis nou meer mense in, en die balans verskuif van versorgers na portuurgroep (Laible, Carlo & Raffaelli, 2000; Wilkinson, 2004). Portuur- gehegtheidsverhoudings word gekenmerk deur 'n meer ewewigtige balans tussen die rolle van beskermde en beskermer in vergelyking met ouer-kind verhoudings. As hierdie kinders hulle eie kinders het, beweeg die individue in die rol van beskermer in.

2.4.8 Motiveringsisteme

Albert Bandura (1997) het in sy navorsing getoon dat individue met 'n meer positiewe beeld van hulle effektiwiteit meer moeite doen om sukses te behaal. Hulle is ook gemotiveer om te midde van moeilike omstandighede deur te druk. In studies oor omgekeerde gevalle van veerkragtigheid word bemeesteringsmotivering aangedui as die hoof inisiëringstelsel. Jong kinders wat tydens adolessensie in die moeilikheid beland, erken dat hulle eers iets anders moes doen om gemotiveerd te word en doelwitte hê om hulle lewens in 'n nuwe rigting te stuur. Baie kry dit reg met die hulp van mentors (Hauser, Allen & Golden, 2006; Masten, Obradović & Burt, 2006). Hierdie sisteem kan heel moontlik beskadig of gekortwiek word deur nalatigheid en moeilike omstandighede waar beheer verloor word en agentskapvervalsing belemmer word. Die apatie wat onder verwaarloosde kleuters in tehuise

waargeneem word, illustreer wat met hierdie kragtige masjien vir leer en aanpassing kan gebeur as omstandighede individue daarvan weerhou om beheer oor hulle omgewing en omstandighede uit te oefen, en agentskap te ervaar (Zeanah, Smyke & Settles, 2006).

2.4.9 Intelligensie

Onderwysers, ouers en talle ander volwassenes speel veral 'n rol in die ontwikkeling van die sentrale sensuweestelsel en die intellektuele vaardighede wat bydra tot goeie probleemoplossing onder moeilike omstandighede. Veerkrachtigheid benodig in die meeste gevalle egter nie buitengewone intelligensie nie. Dit benodig wel 'n brein wat in 'n goeie werkende toestand is en toegang het tot kennis oor wat kan gebeur, wat om te verwag en veral wat om te doen. Daar is tans interessante navorsing oor die ontwikkeling van die uitvoerende funksies van die brein in verhouding tot die ontwikkeling van die brein. Hierdie navorsing is besig om prosesse soos refleksie en beplanning, wat by spesifieke aspekte van intelligensie betrokke is, te verminder (Rothbart, Sheese & Posner, 2007). Ander inligting dui daarop dat intelligente mense meer sensitief kan wees vir sekere moeilike omstandighede, soos druk om suksesvol te wees (Luthar, 2006). Terselfdertyd is daar gemengde bevindings oor intelligensie in studies wat veerkrachtigheid bepaal in mishandelde kinders. Drie onlangse studies (Collishaw et al., 2007; DuMont, Widom & Czaja, 2007; Jaffee, Caspi, Moffit, Polo-Tomas & Taylor, 2007) kon geen verband vind tussen IK en latere veerkrachtigheid nie.

2.4.10 Selfregulering

Dit is belangrik dat 'n mens die kapasiteit moet hê om sy eie gedrag te beheer. Die stelsels wat dit moontlik maak om dinge soos aandag, seksuele drange en emosies te beheer, is al talle kere in navorsing oor veerkrachtigheid geïmpliseer (Masten & Coatsworth, 1998). Selfregulerende vaardighede, soos 'n werkende geheue, selektiewe aandag en uitgestelde genot, hou implikasies in vir skoolgereedheid, sosiale vaardigheid sowel as sukses op skool (Blair, 2002; Eisenberg, Champion & Vaughan, 2007; Rueda, Posner & Rothbart, 2004). 'n Eksperiment deur die *Tools of the Mind* kurrikulum om selfregulerende vaardighede by hoër-risiko voorskoolse leerders te bevorder, het goeie voordele getoon vir die bevordering van veerkrachtigheid (Diamond, Barnett, Thomas & Munro, 2007). Effektiewe ouerskap is 'n belangrike bekerminingsinvloed om jong kinders te help om selfregulerende gedrag te toon, veral as hierdie ouers sensitief is vir individuele verskille in temperament en

persoonlikheid (Kochanska & Knaack, 2003). Selfbeheersing oor gedrag by kinders is iets wat as 'n natuurlike aksie plaasvind op grond van die ouers se manier van dinge doen. Dit ontwikkel gewoonlik vroeg in 'n kind se lewe. As 'n kind egter nie daarin slaag om selfregulerende gedragsvaardighede aan te leer teen die tyd dat hy moet skool toe gaan nie, kan dit wisselvallige gevolge vir daardie kind in sy skoolloopbaan en met sy sosialisering met sy portuurgroep inhou. Hierdie kwessie word baie goed beskryf deur Patterson en kollegas in hulle pionierswerk oor die ontwikkeling van antisosiale gedrag en die gevolge daarvan vir akademiese en sosiale vaardighede, sowel as vir die internalisering van probleme (Patterson & Capaldi, 1990; Patterson, Reid & Dishion, 1992).

2.4.11 Betekenisverlening

Werner en Smith (1982) het in die klassieke Kauai Studie daarvan melding gemaak dat die veerkragtige groep hoop en optimisme vir die toekoms uitgesonder het, sowel as 'n diep gewortelde geloof dat die lewe betekenis het. In sy boek, *Man's Search for Meaning*, beskryf Victor Frankl (1946/1984) die krag van betekenis vir die menslike lewe te midde van oorweldigende ontberings in die Nazi-konsentrasiekampe. Die oortuiging dat die lewe betekenis, geloof en hoop vir 'n beter toekoms inhou, blyk genoegsame motivering te wees om te volhard en binne die konteks van geweldige uitdagings aan te pas. Talle individue sal ook ná 'n traumatiese ervaring vertel van die wysheid, begrip vir ander en innerlike sterkte wat hulle opgedoen het. Voorts word daar ook verwys na hierdie individue se sterker godsdienstige geloof, die geestelike groei wat plaasgevind het, asook hul behoefte om ander wat deur moeilike tye gaan te help en te ondersteun (Tedeschi & Calhoun, 1995). Daar is ook ander voordele, soos om nuwe moontlikhede vir jou lewe te sien, die verbetering van sosiale verhoudings, leer om die lewe te waardeer, die verwerwing van persoonlike krag sowel as die vaardigheid om te volhard (Tedeschi & Calhoun, 1995; Wright, Crawford & Sebastian, 2007). Een van die afskuwelikste gevolge van 'n traumatiese gebeurtenis is die verbrokkeling van fundamentele oortuigingsisteme, naamlik dat die wêreld betekenisvol en regverdig is, dat slegte dinge nie met goeie mense gebeur nie, en dat individue beheer het oor wat met hulle gebeur (Janoff-Bulman, 1992). Om hierdie verbrokkelde aannames weer te herbou, kan besonders moeilik wees, veral wanneer die trauma verbreking van vertrouwe behels, soos met seksuele molestering deur 'n ouer of 'n geloofsfiguur (Janoff-Bulman & Frantz, 1997; Wright et al., 2007).

2.4.12 Kulturele tradisies

Kulture en godsdiens het talle oortuigings, rituele en praktyke ontwikkel om mense te help met die hantering van verwagte en onverwagte uitdagings. Dit sluit in rituele om verlies te hanteer, gebede en meditasie-strategieë, direkte ondersteuning aan diegene in nood, en oortuigings wat die waarde en betekenis van die menslike lewe uitdra (Crawford, Wright & Masten, 2006). Daar is toenemende belangstelling in die maniere waarop kulture ontwikkeling kan bevorder of beskerm. Daar is veral belangstelling in die kulturele verskille en ooreenkomste in die aard en funksionering van beskermende faktore die wêreld heen en ook in 'n dieper ondersoek van verbintenisse tussen kulturele prosesse en veerkragtigheid onder immigrante groepe en in multikulturele gemeenskappe (Masten & Motti-Stefanidi, 2009).

Skoolbywoning speel 'n baie prominente rol in die Suid-Afrikaanse kind en kan as 'n verdere aspek van kultuur beskou word. Om die rol van onderwys en opvoeding vir die leerders betrokke by hierdie studie te verstaan, is daar na spesifieke aspekte binne die onderwys gekyk. Vir die doel van hierdie studie sal daar vervolgens na aspekte soos die omvang en aard van leer gekyk word, skoolbywoning van die Suid-Afrikaanse kind, Bronfenbrenner se model van kinderontwikkeling, ondersteunende opvoeders, asook Maslow se hiërargie van behoeftes.

2.5 Opvoedkundige Aanduiders

2.5.1 Die omvang en aard van uitdagings tot leer

In 'n gesamentlike verslag van die Kommissie oor Spesiale Behoeftes in Onderwys en Opleiding en die Komitee oor Onderwys Ondersteuningsdienste in Suid-Afrika (Department of Education, 1997) is 'n reeks algemene faktore bekend gemaak wat uitdagings tot leer en ontwikkeling in die Suid-Afrikaanse gemeenskap veroorsaak, en algemene sosio-ekonomiese faktore, soos armoede, was boaan die lys. Die Departement van Onderwys het ook 'n dokument oor Konseptuele en Operasionele Riglyne vir die implementering van inklusiewe onderwys ontwikkel (Department of Education, 2005). Hierdie dokument het 'n nuttige manier verskaf om die faktore te kategoriseer wat nog steeds 'n uitdaging vir onderwys in Suid-Afrika is. Die kurrikulum, die leeromgewing, die huislike omstandighede sowel as die plaaslike gemeenskap waarin die leerder grootword, is sodoende gekategoriseer. Armoedige omstandighede is 'n primêre oorsaak van talle uitdagings tot leer. Hierdie uitdagings is egter verwant aan spesifieke faktore, byvoorbeeld die gemeenskap, skool, portuurgroep, gesins- en individuele

faktore. Wat egter duidelik gestel moet word, is dat die spesifieke uitdagings wat hier genoem word nie as uitsonderlik gesien kan word nie, omdat dit bloot die primêre gevolg is van ekstrinsieke faktore wat gereeld voorkom, naamlik kontekstuele uitdagings wat verband hou met die sosio-ekonomiese en politieke struktuur van die gemeenskap, en hulpbronne binne die spesifieke gemeenskap en skole, sowel as die gesinne binne die bepaalde strukture (Donald, Lazarus & Lolwana, 2010).

2.5.2 Skoolbywoning van die Suid-Afrikaanse kind

Skoolbywoning in Suid-Afrika in 2007, soos gemeet op die nasionale vlak, was so hoog as 96,5% vir kinders van skoolgaande ouderdom, sewe tot 17 jaar. Hierdie syfers dui op 'n 1% styging sedert 2002. Daar was egter 400 000 aangemelde gevalle van kinders tussen die ouderdom van sewe en 17 jaar uit 'n totaal van 11,2 miljoen wat nie enige skool bygewoon het nie. Provinsies waar die bywoningsyfers in 2007 toegeneem het, sluit in die Oos-Kaap, Noord-Kaap en KwaZulu-Natal. Die bywoningsyfer in die Noord-Kaap het van 91% in 2002 tot 96% in 2007 toegeneem. Die Gauteng, Noord-Kaap, Noordwes en Wes-Kaap provinsies het in Julie 2007 bywoningsyfers van net onder die nasionale gemiddeld van 96% gehad. Die bywoningsyfers in 2007 van swart (97%) en kleurling (94%) kinders was laer as dié van Indiër (99%) en blanke (99%) kinders. Wat egter verblydend is, is dat daar sedert 2002 'n beduidende verbetering in skoolbywoning onder swart en kleurling kinders was (Statistics South Africa, 2008).

Skoolbywoningsyfers sê egter niks van gereelde skoolbywoning of die vordering van kinders deur die skool nie. 'n Ontstellende tendens van vroeë skoolverlating word waargeneem onder kinders ouer as 15 jaar. Waar 'n skoolbywoningsyfer van 98% onder 14-jarige leerders in 2007 aangemeld is, het dit geval tot 95% vir 15-jariges, 88% vir 17-jariges en 59% vir 19-jariges (Statistics South Africa, 2008). Wanneer daardie data verder ontleed word, word die grootste uitvalle onder kleurling en swart kinders bespeur. Op 14-jarige ouderdom het 100% van blanke kinders, 98% van swart kinders en 95% van kleurling kinders 'n opvoedkundige instelling bygewoon. Teen die ouderdom van 18 jaar toon die aangemelde bywoningsyfer skokkende verskille. Teen 2007 het slegs 80% van blanke kinders, 77% van swart kinders en 45% van kleurling kinders 'n opvoedkundige instelling bygewoon.

2.5.3 Ekologiese konsepte

Die ekologiese teorie is gebaseer op die interafhanklikheid tussen verskillende organismes en hulle fisiese omgewing. Die verhoudings tussen organismes en hulle omgewing word as holisties beskou. Elke deel in die sisteem is belangrik om die siklus vanaf geboorte tot sterfte in stand te hou, want saam help hulle met die oorlewing van die hele sisteem. Die sisteem is groter as sy dele, maar die sisteem kan maklik gesteur word en dan kan dit wat in een deel van die sisteem gebeur, 'n uitwerking het op 'n volgende deel. Die kwessie van balans is 'n sentrale ekologiese konsep. As die verhoudings en siklusse binne die stelsel in balans is, dan is die sisteem volhoubaar (Donald et al., 2010).

2.5.4 Sisteemteorie

Sisteemteorie is al in verskillende velde soos die ekonomie, geneeskunde, sielkunde en onderwys toegepas. Die relevansie van hierdie teorie vir die onderwys is in die ontwikkeling van ons verstaan van gesinne, klaskamers en skole, waarby ons 'n direkte belang het (Broderick, 1993; Burden & Hornby, 1989; Plas, 1986). 'n Skool is byvoorbeeld 'n sisteem met verskillende dele, soos die personeel, die leerders, die kurrikulum en die administrasie. Om dus die hele sisteem te verstaan, moet ons die verhouding tussen die verskillende dele bestudeer. Daar is talle elemente en prosesse wat kenmerkend is van menslike sisteme, byvoorbeeld sisteem en subsisteem interaksie. Hier kan die hele sisteem met 'n ander sisteem rondom hom kontak maak, waar byvoorbeeld 'n gesin met 'n ander gesin, skool of kerk omgaan. Nog 'n voorbeeld is patrone van funksionering. Hier is dit belangrik om te weet dat alle dele van die sisteem die hele sisteem affekteer. As daar spanning by een deel van 'n gesin ontwikkel, dan raak dit die hele gesin. Die gesin sal op hulle eie kenmerkende manier op hierdie spanning reageer.

2.5.5 Bronfenbrenner se model van kinderontwikkeling

Oor die afgelope dekade was daar volgehoue pogings om te verstaan hoe kinders se ontwikkeling deur hulle maatskaplike omstandighede gevorm word (sien Brooks-Gunn et al., 1997; Dawes et al., 2007; McLoyd, 1998; Sameroff & Fiese, 2000). Bykans al hierdie navorsing het 'n groot klem op armoede geplaas het, en is van groot betekenis vir die suidelike deel van Afrika. Bronfenbrenner (1977, 1979, 1986) het 'n taamlike wye en betekenisvolle invloed in die vorming van ons begrip van hoe verskillende vlakke van sisteme in die sosiale konteks met die ontwikkeling van die kind integreer. Bronfenbrenner het getoon dat die aangesig-tot-aangesig interaksie (proksimale interaksie) in langtermyn verhoudings die belangrikste is om die volgehoue aspekte van ontwikkeling te vorm. Kinderontwikkeling gebeur

volgens Bronfenbrenner in vier sisteme – die mikrosisteem, die mesosisteem, die eksosisteem en die makrosisteem – almal funksioneer binne die chronosisteem.

2.5.5.1 Mikrosisteem

Hierdie is sisteme waarin kinders nou betrokke in proksimale interaksie is met ander bekende mense, soos die gesin. Die mikrosisteem bevat rolle, verhoudings en patrone van daaglikse aktiwiteite wat die kind se kognitiewe, sosiale, emosionele, morele en geestelike ontwikkeling bevorder.

2.5.5.2 Mesosisteem

Dit is 'n stel mikrosisteme wat op 'n gereelde basis met mekaar reageer. Wat in die gesin gebeur kan 'n invloed hê op hoe kinders in die skool reageer.

2.5.5.3 Eksosisteem

Hierdie vlak sluit sisteme in waar 'n kind nie direk betrokke is nie, maar wat die mense kan beïnvloed met wie sy/hy 'n proksimale verhouding in die mikrosisteem het, byvoorbeeld 'n ouer se werkplek of 'n broer se portuurgroep.

2.5.5.4 Makrosisteem

Die makrosisteem behels dominante sosiale en ekonomiese strukture, sowel as waardes, oortuigings en praktyke wat alle ander sosiale sisteme beïnvloed. Byvoorbeeld, 'n kulturele waarde kan insluit om gesag te aanvaar en ouer mense in die gemeenskap te respekteer. Hierdie waarde sal dan 'n invloed hê op die proksimale interaksies in die kind se mikrosisteem, en heel moontlik op die hele mesosisteem ook.

2.5.5.5 Chronosisteem

Ontwikkelingstyd het 'n invloed op die interaksie tussen die sisteme, sowel as hulle invloed op individuele ontwikkeling. Gesinne en sisteme waarbinne ontwikkelende kinders betrokke is, verander en ontwikkel gedurig. Hierdie veranderinge het almal reaksies op 'n kind se progressiewe vlakke van ontwikkeling.

2.5.6 Ondersteunende opvoeders

Ondersteunende opvoeders is opvoeders wat warm, vriendelik en empaties is. Hulle begryp hulle persoonlike en sosiale identiteit en doen gewoonlik selfrefleksie. Voorts beskik ondersteunende

opvoeders oor goeie kommunikasievaardighede en is hulle veral goeie luisteraars. Hulle is buigsaam en aanpasbaar en moedig positiewe gedrag aan, en bestuur hulle klasse op 'n demokratiese manier (Donald et al., 2010).

Voorts is die ondersteunende opvoeder sensitief vir patrone van isolasie en uitsluiting van individuele leerders binne die klasopset. Hy/sy is ook bewus van hulle eie positiewe en negatiewe rolle in die klaskamer. 'n Ondersteunende opvoeder is veral 'n positiewe rolmodel deurdat hy/sy opregte aanvaarding, ondersteuning en respek vir al die leerders toon. Hy/sy is voorts responsief deurdat daar reageer word op die behoeftes waarvan hulle bewus is. Duidelike en direkte kommunikasie in die klaskamerinteraksie word aangemoedig en kommunikasiekanale word geskep sodat aktiewe deelname vir alle leerders moontlik is. Sitplekke word so gerangskik om diegene wat gewoonlik uitgesluit word, aktief te laat deelneem aan klaskamerpraktyke. Voorts word leierskapsontwikkeling bevorder deurdat leerders aangemoedig word om die regte besluite en keuses in gepaste situasies te maak. 'n Ondersteunende opvoeder sal ook aandagtig luister na al die verskillende standpunte in die klas en dit dan op enige moontlike manier in die klassituasie inkorporeer (Donald et al., 2010).

2.5.7 Maslow se hiërargie van behoeftes

Daar is baie min ondersteunende strukture in die moderne gemeenskap waar kinders hul sosiale aanpasbaarheids- en selfverweselikingsvaardighede kan laat ontwikkel. Opvoeders behoort dus voortdurend daarvan bewus te wees dat onderwys beteken om die kind te begelei tot die vervulling van sy/haar behoeftes. Die gebrek aan voldoende ondersteuning in die bereiking van die behoeftes van kinders vorm 'n geweldige hindernis tot suksesvolle leer (Donald et al., 2010).

Maslow se hiërargie van behoeftes (Maslow, 1970) kan gebruik word om die opvoedkundige milieu van die Suid-Afrikaanse kind te bepaal. Die eerste vier behoeftes is basiese behoeftes en daar is reeds deeglik in opvoedkundige navorsing bewys dat 'n ernstige gebrek van enige hiervan (indien hierdie behoeftes nie aangespreek word nie) tot geestelike probleme kan lei: *“Most neuroses involve, along with other complex determinants, ungratified wishes for safety, for belongingness and identification, for close love relationships and for respect and prestige”* (Maslow, 1970). Die kind moet vreugde en sukses in die meeste van sy verhoudings ervaar om sodoende betekenis aan sy wêreld te kan gee. Deur dinamies betrokke te wees, positiewe ervarings mee te maak en 'n betekenisvolle bydrae tot sy

leefwêreld te maak, sal die kind 'n positiewe selfbeeld verkry, wat weer tot genoegsame selfverwesenliking sal lei.

Die hoë vlakke van geweld en misdaad in die land kortwiek talle kinders se veiligheid, omgewingsekuriteit, vrede en beskerming deur ouers en die gemeenskap. Die disintegrasie van gesinslewe veroorsaak 'n tekort aan liefde, aanvaarding, sorg, interpersoonlike kommunikasie en gevoel van behoort. Kinders word so getraumatiseer dat nie net hul kognitiewe ontwikkeling en leerpotensiaal negatief beïnvloed word nie, maar ook hul fisiese, sosiale en normatiewe ontwikkeling. Onder hierdie omstandighede is die hoop skraal vir die vervulling van behoeftes soos respek, erkenning en selfagting. 'n Kind waarvan die basiese behoeftes ontnem word, sal nie dinamies by sy leefwêreld kan inskakel nie, en sal ook nie positief by die leersituasie betrokke kan raak nie. Die struktuur en dinamika van die gemeenskap in die hedendaagse Suid-Afrika het inderdaad 'n anti-kind klimaat gekweek (Prinsloo, in Landsberg et al., 2006).

Maslow se hiërargie van behoeftes

<p>Need for self-actualisation</p> <ul style="list-style-type: none"> • To realise one's potential • To know and to understand 	<p>Highest needs or growth needs</p>
<p>Esteem needs</p> <ul style="list-style-type: none"> • For respect, recognition, prestige, status, self-esteem 	
<p>Social needs</p> <ul style="list-style-type: none"> • For love, acceptance, care • For interpersonal communication and social life • For belongingness 	
<p>Safety needs</p> <ul style="list-style-type: none"> • For safety, environmental security, peace of mind, protection 	<p>Basic needs or deficiency needs</p>
<p>Physical needs</p> <ul style="list-style-type: none"> • For oxygen, water, food, rest and shelter 	

2.5.8 Die sewe rolle van opvoeders

Volgens die norme en standaarde vir opvoeders (Department of Education, 2000) word daar van die opvoeder verwag om sewe rolle binne die klaskamer te vervul. Die eerste het betrekking op die opvoeder as 'n bemiddelaar van leer (Department of Education, 2000). Daar word van die opvoeder verwag om leer te bemiddel op 'n manier wat sensitief is vir die diverse leerbehoefte, insluitend leerders met hindernisse tot leer. Die bemiddeling van die leerproses is die opvoeder se primêre rol. Hierdeur is jy verantwoordelik vir die bemiddeling van die effektiwste leer wat moontlik is vir jou leerders.

Tweedens behoort die opvoeder 'n knap assesserder van die leerproses te wees. Assesserings, wat gepas is vir die standaard wat bereik moet word, behoort in die hele leer- en onderrigproses ingesluit te word. Dit is ook belangrik, volgens Donald et al. (2010), dat diagnostiese assessering deel van die leerproses moet wees.

Derdens behoort 'n opvoeder 'n interpreteerder en ontwerper van leerprogramme en materiaal te wees. Die opvoeder se rol hier is om relevante inligting, kennis en vaardighede op so 'n manier te interpreteer en aan te pas dat leerprogramme en materiaal ontwerp word wat gepas is vir die spesifieke behoeftes van die leerders.

Vierdens behoort opvoeders 'n spesialis in hulle vakgebied te wees. Tydens opleiding word hulle in spesifieke vakke ontwikkel. Opvoeders het egter 'n plig om op die hoogte te bly van ontwikkelings in daardie vakgebied en te poog om hulle professionele kwalifikasies deur verdere studies te verbeter in 'n poging om klaskamerpraktyke en onderrigstrategieë op te skerp (Department of Education, 2000).

Vyfdens behoort die opvoeder 'n leier, administrateur en 'n bestuurder te wees. As 'n leier en bestuurder in die klas moet doelwitte, rigting, struktuur en leiding aan die leerders gegee word. Volgens Donald et al. (2010) behels leierskap professionele insig, volwasseheid en invloed om rigting te gee met leer en onderrig. Goeie leierskap vereis ook aanpasbaarheid, om te weet wanneer om rigtingwysend op te tree, wanneer om te onderhandel, en wanneer om leerders toe te laat om op hulle eie te werk. Vervolgens word die opvoeder beskryf as 'n verskaffer van ondersteuning, met die klem op gemeenskap-, burgerskap- en pastorale sorg. Die rol van die ondersteuningsverskaffer behels die aanspreek van

uitdagings tot leer in die klaskamer, asook om op spesifieke leerbehoefte te reageer. Dit kan deur die opvoeder self gedoen word, of deur die ondersteuningspan by die skool.

Laastens behoort die opvoeder 'n skool, 'n navorser en 'n lewenslange leerder te wees. Om 'n skool en lewenslange leerder te wees, is van kritieke belang vir die professie van opvoeder. As die opvoeder hierdie rolle nie vervul nie, kan die ander rolle nie uitgeleef word nie. Die rol as navorser is om twee redes belangrik. Navorsing is 'n kritiese deel van die opvoeder se professionele ontwikkeling. Geen groei in die verstaan van die leerders, die leer- en onderrigproses en kennis oor die opvoeder self sal effektief kan plaasvind tensy die opvoeder bereid is om te bevraagteken, waar te neem, te evalueer en dan weer te bevraagteken nie (Donald et al., 2010).

2.5.9 Sosiale ondersteuningsnetwerke vir kinders

Die skep van sosiale ondersteuningnetwerke vir kinders wat in moeilike omstandighede grootword, is nie net prakties nie, maar ook 'n baie effektiewe intervensie. Veerkragtigheidsteorie dui op drie vorme van netwerke wat as beskermende faktore kan dien. 'n Opvoeder se mees direkte rol om hierdie netwerke te bevorder, moet die volgende insluit:

- Moedig portuurgroep-aanvaarding van diversiteit en sosiale kohesie in die klaskamer aan. Die ontwikkeling van samewerking as 'n sentrale waarde in portuurgroepdinamika is iets wat nie genoeg beklemtoon kan word nie. Die effektiwiteit van portuurgroep-ondersteuning as 'n beskermende faktor is baie afhanklik hiervan.
- Dien as 'n rolmodel vir jou leerders. Jou leerders sal nie sommer positiewe waardes en gedrag rondom die kwessie van diversiteit aanvaar as die opvoeder dit nie self modelleer nie.
- Moedig die leerders aan om verhoudings met ondersteunende volwassenes en potensiële mentors in hulle gemeenskap te vorm. Deur die opvoeder se eie samewerkende kontakte met die plaaslike gemeenskap kan hulle help om sulke verhoudings te bevorder (Donald et al., 2010).

2.5.10 Die Nasionale Skoolvoedingsprogram

Die Nasionale Skoolvoedingsprogram (of skoolvoedingskema) het ten doel om beter kwaliteit onderwys daar te stel deur kinders se aktiewe leerkapasiteit te verhoog, om korttermyn hongerte uit te

wis, as 'n toegif vir kinders wat gereeld en betyds skool bywoon, en om sekere mikrovoedingstekorte aan te spreek (Kloka, 2003). Die skoolvoedingskema is eintlik 'n kleiner afdeling van die Geïntegreerde Voedselsekuriteitstrategie vir Suid-Afrika wat in 2002 bekendgestel is. Die Departemente van Gesondheid, Maatskaplike Ontwikkeling, Grondsake en Landbou is ook hierby betrokke (Kallman, 2005). Die skoolvoedingskema moet beskou word as een van 'n reeks projekte om in die voedingskrisis te voorsien. Die voedingsprogram werk op twee maniere. Eerstens, die hele skool word geselekteer vir befondsing uit die program en tweedens, sekere kinders binne sekere grade word gekies om aan die program deel te hê. Die primêre doel van die skoolvoedingskema is egter om beter kwaliteit onderwys daar te stel deur kinders se aktiewe leerkapasiteit te verhoog.

Kwaliteit onderwys sal slegs tot sy reg kom as die totale omvang van die leerder se leefwêreld verstaan word. Om die nodige konteks vir hierdie studie te skep, is dit belangrik dat ons begrip toon vir leerders se uitdagende omstandighede. Om die konteks te verstaan, sal daar ook gekyk word na wat armoede is, asook watter armoedeverligtingsprogramme beskikbaar is. Armoede mag nooit 'n rede wees dat 'n kind nie toegang tot 'n goeie skoolopleiding het nie.

2.6 Armoede

2.6.1 Wat is armoede?

Armoede word gewoonlik gemeet deur van die inkomste- of verbruiksbenadering gebruik te maak. Die verbruiksbenadering is egter die voorkeurbenadering (Sen, 1979), en wel om bepaalde redes. Data wat met verbruik te doen het, is 'n meer betroubare bron van langtermyn maatskaplike vlakke as die huidige inkomste (World Bank, 2005). Verbruik kan beter gemeet word as inkomste en kan ook 'n beter refleksie wees van hoe 'n huishouding in al sy basiese behoeftes voorsien. Armoede kan op die vlak van die individu of die huishouding bepaal word. As daar gekyk word na huishoudingopnames spreek die meeste vrae tot die huishouding, terwyl vrae soos ouderdom en geslag weer tot die individu spreek (Woolard & Leibbrandt, 2001). Berekeninge van die hele huishouding word verkies bo dié van die individu omdat inkomste- en uitgawedata baie moeilik is om tot die vlak van die individu te verwerk, want al die inligting wat versamel word, word van huishoudingopnames verkry word. Verder word dinge soos voedseluitgawes en elektrisiteit deur lede van die huishouding gedeel, en dit bemoeilik die verdere verwerking van die data (Samson et al. 2006). Huishoudingopnames het egter ook hulle

beperkinge. Dit verskaf baie min inligting oor die ongelykhede in huishoudings, asook oor die samestelling en grootte.

2.6.2 Armoedeverligtingsprogramme

Die Suid-Afrikaanse regering het talle programme en beleide in plek om te help met armoedeverligting in die land (S.A. Grondwet, Artikels 26, 27, 28 (1) en 29). Die huidige programme en beleide wat in plek is, spreek tot sekere basiese menseregte. Die Maatskaplike Kindertoelaag verskaf die reg tot maatskaplike sekuriteit. Die beleid oor Skoolgelde Kwytstelling verseker die reg tot opvoeding. Die Nasionale Skoolvoedingskema verskaf weer die reg tot basiese voeding, terwyl die Nasionale Behuisingssubsidieskema die reg tot basiese beskerming en behuising verskaf. Die Gratis Basiese Waterbeleid verseker die reg tot water, en die Gratis Primêre Gesondheidsorgdienste verskaf weer die reg tot gesondheidsorg. Elke armoedeverligtingsprogram het sy onderskeie doelwitte. Die doelwitte van die Nasionale Skoolvoedingskema is onder meer om 'n bydrae te maak tot die verbetering van kwaliteit onderwys deur leerders se leerkapasiteit, hul skoolbywoning en stiptelikheid te verhoog, en om algemene gesondheidsontwikkeling deur die verligting van hongerte te bevorder. Die mate waartoe hierdie armoedeverligtingsprogramme kinders in skole hou, blyk 'n leemte te wees.

2.6.3 Waarom het Suid-Afrika sulke hoë vlakke van armoede?

Een bepalende faktor wat bydra tot die land se hoë vlakke van armoede is die beleid van apartheid (Leatt & Rosa, 2006). Die beleid van rassediskriminasie het tot geweldige hoë vlakke van ongelykhede gelei, soveel so dat hedendaagse swart kinders dit geërf het. Wat tydens apartheid gebeur het, was dat groot gedeeltes van plattelandse gebiede as tuislande verklaar is en gevolglik aan stelselmatige degradasie, oorbevolking en onderontwikkeling blootgestel is. Vandag nog woon van die armste mense steeds in hierdie gebiede, die meeste waarvan vrouens en kinders is. Mens woon as gevolg van werksomstandighede op ander plekke. Aan die ander kant behoort die produktiewe bronne van die land – plase, fabriek en finansiële kapitaal – aan die wit minderheid. Die hoë vlakke van armoede (Hall, Leatt & Rosa, 2006) het egter bewys dat die speelveld nog lank nie gelyk is nie.

'n Tweede bepalende faktor is die kwessie van die geweldige hoë vlakke van werkloosheid in die land. Suid-Afrika was in die apartheidsjare vasgevang in sanksies en 'n beskermende ekonomie. In die vroeë negentigerjare moes dit by globalisering aanpas. Dit het grotendeels bygedra tot die alreeds hoë vlakke

van werkloosheid, omdat die land nou werk moes prysgee in sektore wat nie op die wêreldmarkte kon meeding nie. Twee sektore wat veral hierdeur geraak is, is landbou en vervaardiging. Werkloosheid verander ook die dinamika van gemeenskappe.

'n Derde element is die MIV/Vigs pandemie, wat arm gemeenskappe en huishoudings die meeste affekteer. Gesinne wat met hierdie siekte saamleef, verloor 'n inkomste as die broodwinner siek word. Terselfdertyd moet daar geld op medisyne en begrafniskostes gespandeer word. Binne gemeenskappe het gesinne ook die gewoonte om na mekaar om te sien. Die afhanklikes van MIV-sterftes sal dus deur ander gesinne versorg moet word, wat weer 'n finansiële las op daardie gesin plaas.

2.6.4 Die uitwerking van armoede op kinders

In 'n studie oor armoede het Donald, Dawes en Louw (2000), gesien in Normand (2007), gekyk na die miljoene Suid-Afrikaanse kinders wat in 'n omgewing van stedelike armoede lewe, wat aldus hulle 'n kragtige aanduiding van negatiewe psigologiese uitkomst is. Die Suid-Afrikaanse kind speel 'n belangrike rol in beide die gesin en die ekonomie. Suid-Afrikaanse gesinstrukture wissel grotendeels, net soos die hoeveelheid verantwoordelikheid wat kinders in die gesin het. Armoede vererger probleme vir kinders wat in uitdagende omstandighede grootword (McWhiter, J.J., McWhiter, B.T., McWhiter, A.M. en McWhiter, E.H., 1993). McWhiter *et al.* (1993) noem verder dat veranderinge in die ekonomie en die politiek veral baie stresvol is vir kinders wat in uitdagende omstandighede grootword. Gebeurtenisse wat die grootste invloed op hulle het aldus McWhiter *et al.* (1993), is die toenemende voorkoms van vaders wat hul werk verloor, die ekonomiese stagnering van die werkende armes, die voorkoms van armoede onder jong gesinne, enkel moeders en gesinne wat dakloos is. Verder noem McWhiter *et al.* (1993) dat as individue gedurig aan stresvolle gebeurtenisse vanuit die ekonomiese en politieke omgewing blootgestel word, dit ernstige druk op die individu se deursettingsvermoë plaas, asook sy selfkonsep, sosiale ondersteuning asook sy persoonlike krag wat van sy kulturele groep afkomstig is. Die uitwerking op kinders wat in armoede lewe is gevolglik beduidend. Voorts noem Mash en Wolfe (2002) van navorsing wat die uitwerking van armoede op kinders aandui. Hulle noem dat kinders wat van arm gesinne afkomstig is, amper drie keer meer gedrags afwykings toon, amper twee keer meer chroniese siektes opdoen en meer as dubbel skool probleme, hiperaktiwiteit en emosionele afwykings toon as kinders wat nie arm is nie. Studies het spesifieke risiko faktore aangedui wat eiesoortig is aan lae sosio-ekonomiese gesinne. Hierdie faktore is lae-status betrekkinge deur

ouers, 'n lae opvoedkundige peil onder moeders, groot gesinne en die afwesigheid van een ouer (Luthar, 1991).

Te midde van dit alles noem Palmary (2003) dat die positiewe, sosiale, morele en gedrags ontwikkeling van hierdie kinders gekortwiek word omdat hulle gedurig op hulle dag-tot-dag oorlewing moet fokus. As 'n uitvloeisel van 'n lewe in armoede, kyk die kinders na alternatiewe om hulle van 'n gevoel van behoort en veiligheid te voorsien. Die ontwikkeling van vaardighede wat op psigo-sosiale hulpbronne gebaseer is aldus Masten *et al.* (1999), is hier van groot belang en goeie hulpbronne is nie so algemeen beskikbaar aan kinders wat in armoede opgroei nie. Hulle het in hul studie bevind dat as redelike goeie hulpbronne beskikbaar is, dan is die vaardigheidsuitkomst, selfs in 'n konteks van chroniese en ernstige uitdagings, gewoonlik goed. Masten *et al.* (1999) het ook in hul studie bevind dat effektiewe ouerskap nie 'n direkte invloed het op die negatiewe gevolge van uitdagende omstandighede nie. Die besondere uitdagende omstandighede waarin die kinders opgroei, tesame met swak kognitiewe vaardighede en ouerskap blyk ook om die risiko van swak uitkomstes te verhoog, veral in die vorm van anti-sosiale gedrag. Hieruit is dit duidelik, aldus Normand (2007) dat sosio-ekonomiese status en armoede oor die potensiaal beskik om 'n uitwerking te het op kinders se gedrag sowel as die manier waarop hulle uitdagings hanteer.

2.6.5 Armoede in die onderwys

Onderwys in Suid-Afrikaanse gemeenskappe wat in armoede vasgevang is, word gekortwiek deur 'n gebrek aan orde in die gemeenskaplike struktuur, 'n kultuur van vandalisme, 'n korttermyn oriëntasie ten opsigte van tyd, 'n kragtige en negatiewe portuurgroepinvloed, 'n nie-stimulerende omgewing, onsekerheid, swak oriëntasie ten opsigte van die skool, en botsings tussen die waardeoriëntasies van die gesin en die skool. Die gevolg hiervan is 'n negatiewe akademiese selfkonsep, relatiewe lae aanmoedigingsvlakke, skoolagterstande, 'n verwronge persoonlikheidsstruktuur, sosiale ongemak en ongemaklikheid in die skoolopset. Hierdie faktore dra by tot die swak prestasie in skole en die geneigdheid om die skool vroeg te verlaat. 'n Onseker toekoms dra weer by tot armoede, en so gaan die bose armoedesiklus voort (Cock, 2001; Engelbrecht, 1998; Le Roux, 1994; Mohr, 2001). Die vatbaarheid van die kerngesin in vandag se gemeenskap het gelei tot die algemene verval van gesinslewe. Kinders vind nie sommer veiligheid en sekuriteit (insluitende emosionele sekuriteit) in moderne gesinne nie. Enkelouer huisgesinne, families wat deurspek is met geweld, en weeskinders wat

sonder die hulp van uitgebreide familie en 'n primêre versorger grootword, is aan die orde van die dag. Daar is baie min ondersteunende strukture in die moderne gemeenskap waar kinders hulle sosiale aanpasbaarheid- en selfverwesenlikingsvaardighede kan laat ontwikkel. Opvoeders moet gedurig daarvan bewus wees dat onderwys beteken om die kind te begelei tot die vervulling van sy/haar behoeftes. Die gebrek aan voldoende ondersteuning in die bereiking van die behoeftes van kinders vorm 'n geweldige hindernis tot suksesvolle leer (Prinsloo, in Landsberg et al., 2006).

2.6.6 Marginalisasie in die onderwys

Die Konvensie van die Regte van Kinders doen 'n beroep op regerings om onderwys te voorsien wat sal lei tot die “ontwikkeling van die kind se persoonlikheid, talente en geestelike en fisiese moontlikhede tot hul volle potensiaal” (Artikel 29) (Office of the High Commissioner of Human Rights, 1989). Talle kinders word egter deur hierdie ervaring ontmagtig en gestigmatiseer en talle kinders se leerpotensiaal word ondermyn (Klasen, 2001). Miljoene kinders se basiese reg tot onderwys word misken bloot omdat hulle ouers nie kan bekostig om hulle op skool te hou nie. Onderwys vir dogters word deur sekere lande as van mindere waarde as dié van seuns geskat. Om nie die geleentheid gegun te word om in jou eie taal onderrig te word nie, bring weer kwessies soos sosiale uitsluiting na vore. Lede van etniese minderhede moet soms ook baie moeilike struikelblokke oorkom, en dit bloot net vir gelyke geleenthede. Miljoene kinders met gestremdhede die wêreld oor word daaglik met erg beperkende geleenthede gekonfronteer. Dieselfde gebeur met kinders in lande wat deur konflik geraak word.

Opvoeding is 'n kritieke menslike moontlikheid, want dit stel jou in staat om keuses uit te oefen op gebiede waar dit werklik belangrik is. Die gebrek aan opvoeding beperk keuses, sowel as die moontlikheid om besluite te beïnvloed wat jou lewe beïnvloed. Mense sonder geletterdheid en syfervaardighede loop die gevaar van armoede, werkloosheid en swak gesondheid. Armoede en swak gesondheid lei weer tot gebrekkige skoolbywoning. Om agtergeblewe kinders te bereik, verg politieke wil en praktiese beleide. Die 1990 Wêreld Konferensie oor Onderwys vir Almal in Jomtien, Thailand, het erkenning verleen aan die behoefte om die geweldige ongelykhede wat vooruitgang in die onderwys terughou, te oorkom (UNESCO, 1990, Artikel 3).

2.7 Samevatting

Samevattend kan gesê word dat alhoewel die kwessie van armoede al breedvoerig nagevors is en deur verskeie wêreldliggame hoog op hulle agenda geplaas is, saam met die uitwerking daarvan op en verband daarvan met die onderwys, daar nou 'n behoefte ontstaan om faktore te ondersoek wat onderwys ondersteun vir leerders wat in uitdagende omstandighede grootword. Aangesien armoede 'n uitwerking op onderwys het, is dit nodig om leerders wat in uitdagende omstandighede grootword se ervaring van die skoolopset te verstaan, en veral om enige ondersteuning wat hulle ontvang te identifiseer, sowel as enige ander faktore wat die leerders ondersteun om hul skoolloopbane te voltooi.

HOOFSTUK DRIE

NAVORSINGSONTWERP EN –METODOLOGIE

3.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk fokus op die teoretiese basis van die onderliggende navorsingsmetodologie, asook fokus dit op die aard van die studie wat onderneem is. Voorts verduidelik dit hoe die navorsingsontwerp gestruktureer is om die navosingsvraag van die studie te beantwoord. Die filosofie en studie van metodes van verskillende maniere van hoe om navorsing te doen het alles 'n invloed op die ontwerp en uitvoer van die studie. Die manier waarop die navorser die toepaslikheid en bruikbaarheid van sy keuse van metodes argumenteer is dus sy metodologiese redenering. Metodologie is dus meer as 'n versameling van metodes maar eintlik oor argumentering wat hul waarde in die studie is en waarom hulle geselekteer is, deur gebruik te maak van die ryke bron van literatuur oor metodologie om die argument te ondersteun (Henning et al., 2008). Hierdie argument is gewoonlik 'n gevatte een omdat elke studie kan faal of suksesvol kan wees op grond van sy metodologiese kwaliteite. Die navorser moet gevolglik 'n metodologiese kundige wees deur te weet wat agter die tegnieke en prosedures van die metodes lê asook watter filosofie of intellektuele tradisie dit dryf. Die navorser moet ook 'n vaardige en betrokke navorser wees wat daartoe in staat is om metodes effektief aan te wend. In sy kennis en vaardigheid lê sy kundigheid en 'n groot deel van die geldigheid van sy studie (Henning et al., 2008). In die vorige hoofstuk is breedvoerig verwys na die hedendaagse uitdagings in die onderwys en armoede, asook na veerkragtigheids faktore wat leerders ondersteun wat in armoede grootword. Die navorsingsontwerp vorm 'n brug tussen die navorsingsvrae en die implementering van die navorsing en is daarom 'n belangrike komponent van die studie (Durrheim, 1999).

3.2 DOEL VAN DIE NAVORSING

Hierdie studie ondersoek die faktore wat onderwys ondersteun vir kinders wat in armoedige omstandighede opgroei. Die bykomende doel is om leerders gemotiveerd te kry sodat hulle die skool gereeld by woon en 'n sukses van hul skoolloopbaan maak.

3.3 DIE NAVORSINGSVRAAG

Die studie poog dus om die volgende navorsingsvraag te beantwoord:

Watter faktore bestaan daar wat onderwys ondersteun vir kinders wat in armoede grootword om van hul skoolloopbaan 'n sukses te maak.

Ondersteunende vrae:

- Watter beskermende faktore bestaan binne in leerders om die kontekstuele uitdagings die hoof te bied?
- Watter beskermende faktore bestaan daar in die huis om die kinders te ondersteun.
- Watter eksterne beskermende faktore bestaan in die gemeenskap om kinders wie in armoede grootword te ondersteun.

3.4 NAVORSINGSPARADIGMA

Met enige navorsing behoort die ontologiese omvang die onderbou van die realiteit te verduidelik van dit wat nagevors word, asook dit wat daaromtrent “bekend” word. Die navorser behoort die onderbou van dit wat hy navors goed te ken en te verstaan, hy moet ook daarin glo juis omdat dit meer lig kan werp op die huidige kennis, die epistemologiese omvang, van hierdie realiteit. Die wisselwerking tussen die navorser en die veworwe kennis word deur die epistemologiese omvang verduidelik. Die manier hoe die navorser met die kennis omgaan is hier veral van groot belang. Henning et al., 2008, noem hier dat kennis nie net deur die waarnemings verskynsel verkry word nie, maar ook deur beskrywings van mense se intensies, oortuigings, waardes, hoe hulle sin vorm uit die lewe, asook hoe hulle die lewe verstaan. Die navorser word dus bewus van die realiteit en kennis. Die metodologie verwys weer na die manier waarop die navorser te werke gaan om dit na te vors wat hy glo bekend kan word (Henning et al., 2008). Verskillende sienswyses konstrueer die wêreld deur verskillende prosesse van observasie (Henning et al., 2008). Die navorser het met die studie gepoog om deur middel van die manier en metodes van data-insameling, die realiteit van die deelnemers te verstaan.

Traut (2001) , noem dat die fundamentele verstaan van die interpretivistiese paradigma is dat die meeste van ons kennis verwerf word of ten minste gefilter word deur sosiale konstruksie soos taal,

gedeelde betekenis, bewusmaking, dokumente en ander artefakte. Hy gaan voort deur te noem dat die interpretivistiese paradigma poog om hierdie verskynsel te verstaan deur middel van die betekenis wat mense daaraan voeg. Meer lig word verder op die fundamentele aanname van die interpretivistiese paradigma gewerp deur Garrick (in Henning et al., 2008), waar hy na vyf aannames verwys. Eerstens, aldus, Garrick, word individue nie gesien as passiewe voertuie in maatskaplike, politieke en historiese kwessies nie, maar beskik oor innerlike vaardighede wat kan lei tot individuele beluitneming en persepsie outonomie (*agency*). Die tweede aanname verwys na die oortuiging dat enige gebeurtenis of aksie verduidelik kan word deur verskeie interaktiewe faktore, gebeurtenisse of prosesse. Die derde aanname verwys na die aanvaarding van die buitengewone uitdaging om algehele objektiwiteit te verwerf veral as mense waargeneem word wat betekenis probeer verkry uit gebeure deur dit te baseer op hul individuele sisteem van betekenisvorming. As navorser aanvaar ek dat algehele objektiwiteit 'n uitdaging is, juis op grond van die individue se betekenisstelsels. Vierdens word daar verwys na die siening dat die doel van die ondersoek is om 'n verstaan te ontwikkel van individuele gevalle, eerder as na universele wette of voorspelde veralgemenings. Die vyfde aanname verwys weer na die siening dat die wêreld saamgestel is deur veelvuldige fasette van realiteite wat die beste as 'n geheel bestudeer kan word, deur die erkenning van die relevansie van die konteks waarbinne 'n gebeurtenis plaasvind. Laastens moet daar nie uit die oog verloor word dat enige ondersoek altyd waarde gedrewe is nie, en dat hierdie waardes uiteindelik die raamwerk en fokus van die ondersoek sal beïnvloed. Bogenoemde aannames onderlê al die elemente van hierdie studie, juis omdat hierdie studie 'n begrip wil ontwikkel van die faktore wat onderwys ondersteun vir kinders wat in armoedige omstandighede opgroei, en nie 'n universele veralgemening wil vorm nie. Hierdie is belangrike aspekte om tydens die “oordraagbaarheid” van 'n studie in ag te neem, aangesien die studie daarna gestreef het om die realiteite van die deelnemers binne die konteks te verstaan. Henning et al.,(2008), noem vervolgens dat navorsers in hierdie paradigma uiters sensitief is vir die rol van die konteks.

Interpretivistiese navorsing is fundamenteel gemoeid met betekenisvorming en wil graag mense se begrip van situasies verstaan. Die navorser het met hierdie studie gepoog om met die wyse en metode van data-insameling die realiteit van die deelnemers te verstaan. Die ontologiese omvang van die interpretivistiese paradigma glo juis nie in die bestaan van 'n objektiewe realiteit wat onafhanklik funksioneer van die verwysingsraamwerk van die navorser nie. Realiteit is vervolgens denke afhanklik en word dus direk deur die observasieproses beïnvloed en kan gevolglik beskryf word as die interne realiteit van subjektiewe ondervinding (Henning et al., 2008; Terre Blanche en Durrheim, 1999). Sou

die navorser glo dat die realiteit wat bestudeer word uit mense se subjektiewe ervarings van die buite wêreld bestaan, dan mag hy 'n interaktiewe epistemologiese posisie teenoor die realiteit inneem. Die manier van kennis verwerwing deur die navorser is gevolglik 'n interaktiewe proses juis omdat daar geen objektiewe realiteit bestaan nie. Henning et al., (2008); Terre Blanche en Durrheim (1999), noem vervolgens dat *interpretivised knowledge is dispersed and distributed. These knowledge systems are interrogated by the interpretative researcher who analyses text to look for the way in which people make meaning in their lives; not just that they make meaning, and what meaning they make.* Dit is kenmerkend van 'n interpretivistiese benadering om die subjektiewe redes en betekenis wat onderliggend aan sosiale aksie is, te verduidelik (Terre Blanche en Durrheim, 1999). Die navorser moet hierdie in ag neem en behoort metodologieë soos onderhoud en observasie te gebruik wat steun op 'n subjektiewe verhouding tussen die navorser en die deelnemer (Terre Blanche en Durrheim, 1999).

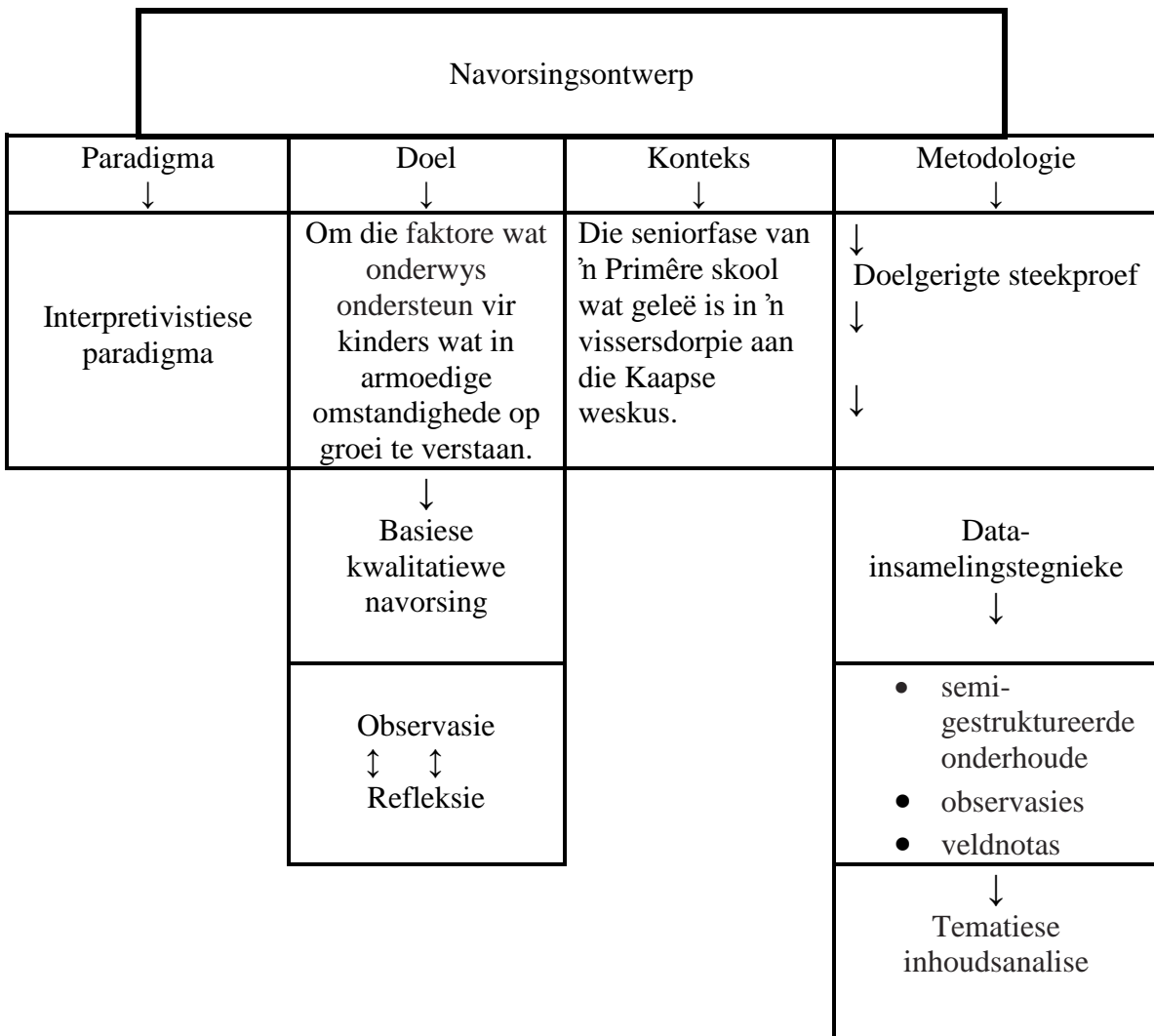
Mense is uniek en elkeen vorm betekenis van gebeure op sy eiesoortige manier. Dit was juis daarom vir my belangrik om te verstaan watter faktore onderwys ondersteun, vir kinders wat in armoede grootword, veral omdat ek leerders gemotiveerd wil kry om die skool gereeld by woon en 'n sukses van hul skoolloopbaan te maak.

3.5 NAVORSINGSONTWERP

Hierdie navorsing is gevestig in 'n interpretivistiese paradigma met die klem op ervaring en interpretasie, die ontwerp van die studie behoort dus die paradigma te ondersteun. Hierdie studie se oriëntasie is 'n basiese kwalitatiewe navorsing. Die interpretivistiese paradigma poog om beskrywende analises te verskaf wat 'n diepe interpretivistiese verstaan van sosiale verskynsels bewerkstellig (Henning et al., 2008). Dit is die aksie van die observasie wat navorsing onderskei van ander vorme van observasie, en op grond waarvan die navorsing beplan en ontwerp word. Die navorsingsontwerp bied dus die raamwerk vir die beplande navorsingsproses sowel as vir die metodes wat tydens navorsing gebruik sal word om antwoorde op die navorsingsvrae te verskaf. Die doel van die studie sowel as die voorgenome navorsingsparadigma is alreeds bespreek. Hierdie afdeling fokus hoofsaaklik op die tegnieke wat gebruik word met die basiese kwalitatiewe navorsing, sowel as die konteks van die studie.

Die verskillende oorwegings wat uit die vier dimensies spruit, moet in so 'n mate saamgevat word in 'n duidelike ontwerp dat die geldigheid van die bevindinge optimaal is. Hierdie strategiese raamwerk wat die navorsingsvraag skakel met die uitvoer van die navorsing, word ontwikkel deur 'n proses van refleksie en word bestuur deur die twee beginsels van besluitneming; geldigheid van die ontwerp en die duidelike samevloei van die ontwerp. Hierdie studie is 'n basiese kwalitatiewe studie en die verskillende elemente daarvan sal vervolgens uitgelig word.

Figuur 1: Skematiese voorstelling van die navorsingsontwerp



3.6 NAVORSINGSMETODOLOGIE

Die studie vind binne die interpretivistiese paradigma plaas en daarom is die navorsings metodologie kwalitatief van aard (Henning, et al., 2008). Kwalitatiewe navorsers stel voor dat ons nie moet aanvaar dat die tegnieke wat in kwalitatiewe navorsing gebruik word die enigste manier is om die geldigheid van bevindinge van kwalitatiewe navorsing te bepaal nie (Henning et al., 2008). Die werklike krag van kwalitatiewe navorsing lê in die moontlikheid om verskynsels te bestudeer wat nêrens anders beskikbaar is nie (Silverman, 2006). Een sterkpunt van kwalitatiewe navorsing is dat dit data wat natuurlik voorkom kan gebruik om die patroon (hoe) van hoe sekere betekenis (wat) voorgestel word, en daardeur die karakter van sekere verskynsels vestig. In 'n kwalitatiewe studie word die veranderlikes gewoonlik nie beheer nie, omdat juis hierdie vryheid 'n natuurlike ontwikkeling van die aksie is wat opgevang wil word. Ons wil 'n argument verstaan en ook verduidelik waarom die verskynsel of die studie gaan, deur gebruik te maak van die bewyse van die ingesamelde data sowel as die literatuur. Hierdie verstaan behoort nie vooraf binne die raamwerk van 'n instrument wat jy ontwerp geplaas te word nie, omdat dit die data tot daardie raamwerk sal beperk. Sou ons dit so doen, sal ons verstaan ook van daardie raamwerk afhanklik wees. Die interpretivistiese benadering fokus nie op die isolering en beheer van veranderlikes nie, maar op die uitbreiding van die krag van gewone taal en uitdrukking om ons te help om die sosiale wêreld waarin ons leef te verstaan. Die metodes wat tydens hierdie navorsing gebruik word, word onderlê deur kwalitatiewe metodes en die metodologie van die interpretivistiese navorsing, naamlik die voer van onderhoude, observasie van die deelnemers en dan die bestudering en analise van dokumentasie tydens die fase van data insameling. Die data word vervolgens geanaliseer om temas wat na vore tree te identifiseer, wat dan as die navorsingsbevindinge bekend sal staan. Aangesien die verstaan van watter faktore daar vir kinders bestaan wat in armoede grootword, die fokus van hierdie studie is, is dit vir die navorser belangrik om die onderskeie faktore te verstaan om sodoende die leerders beter te kan verstaan.

3.6.1 Konteks van die studie

Navorsing vind altyd binne 'n spesifieke konteks plaas. Navorsers kan ook heel verskillende houdings ten opsigte van die konteks inneem. Sommige ignoreer dit heeltemal en neem nie die impak daarvan op die bevindinge in ag nie. Ander probeer weer om dit te beheer en te manipuleer om te sien watter invloed dit het op die antwoorde aan die navorsings deelnemers (Terre Blanche en Durrheim, 2006). Dié

navorsing het binne een bepaalde konteks plaasgevind en is onderneem by 'n primêre skool in 'n weskusdorp langs die Kaapse weskus, waar die inwoners van vis of visverwante aktiwiteite vir 'n inkomste afhanklik is. Die leerdertal van die skool is 843 leerders met 25 opvoeders, en 5 nie-doserende personeel. Die skool word verder ondersteun deur 2 tannies wat koskook, een leerondersteunings kollega wat twee dae per week ondersteuning bied. Verder is daar ook een maatskaplike werker en 'n skoolsielkundige wat so twee keer per kwartaal die skool besoek. Die skool gaan erg gebuk onder 'n gebrek aan finansies en probeer om op kreatiewe maniere geld in te samel om die noodsaaklikste dinge aan te koop. Dit gebeur gereeld dat die telefoonlyn gesny word as gevolg van nie-betaling en die skuldeisers bel knaend. Dit alles geskied omdat slegs ongeveer 10% van die totale leerderkorps hul skoolfonds betaal. Die Grondslagfase bestaan uit die volgende klasse; een Gr.R klas, drie Gr.1 klasse, waarvan een 'n Xhosa stroom volg, drie Gr. 2 klasse (een Xhosa stroom) en drie Gr. 3 klasse (een Xhosa stroom). Die Intermediêre fase bestaan uit drie Gr. 4 klasse (een Xhosa stroom), vier Gr. 5 klasse (een Xhosa stroom) en drie Gr. 6 klasse, terwyl die Seniorfase weer uit drie Gr.7 klasse en twee Gr. 8 klasse bestaan. Die skool het tot onlangs Gr.9 ook geakkommodeer maar die leerders woon tans die nuwe hoërskool by. Voorts hoop die skool om die Xhosa stroom verder as Graad 5 uit te brei.

Vir die doeleindes van die studie is leerders uit die Seniorfase betrek, asook hul ouers, en opvoeders van die Grondslagfase, Intermediêre fase en die Seniorfase.

3.6.2 Keuse van deelnemers: Doelgerigte steekproef

Steekproef is die seleksie van navorsings deelnemers vanuit 'n hele populasie en dit bevat besluite soos watter mense, watter plek, gebeure, optrede, en of sosiale prosesse om waar te neem (Durrheim, 1999). Die steekproef van 'n bepaalde studie is 'n proses van besluitneming en word beïnvloed deur die eenheid van analise.

Die eenheid van analise het 'n impak op die keuse van die steekproef, die insameling van data en die soort gevolgtrekkings. Om duidelikheid binne die navorsingsontwerp te bewerkstellig, is dit belangrik om die keuse van die steekproef en data- insamelingstrategieë aan te pas by die eenheid van analise. Die eenheid van analise is die voorwerp of fokus van die studie en kan 'n groep, individue, organisasies of artefakte wees (Durrheim, 1999). In hierdie studie is die eenheid van analise leerders wat in

armoedige omstandighede opgroei. Die mees algemene vorm van seleksie is nie toevallige, doelgerigte steekproewe wat gebaseer is op die aanname dat die ondersoeker wil ontdek, verstaan en insig wil bekom. Om hierdie rede is dit noodsaaklik om 'n steekproef te selekteer waaruit die meeste kennis bekom kan word. Patton (in Merriam, 1998) argumenteer dat die mag van doelgerigte steekproewe geleë is in die seleksie van gevalle wat ryk is aan inligting sodat 'n in diepte studie kan plaasvind. Die steekproef is gewoonlik klein en die seleksie word gemaak op grond van 'n bepaalde doel. Die navorsers poog om 'n aansienlike hoeveelheid tyd deur te bring in die natuurlike omgewing waar die navorsing plaasvind (Merriam, 1998). Die kriteria wat gebruik word vir die doelgerigte steekproef reflekteer die doel van die studie en verskaf leiding vir die identifisering van die of eenhede van analise.

Die volgende kriteria is gebruik om die doelgerigte steekproef vir hierdie studie saam te stel:

- een skool wat in 'n vissersgemeenskap geleë is
- opvoeders uit die grondslagfase, intermediêre fase en seniorfase van die skool (Die opvoeders moet verkieslik in die gemeenskap woonagtig wees en as hulle 'n visverwante agtergrond het sal dit 'n ekstra bonus wees).
- leerders moet aan die skoolvoedingskema deelneem
- leerders moet 'n welsyntoelaag ontvang
- hul ouers moet van vis of visverwante aktiwiteite afhanklik wees vir 'n inkomste
- gewillig om aan navorsing deel te neem.

Die onderstaande is tabelle wat die biografiese inligting van die deelnemers aan die studie weergee:

A LEERDERS

Deelnemer	Ouderdom	Huidige Graad
LD 1	14 jaar	Gr. 8
LD 2	15 jaar	Gr. 8
LD 3	13 jaar	Gr. 8
LD 4	14 jaar	Gr. 8
LD 5	16 jaar	Gr. 8
LD 6	14 jaar	Gr. 8

B OUDERS

Deelnemer	Ouderdom	Hoogste Standaard geslaag.	Werkstatus	Hoe lank woon julle by die huidige adres?
OUD 1	46 jaar	St. 4	Seisoenaal	14 jaar
OUD 2	40 jaar	St. 6	Seisoenaal	10 jaar
OUD 3	51 jaar	St. 8	Gemeenskapswerker	3 jaar (20 jaar by vorige)
OUD 4	41 jaar	St. 8	Permanent	41 jaar
OUD 5	45 jaar	St. 7	Werkloos	2 jaar
OUD 6	46 jaar	St. 6	Werkloos	10 jaar

C OPVOEDERS

Deelnemer	Ouderdom	Grade onderrig	Vakke aangebied	Stokperdjies
OD 1	46 jaar	Gr. 2	Huistaal, Engels, Wiskunde en Lewensvaardigheid	Lees, musiek en sport
OD 2	45 jaar	Gr. 1 - 3	Huistaal, Engels, Wiskunde en Lewensvaardigheid	Lees, versorging van diere
OD 3	52 jaar	Gr. 3	Huistaal, Engels, Wiskunde en Lewensvaardigheid	Lees, sport, uitstappies, Bybelstudie
OD 4	54 jaar	Gr. 2	Huistaal, Engels, Wiskunde en Lewensvaardigheid	Televisie, lees, musiek, tuinmaak
OD 5	26 jaar	Gr. 4	Afrikaans, tegnologie, natuurwetenskap, Kuns en Kultuur	Sing, televisie, toer, swem
OD 6	47 jaar	Gr. 7 en 8	Wiskunde en Natuurwetenskappe	Kaartspel, lees, videospelletjies, potjiekos

3.6.3 Die navorsingsinstrument

Die navorser is die hoofinstrument vir die insameling en analise van data en kommunikeer betekenis wat aangebied word as die bevindinge van die studie (Henning et al., 2008). Die navorser moet sensitief wees teenoor die data wat ingesamel word en ook oor die vaardigheid beskik om die data reg te “lees”.

Die navorser gee betekenis aan die data deurdat hy die groter prentjie sien en die “rou” empiriese inligting tot ’n omvattende beskrywing verwerk (Henning et al., 2008). ’n Goeie kwalitatiewe navorser behoort ’n hoë verdraagsaamheid vir dubbelsinnigheid te hê, juis omdat die gebrek aan vasgestelde prosedure dikwels daartoe lei dat die rigting van die navorsing in ’n soeke na betekenis verander.

Die beskrywing raak dikker soos die data meer ryker word en soos die diepte van die patroon van armoede, ondersteuning en onderwys meer duideliker word. Die navorser word gewys op die onderliggende veranderlikes met ander woorde om daardie dele van die verskynsel te sien wat nie deur die blote oog waargeneem kan word nie. Dit is juis vir hierdie soort inligting waarvoor ’n navorser ’n sensitiewe, menslike navorsings instrument, met goed ingestelde lense benodig, sodat die hele prentjie belangrik word (Henning et al., 2008). Die navorser behoort sensitief op te tree teenoor die konteks en die veranderlikes binne die konteks sowel as die inligting wat versamel word. Sommige navorsers bring die feit na vore dat sommige navorsing te gekontekstualiseerd, te verduidelikend en te beskrywend is en dat dit aan die deelnemers ’n soort “*lived experience*” gee, ’n konsep wat van die “*phenomenological*” filosofie afkomstig is. Husserl (Ibid: 38) – die vader van “*phenomenology*” het die volgende oor die individu se ervaring en sy plek in die leefwêreld te sê gehad: “*It implies that every individual experience must be seen as embedded in and bearing the imprint of a conceptual world ... a world that is continually changing, shifting its horizons in past and future, a lifeworld, or Lebenswelt*” (Henning et al., 2008, p.9). Persoonlike vooroordeel moet ook in ag geneem word, asook die wyse waarop dit die navorsing mag beïnvloed.

Met hierdie navorsingstudie was my rol grotendeels fasiliterend van aard en het ek die proses saam met die leerders, hul ouers en die opvoeders gevolg.

3.6.4 Metode van data-insameling en –analise

Data is die basiese materiaal waarmee navorsers werk. Om geldige gevolgtrekkings van 'n navorsingstudie te maak, is dit noodsaaklik dat die navorser geldige data het om te analiseer en interpreteer. Die data behoort betekenis vas te vang van dit wat deur die navorser waargeneem word (Durrheim, 1999). Vir hierdie navorsingstudie is daar van die volgende data-insamelingsmetodes gebruik gemaak: oop vraelyste, veldnotas en afsonderlike individuele onderhoude met al die betrokkenes. Hierdie afdeling sal meer inligting verskaf op die prosedure wat gevolg is om deelnemers vir hierdie navorsingstudie te bekom, asook op die metodes van data-insameling en -analise.

3.6.4.1 Prosedure

Aansoek vir hierdie navorsingstudie is by die Wes-Kaapse Onderwysdepartement gedoen. Die Direkteur van Navorsingsdienste by die WKOD, het toestemming verleen vir navorsing binne een van die skole (sien Addendum A). Ek het met die prinsipaal van die skool 'n afspraak gemaak om te gesels oor my voorneme om navorsing aan die skool te doen. Met hierdie afspraak het ek my doel en voorneme met die navorsingstudie bekend gemaak. Ek het hom gevra om ook my voorneme aan die Voorsitter van die beheerliggaam bekend te maak. Nadat ek hul toestemming ontvang het, het ek die betrokke kollegas gekontak om hul mondelinge toestemming vir deelname aan die studie te verkry. Hierna het ek afsprake met elk van deelnemers en hul ouers gemaak. Tydens hierdie afspraak was die inwilliging om vrywillig aan die studie deel te neem deeglik bespreek en vrae was hanteer. Die tye vir die kontakssessies was ook bespreek en daar was seker gemaak dat die tye almal pas. Nadat alle vrae gehanteer was, was die toestemmingsvorme onderteken. Die oop vraelyste is voltooi, waarna die weeklikse kontakssessies gevolg het. Die verskillende afsprake met die deelnemers vir die individuele onderhoude was nougeset gevolg.

3.6.4.2 Data-insameling

Data is afkomstig van observasie en kan die vorm van syfers (kwantitatief) of taal (kwalitatief) aanneem. Die interpretivistiese paradigma gebruik kwalitatiewe metodes van data-insameling, waarvan onderhoudvoering, oop vraelyste en observasie baie algemeen is (Durrheim, 1999). Merriam (1998), noem ook dat daar twee kernbeginsels van kwalitatiewe navorsing is naamlik, interpretasie en betekenis. Interpretivistiese navorsers huldig voorts die standpunt dat die betekenis van verskynsels oor die kontekste heen verskil. Hulle neem gevolglik 'n meer induktiewe benadering tot die insameling van data in en ondersoek hoe kategorieë van observasie in die verskillende kontekste na vore tree. Die navorser is voorts die primêre instrument vir data-insameling en analise, en die proses is hoofsaaklik

induktief en die eindproduk is gewoonlik ook baie goed beskryf. Terre Blanche en Durrheim (1999) beklemtoon verder dat die interaktiewe aard van navorsing een van die sleutel kenmerke van die interpretivistiese navorsingsparadigma is. Data word dus samewerkend tydens die navorsingsproses ingewin, waar die navorser die proses fasiliteer.

3.6.4.2.1 Oop Vraelyste – Biografiese inligting

Daar is oop vraelyste (dit het spesifieke inligting gesoek) aan al die deelnemers, leerders, ouers en opvoeders gegee om hul biografiese inligting te verkry. Aldus Patton (2002), bied oop vrae aan deelnemers die geleentheid om 'n vraag te oorweeg en te reageer vanuit hul eie bepaalde wêreldbeskouing, ondervinding en oortuigings. Met die biografiese inligting wou die navorser 'n vertrekpunt vestig deur meer inligting oor die deelnemers se opvoedkundige agtergrond (veral die ouers en opvoeders) in te win.

3.6.4.2.2 Individuele onderhoud: Semigestruktureerd

Om te verseker dat informasie ryke data verkry word, is die hoofdoel, aktiewe luistervaardighede, waar die navorser die deelnemer die vryheid gee om te praat en betekenis te verleen, terwyl die groter doel van die projek nie uit die oog verloor word nie (Silverman, 2006). Kwalitatiewe onderhoudvoering benodig nie buitengewone vaardighede nie. Dit vra net dat daar interaksie met die spesifieke persoon is, en dat hulle ervaringe, opinies en idees verstaan moet word. Die onderhoudvoerder moet gedurig daarvan bewus wees dat die deelnemer nie 'n passiewe voertuig is wat wag om leeg getap te word nie. Kwalitatiewe navorsers domineer nooit die gesprekke nie, maar verdwyn ook nie in die agtergrond nie. Daar moet ook in gedagte gehou word dat die onderhoud nooit net 'n gesprek is nie. Aldus Silverman, (2006), behoort die onderhoudvoerder tog 'n mate van beheer uit te oefen, al neem die onderhoud die formaat van 'n gewone gesprek aan. Soos die onderhoud vorder, besluit die onderhoudvoerder self watter opmerking om kommentaar op te lewer, waar om meer inligting te versoek en in watter onderwerpe verder ondersoek moet word (Silverman, 2006).

Semigestruktureerde onderhoud is met die leerders, hul ouers en met opvoeders gevoer aan die hand van 'n onderhoudsgids (sien Addendum D). Patton (2002), beskryf 'n onderhoudsgids as 'n lys vrae of kwessies wat tydens die onderhoud gehanteer moet word, en dat dit 'n riglyn stel om te verseker dat die inligting wat van die verskillende deelnemers bekom word, dieselfde onderwerpareas dek. Die vrae vir die onderhoudsgids was saamgestel vanuit die literatuurstudie sowel as die navorsingsvrae van die

studie. Die onderhoudsgids was ook geloods met 'n opvoeder, ouer en leerder wat nie deel van die studie was nie, en die vrae was verder verfyn. Verder ondersteun 'n onderhoudsgids die navorser om die beperkte tyd tydens 'n onderhoud die beste te benut. Met hierdie studie het die onderhoudsgids die navorser se beskikbare tyd baie goed ondersteun. Dit verseker ook 'n meer sistematiese en omvattende benadering tot die onderhoudvoering met die verskillende deelnemers (Patton, 2002). Die onderhoude met die onderskeie deelnemers is op band geneem.

3.6.4.2.3 Veldnotas

Die interpretivistiese navorser soek na 'n manier om te sien hoe die sosiale karakters betekenis vorm op 'n verhoog van aksie wat hy observeer (Henning et al., 2008). Terre Blanche, Durrheim en Painter, (2006) noem dat die navorser nog nader aan die aksie geplaas word juis omdat waarneming plaasvind terwyl dinge gebeur. Die navorser observeer en versamel data op so 'n manier dat hy die inligting as boublokke kan gebruik. Navorsers behoort ook in gedagte te hou dat waarneming beteken om te sien sowel as om met die ander sintuie waar te neem (Henning et al., 2008). Navorsing word voorts gedoen met die uitstaande doelwit om spesifieke inligting te versamel wat 'n spesifieke gefokusde kwessie binne 'n ontwerp wil aanspreek wat ook ander metodes insluit (Henning et al., 2008).

Veldnotas is as ongestruktureerde observasietegniek gebruik tydens die interaksies met die onderskeie deelnemers. Die navorser se eie refleksie oor die navorsingsproses is ook in die vorm van veldnotas geneem. Omdat die interpretivistiese benadering die feit beklemtoon dat verskynsels bestudeer word op 'n naturalistiese manier, neem waarneming gewoonlik die vorm van deelnemende waarneming aan, waar die navorser ten volle betrokke raak by die opset wat bestudeer word (Terre Blanche, Durrheim en Painter, 2006). Die naturalistiese manier van observasie word verder deur Mertens, (1998), beklemtoon, as hy noem dat “*qualitative observation occurs in naturalistic settings without using predetermined categories of measurement.*”

3.6.4.3 Data-analise

Volgens Mouton, (2009), is die doel van data-analise om die verskillende elemente van die data te verstaan deur middel van inspeksie van die verbande tussen die onderskeie konsepte, konstrakte en veranderlikes. Deur dit te doen kan moontlike patrone en neigings uitgelig of geïsoleer word asook bepaalde temas in die data uitgelig word. Die sleutel om 'n goeie interpretivistiese analise te doen is om na aan die data te bly, en dit te interpreteer vanuit 'n posisie van empatiese verstaan. Die doel met data-

analise is nie om klein stukkies van die regte lewe te versamel nie, maar om gebeurtenisse en verskynsels uit die regte lewe in 'n soort perspektief te plaas. *A useful aphorism associated with interpretive research and indeed all forms of qualitative research, is to make the strange familiar and the familiar strange* (Terre Blanche, Durrheim en Painter, 2006, p.321).

Interpretivistiese analise kan gesien word as 'n vorentoe – en –terug beweging tussen die onbekende en die bekende, sowel as tussen 'n hele aantal van die verskillende dimensies – beskrywing en interpretasie, voorgrond en agtergrond asook tussen die geheel en dele daarvan. Dit waarmee jy aan die anderkant wil uitkom is 'n oortuigende samevatting van die verskynsels wat bestudeer was – naby genoeg aan die konteks sodat ander mense wat bekend daaraan is, dit as waar kan identifiseer, maar ook ver genoeg daarvan, sodat dit hulle kan help om die verskynsel in 'n nuwe perspektief te sien (Terre Blanche, Durrheim en Painter, 2006). Daar is van kwalitatiewe inhoudsanalise vir hierdie studie gebruik gemaak en die volgende prosedure is gebruik.

Die data wat ingesamel was is getranskribeer en daarna is 'n proses van oop kodering gebruik. Die navorser moes deur die hele teks lees om 'n geheelbeeld van die inhoud te vorm. Die proses is induktief van aard en daarom word daar gepoog om eenhede van betekenis te selekteer om patrone of temas te identifiseer. Henning et al., (2008), noem hier dat kodering nie beperk is tot klein, afsonderlike dele van die teks nie, maar dat die interpretasie deel van die geheelbeeld vorm. Na afloop van die oop koderings proses kan die verskillende kodes wat in verband met mekaar staan, saam gegroepeer of gekategoriseer word. Deur gebruik te maak van die data as basis word die verskillende kategorieë induktief benoem. Met die voltooiing van die kategoriserings proses kan die geheelbeeld van die data verkry word wat weer die proses interpretasie en bespreking moontlik maak (Henning et al., 2008).

Wanneer al die stelle data gekodeer en gekategoriseer is, word die navorser met die baie belangrike taak gelaat om die geheelbeeld te sien (Henning et al., 2008). As die navorser dan tevrede is dat die voorgestelde temas 'n aanvaarbare gedeelte van die realiteit verteenwoordig, dan kan elke tema gebruik word as die fokus van 'n bepaalde argument wat terugverwys na die oorspronklike navorsingsvrae. Sou die vrae beantwoord word, dan word die geprosesseerde data die bevindinge (Henning et al., 2008).

Die onderstaande is 'n aanduiding van die proses van data-analise wat tydens die studie gebruik is:

- 1) Die semigestruktureerde onderhoude is getranskribeer.
- 2) Die veldnotas wat deur die navorser versamel is, is ook by die data gevoeg.
- 3) Die oop vraelyste wat die deelnemers se biografiese inligting verkry het, is ook by die data gevoeg.
- 4) Nadat die transkripsies deurgelees is, is 'n proses van oop kodering gevolg.
- 5) Eenhede van betekenis is geïdentifiseer en deur middel van een- tot driewoordfase gekodeer.
- 6) Die kodes is tydens die proses gedurig aangepas.
- 7) Die kodes is gekategoriseer deur gebruik te maak van die verhoudings tussen die temas wat gebruik is om die argumente vir die bevindinge van die studie te vorm.

3.7 NAVORSER VOORoorDEEL

Navorsers het uit die aard van hul menswees, talle tekortkominge en vooroordele wat 'n invloed op die studie kan het (Merriam, 2002). Sy beveel egter aan dat in plaas daarvan dat hierdie vooroordele of subjektiewe sienings verwerp word, dit geïdentifiseer behoort te word. Hierdie vooroordele moet dan gemonitor word om te bepaal watter uitwerking dit op die insameling en interpretasie van data het. Ek is taamlik betrokke in die gemeenskap. Talle van die ouers het baatgevind by die projekte waarby ek betrokke was, waarvan die HOP behuisingsprojek uitgesonder kan word. Voorts is ek ook vir die afgelope agtien jaar vir Katkisasie klasse verantwoordelik by die kerk waartoe ek behoort. Talle van die leerders wie ek onderig het se kinders is tans in van die klasse wat ek by die skool aanbied. Hierdie betrokkenheid het my baie bekommerd gehad omdat ek bang was dat die ouers en veral die leerders as deelnemers aan hierdie studie nie op hul gemak met my sou wees nie. Dit kon daartoe aanleiding gee dat ek nie die “goud” van hierdie studie sou ontdek nie. Ek was aanvanklik ook bekommerd oor die leerders se reaksies sou ons na afloop van 'n sessie mekaar by die skool raakloop. Ek was veral bekommerd dat hulle ongemaklik sou wees en oogkontak met my sou vermy. Studies oor die invloed van 'n navorsings opset het aangetoon dat 'n navorser se indrukke van 'n deelnemer se huis of werkplek in talle gevalle aanleiding gegee het tot navorsers vooroordeel (Mouton, 1998). Ek kon nog altyd met gemak by talle huise in hierdie gemeenskap in stap. Nou moes ek egter meer tyd en meer gereeld by die deelnemers se huise gaan besoek aflê, en ek was senuagtig of die deelnemers op hulle gemak sou wees met my teenwoordigheid daar. Die armoedige omstandighede waarin van die deelnemers grootword en woon is nie onbekend aan my nie, maar dit het my by tye ongemaklik gelaat. Dit het soms gevoel asof

van die deelnemers my met hul oë gevange hou of ek nie in hul huise rondkyk nie. Ek het hierdie kwessies gemonitor en my hand daarop probeer hou deur dit met 'n kollega te bespreek.

3.8 DATAVERIFIKASIE

Merriam (2009) beklemtoon die belangrikheid om geldige en betroubare kennis op 'n etiese wyse te produseer tydens die proses van kwalitatiewe navorsing. Silverman (1993) stel dit dat *authenticity rather than reliability is often the issue in qualitative research*. Terminologie soos geldigheid en betroubaarheid is baie na verwant aan die konteks van kwalitatiewe navorsing en daarom word terminologie soos bevestigbaarheid, afhanklikheid, kredietwaardigheid en oordraagbaarheid tydens kwalitatiewe navorsing gebruik om sodoende die betroubaarheid van die navorsing te verbeter (Merriam, 2009). Die verskillende aspekte waarna hierbo verwys word, is tydens die studie gebruik. Die verskillende terme sal hierna beskryf word, gevolg deur 'n verduideliking van hoe die verskillende strategieë tydens die studie toegepas is.

3.8.1 Betroubaarheid

Dit verwys na die vlak van deurlopendheid waarmee gebeurtenisse met dieselfde kategorie in verband gebring word deur verskillende waarnemers of deur dieselfde waarnemer by verskillende geleenthede. Vir 'n goeie vlak van deurlopendheid by hierdie studie was data versamel van leerders, hul ouers en betrokke opvoeders. Voorts kan 'n studie meer betroubaar gemaak word deur die navorsingsproses deursigtig te maak deur die navorsings strategie en data analise metodes op 'n duidelik en omvattende manier in die verslag te omskryf (Silverman, 2006).

3.8.2 Geldigheid

Dit verwys na tot watter vlak die studie akkuraat weergee van die sosiale verskynsel waarna verwys word. Die navorser het die data van die betrokke deelnemers na hulle terug geneem om na die bande te luister en dit in hul eie handskrif neer te skryf. Deur jou bevindings terug na die deelnemers te neem om die bevindinge te verifieer, kan die navorser genoeg selfvertroue gee oor die studie (Silverman, 2006).

3.8.3 Versadiging

Wanneer 'n projek einde se kant toe staan nie oor daar nie meer tyd is of daar nie meer bronne beskikbaar is nie, maar omdat die verslag 'n versadigingspunt bereik het. Hoe meer die navorser deur die data gewerk het hoe meer raakpunte kon hy vind, en was die materiaal meer as voldoende om ewewigtige gevolgtrekkings te maak. Versadiging verwys na die toestand van 'n interpretivistiese weergawe, waar die weergawe ryklik gevoer is deur die materiaal wat versamel is (Terre Blanche, Durrheim en Painter, 2006).

3.8.4 Oordraagbaarheid

Dit verwys na die moontlikheid van die weergawe om antwoorde te verskaf in ander kontekste en die oordraagbaarheid van die bevindinge na ander kontekste. Om 'n fondasie vir oordraagbaarheid te verskaf moet 'n navorsingsverslag 'n akkurate beskrywing van die navorsingsproses gee, en tweedens 'n verduideliking van die argumente vir die verskillende keuses van die metodes, en derdens 'n omvattende beskrywing van die navorsings situasie (Terre Blanche, Durrheim en Painter, 2006). Die navorser is daarvan oortuig dat hy sy bes probeer het om die navorsingsverslag sowel as die navorsings situasie akkuraat en omvattend te beskryf.

3.8.5 Kredietwaardigheid

Kredietwaardigheid tydens kwalitatiewe navorsing is aldus Merriam (2009), gelykstaande aan die term interne geldigheid wat met kwantitatiewe navorsing gebruik word. Die konsep van kredietwaardigheid gee toe dat realiteite subjektief van aard is asook dat dit deur verskillende perspektiewe beïnvloed kan word. Dit dui gevolglik op die onderlinge wisselwerking tussen die manier hoe die bevindinge deur die navorser geïnterpreteer en voorgestel word, asook na die perspektiewe van die deelnemer. Die navorser het op veelvuldige maniere met die data omgegaan tydens die verskillende prosesse van data insameling, transkribering, sowel as met die kodering van die data. Die data was op 'n gereelde grondslag bespreek tydens die moderering daarvan. Voorts het die navorser gereeld oor die data gereflekteer.

3.8.6 Dataverifikasie-strategieë

Dataverifikasie-strategieë speel 'n belangrike rol tydens die navorsingsproses. Dit is daarom belangrik om te noem watter strategieë tydens die studie gebruik is:

3.8.6.1 Triangulering

Triangulering verwys gewoonlik na die samevoeging van verskillende teorieë, metodes, navorsers en empiriese materiaal om'n meer akkurate, omvattende en objektiewe voorstelling van die studie voor te stel. Die mees algemene toepassing van triangulering in kwalitatiewe navorsing is die gebruik van 'n verskeidenheid van metodes (Silverman, 2006). Aldus Merriam (2009) kan triangulering die navorser se bevindinge met die realiteit versterk deur die korrelasie van verskillende metodes, bronne en perspektiewe. Die navorser het van oop vraelyste, veldnotas en individuele onderhoude as verskillende metodes van data-insameling tydens hierdie studie gebruik gemaak. Die data wat deur hierdie verskillende metodes voortgebring was, is aan 'n proses van triangulering blootgestel om sodoende die verskillende temas te identifiseer.

3.8.6.2 Assesseringsroete (*Audit trail*)

Hoofstuk Drie van die studie dien as die assesseringsroete waar die navorser 'n poging aanwend om die proses te beskryf wat tot die navorsingsbevindinge gelei het. Deur dit te doen wil die navorser graag vertrou in die navorsingsbevindinge probeer vestig. Tydens hoofstuk drie het die navorser sy bes doen om 'n assesseringsroete te verskaf van die manier hoe hy te werke gegaan het om by die navorsingsbevindinge uit te kom. Merriam (2009), beskryf juis die hersieningsroete as 'n aaneenlopende bewyslewering van besluite wat tydens die navorsingsproses geneem is. Dit behels ook 'n beskrywing van die proses waartydens rekord gehou was van die interaksie met die data, die analise sowel as die interpretasie daarvan.

3.8.6.3 Portuurgroephersiening

Merriam (2009), noem dat portuurgroephersiening 'n dataverifikasie-strategie is omdat die terugvoering uit verskillende perspektiewe aangebied word. Die navorser en sy supervisor het op 'n gereelde grondslag ontmoet vir die hersiening van die navorsing. Aanbevelings was dan gedoen en toegepas en dan was die aanbevelings weer hersien. Hersiening en die moderering van die navorsing vorm 'n integrale deel van die hele navorsingsproses. Die finale navorsingsbevindinge word vervolgens ook deur 'n eksterne eksaminator hersien.

3.8.6.4 Reflektiwiteit

Die navorser is die sentrale figuur in die navorsingsproses. Merriam (2009), noem dat die navorser voortdurend behoort te reflekteer oor persoonlike waardes en aannames. Ook behoort die invloed wat dit op die navorsingsproses mag uitoefen sowel as die interpretasie van die navorsingsbevindinge

gedurig oor gereflekteer te word. Die navorser het die konsep van refleksie tot sy maksimum benut, deurdat hy op 'n gereelde grondslag gereflekteer het oor verskillende aspekte van die navorsingsproses. Die navorser is daarvan oortuig dat die gereelde refleksies hom 'n dieper insig in die navorsing gegee het asook dat dit inspirasie en interne motivering teweeg gebring het.

3.9 ETIESE OORWEGINGS

Etiese klaring is verkry van die Etiekkomitee van Subkomitee A in die Afdeling vir Navorsingsontwikkeling aan die Universiteit van Stellenbosch. Toestemming om die studie uit te voer, is verkry van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement, sowel as van die Afdeling vir Navorsingsontwikkeling aan die Universiteit van Stellenbosch. Daar is ook ingeligte toestemming van die skoolhoof en skoolbeheerliggaam sowel as die onderskeie deelnemers verkry. Daar is baie moeite gedoen met die sleutelkomponente waaraan ingeligte toestemming moet voldoen, naamlik: die voorsiening van die nodige inligting, die deelnemers se bevoegdheid, die begrip van vrywillige deelname asook die reg tot onttrekking van die navorsing ná die aanvang van die navorsing.

Daar is te alle tye tydens die studie gepoog om eerlik en regverdig op te tree. Dit was vir die navorser belangrik dat die deelnemers aan die studie weet dat hulle nie mislei word of dat daar wanopvattinge is nie. Die kwessie van vertroulikheid is gedurig aangespreek sodat die identiteit van die deelnemers en die skool beskerm word. Die rou ingesamelde data is slegs deur die navorser en die oorsiener hanteer, daarmee was gepoog om vertroulikheid handhaaf. Voorts kon die deelnemers lekker gesels en hul opinies op 'n eerlike en openhartige manier uitspreek. Die deelnemers aan die studie kon deeglik nadink oor dit wat hulle wou sê en kon ook dink oor hulle handeling. Die navorser is hoopvol dat dit tot die deelnemers se voordeel was, deurdat hulle persoonlik kon groei en veral oor hul werksaamhede kon reflekteer. Die navorser het gedurende die studie alles in sy vermoë gedoen om die deelnemers regverdig te behandel. Regverdigheid was toegepas vanaf die seleksie van die onderskeie deelnemers tot deelnemer deelname aan die moontlike voordeel wat die navorsing mag bring. Wat hier veral belangrik is, is dat die navorser homself beskikbaar gestel het, sou die deelnemers enige ongemaklikheid ervaar wat direk uit die navorsing sou voortkom. Die navorser het uit 'n opvoedkundig-sielkundige verwysingsraamwerk te werk gegaan. Die regte van die deelnemers was gevolglik op die volgende manier beskerm:

3.9.1 Die reg tot vertroulikheid en anonimiteit

Die deelnemers aan hierdie studie het die reg tot anonimiteit asook dat hulle inligting vertroulik gehanteer sal word. Skuilname was deurentyd tydens die navorsing gebruik om sodoende die anonimiteit en vertroulikheid van die deelnemers te erken en beskerm.

3.9.2 Die reg tot outonimiteit

Die respek vir vryheid van keuse ondersteun die reg tot outonimiteit. Die deelnemers moet gehanteer word as vrye denkers met die reg om hul eie toekoms te kan beheer. Alle deelnemers aan hierdie studie was daarom ten volle oor die studie ingelig en was toegelaat om te kies of hulle aan die navorsing wou deelneem of nie.

3.9.3 Die reg tot privaatheid

Die deelnemers kon self die tyd en duur van die private kontakssessies bepaal, waartydens persoonlike ingting gedeel of teruggehou word. Die deelnemers se privaatheid was ten alle tye tydens die insameling van data beskerm. Geen data was versamel sonder dat die deelnemers ten volle oor die navorsing ingelig was, en hulle toestemming daartoe verleen was.

3.10 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

Wanneer die navorser na die beperkinge van die studie verwys, doen hy so met dien verstande dat die realiteit verstaan word en dat daar geen veralgemenings op grond van die bevindinge gemaak kan word nie. Die studie is geleë binne 'n bepaalde konteks, en is beperk tot daardie konteks. Die doel van die studie is om te verstaan watter faktore daar vir kinders bestaan wat in armoede grootword. Die ideaal sou wees om 'n groter hoeveelheid deelnemers by die studie te betrek omdat 'n groter groep deelnemers die oordraagbaarheid van die navorsingsbevindinge sal verhoog. Sekere tekortkominge word ook deur die studie geïdentifiseer. Die navorser staan sentraal in die insameling en analise van die data. Dit laat ruimte vir moontlike vooroordeel in die studie. Die navorser het gepoog om met relevante vrae wat met kwessies soos betroubaarheid, geldigheid en etiek te doene het en die invloed wat dit op die studie het tot die genoemde strategieë te beperk.

3.11 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk het gefokus op die uiteensetting van die navorsingsparadigma, die metodologie en die navorsingsontwerp. Hierdie hoofstuk het ook gekyk na hoe die metode van navorsing probeer om die navorsingsprobleem aan te spreek en gevolglik die navorsingsvrae beantwoord. Daar was vervolgens ook verwys na die metode van data-analise en data-verifikasie en ook die etiese oorwegings sowel as die beperkinge wat tydens die studie in ag geneem is. Hoofstuk Vier sal fokus op die navorsingsbevindinge sowel as die opmerkings, aanbevelings, sterkpunte en beperkinge.

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSBEVINDINGE EN BESPREKING

4.1 INLEIDING

Hierdie navorsingstudie het dit ten doel om die navorsingsvrae soos gestel in Hoofstuk Een, p.4 te beantwoord. In hierdie hoofstuk sal die data voorgestel word aan die hand van die temas en kategorieë wat gedurende die proses van kwalitatiewe inhoudsanalise, soos bespreek in Hoofstuk Drie, geïdentifiseer is. Die bevindinge sal daarna aangebied en geïnterpreteer word in terme van die bestaande literatuur met die doel om die navorsingsvrae te beantwoord. 'n Opsomming van die temas en kategorieë wat tydens die proses van data-analise na vore getree het, word aangebied in die onderstaande tabel.

Tabel: Temas en kategorieë

Temas	Kategorieë
4.2 Interne beskermende eienskappe by leerders	4.2.1 Positiewe ingesteldheid 4.2.2 Samewerking 4.2.3 Motivering 4.2.4 Portuur aanvaarding en ondersteuning 4.2.5 Kommunikasie
4.3 Beskermende faktore in die huis	4.3.1 Aanmoediging en ondersteuning 4.3.2 Duidelike grense word gestel 4.3.3 Gevestigde waardes 4.3.4 Selfbeheersing
4.4 Eksterne beskermende faktore vir leerders	4.4.1 Ondersteuning 4.3.2 Aanmoediging 4.2.3 Rolmodelle

Die data wat vervolgens voorgestel word is verkry van die volgende bronne van data tydens die data-insamelingsproses, naamlik die individuele onderhoude, die oop vrae lysie sowel as die veldnotas wat gedurende die proses geneem is. Die groepe temas wat aangebied word, reflekteer die subjektiewe

realiteit van die opvoeders, die ouers asook die leerders se ervaring as deelnemers aan die studie. Die betrokke navorsingsbevindinge sal aan die hand van die temas aangebied word. Die volgende kodes was gebruik om die bronne soos gebruik tydens die data-insamelingsproses van die onderhoude met die deelnemers voor te stel:

Individuele onderhoude met opvoeders: OD (OD1, OD2, OD3, OD4, OD5 en OD6)

Individuele onderhoude met ouers: OUD (OUD1, OUD2, OUD3, OUD4, OUD5 en OUD6)

Individuele onderhoude met die leerders: LD (LD1, LD2, LD3, LD4, LD5 en LD6)

Veldnotas (VN)

4.2 INTERNE BESKERMENDE FAKTORE BY LEERDERS

Die leerders as deelnemers aan hierdie studie het baie goeie interne beskermende faktore geopenbaar. Hulle kon met gemak gesels oor alles wat hulle doen om mekaar te ondersteun en saam te werk, hoe hulle gemotiveerd bly, asook oor deursettingsvermoë. Die leerders se ouers het veral hier sterk na vore gekom met goeie waardes wat hulle by die leerders wil vestig. Die opvoeders betrokke by hierdie studie speel 'n belangrike rol in die lewe van die leerders. Die leerders word op 'n konstante basis ondersteun en aangemoedig.

4.2.1 Positiewe ingesteldheid

Die leerders se positiewe ingesteldheid het telke male sterk na vore getree. Dit is duidelik dat hulle weet wat hulle uit die lewe soek. Op die vraag “Watter dinge dink jy kan bydra dat jy jou skoolloopbaan suksesvol voltooi?” kon die leerders weldeurdagte antwoorde gee, sonder om eers daarvoor na te dink. Dit was veral opvallend dat te midde van die leerders se uitdagende omstandighede hulle besliste doelwitte het oor hoe om sukses te behaal. Dit is veral belangrik in die konteks van armoede, werkloosheid en groot tekorte aan basiese lewensmiddele. Die leerders is ook baie danbaar vir hul ouers “*wat hulle motiveer om die skool gereeld by te woon*” (VN). Dinge soos “*deur altyd 'n mens se beste te gee*”, “*aan te hou*” en “*hard te leer*” (LD1). Daarom is selfvertroue 'n voorvereiste vir veerkragtigheid (Lin, Sandler, Ayers, Wolchik, en Luecken, 2004). Veerkragtige persoonlikhede word gekenmerk deur kwaliteite wat 'n sterk, gedifferensieëde en geïntegreerde gevoel van die self bevorder sowel as kwaliteite wat sterk interpersoonlike verhoudinge met ander bevorder (Garmenzy, 1991; Greef en Ritman, 2005; Rutter, 1987; Shiner, 2000). Dit dui op eienskappe soos net die beste is goed

genoeg en deursettingsvermoë. Die deelnemers se antwoorde het my heeltemal onkant gevang. Ek het hulle heeltemal onderskat. Die leerders noem ook dat *“hulle is ook gemotiveerd om hul beste te gee”* (VN). Hulle het gepraat van *“dinge te doen wat onderwysers van jou verwag”* (LD2, LD3, LD6), *“gehoorsaam te wees”* (LD2, LD3, LD4), *“harde werk”* (LD1, LD3) *“om alle aktiwiteite te doen wat van jou verwag word”* (LD2) en *“om weer te probeer as jy nie die eerste maal iets reg kry nie”* (LD2, LD3). Lilian Rubin (1996) stel dit as volg, *“We must be able to fall down seven times and get up eight.”* Dit alles is goeie beskermende eienskappe. Menige opvoeder sal baie beïndruk wees as daar meer leerders is wat so gefokus en gemotiveerd is soos die deelnemers aan hierdie studie. Een deelnemer het vervolgens ook genoem dat sy dryfveer is om *“net te fokus op die toekoms”* (LD5).

4.2.2 Samewerking

Die onderlinge samewerking en ondersteuning onder leerders is baie voordelig vir die vestiging van beskermende eienskappe. Die leerder kan later in sy lewe self ondersteuning verleen en met gemak met ander saamwerk. Die deelnemers aan hierdie studie het uitgebreide vriendekringe wat op samewerking en ondersteuning gevestig is. As hulle take kry om te voltooi dan sal hulle afsprek om mekaar by die biblioteek te ontmoet. Die leerders is dit ook eens *“dat daar goeie samewerking tussen [hulle] die leerders is”* (VN). Soos kinders ouer word en verbintenis verhoudings met ander kinders, en romanties verbind word, sluit die veilige funksionerings basis van verbintenis nou meer mense in, en die balans verskuif nou van versorgers na portuurgroep (Laible, Carlo, & Raffaelli, 2000; Wilkinson, 2004). Portuur verbintenis verhoudings word gekenmerk deur 'n meer ewewigte balans in die bekernde-beskermer rolle as dit vergelyk word met dit in ouer-kind verhoudings. Dit is ook goed om te sien hoe die leerders groepies vorm *“ek het drie maats waarmee ek graag saamwerk, en [ons] doen alles saam as 'n span”* (LD4). Hierdie kommentaar van die leerders beantwoord die vraag *“Siende dat ons van take praat, met watter klasmaats werk jy altyd saam, en hoe ondersteun julle mekaar? Dit “is duidelik dat die die samewerking verder as skoolwerk strek”* (VN). Hulle gaan gewoonlik na die biblioteek *“om saam navorsing te gaan doen”* (LD2). Die een leerder het ook genoem *“my twee vriende en ek ons help mekaar”* (LD6) en as die een sukkel het hulle duidelike advies, *“jy vra hulp as jy nie iets verstaan nie”* (LD2).

Die opvoeders bevestig die goeie samewerking onder die leerders deurdat hulle noem dat 'n doeltreffende leeromgewing ook deur die opvoeders (OD1, OD2, OD3 en OD4) uitgelig word as 'n faktor wat tot die ontwikkeling van samewerking bydrae. Die opvoeders sien die skool as 'n belangrike deel waar samewerking ontwikkel kan word want *“ hulle voel hulle behoort aan die skool”* en *“ hulle*

kan hier na hartelus speel en met eie portuurgroep verkeer” (OD1) en *“leerders word toegelaat om met mekaar te redeneer en te verskil* (VN) By die skool het hulle ook *“die geleentheid om te gesels en idees uit te ruil”* en *“leerders moet vryheid, ruimte en inklusiwiteit in alle vorme in die klas ervaar”* (OD2). Die omgewing waarbinne leer plaasvind behoort aldus die opvoeders samewerking te bevorder maar net so ook moet daar *“interaksie en goeie verhoudinge met ouers, personeel, leerders en gemeenskap wees”* (OD3). As die *“leerders deel is van die beplanning”* (OD5) kan dit ook bydrae tot die ontwikkeling van samewerking, sowel as *“die interaksie tussen opvoeder en leerder wat sterk beklemtoon word”* (VN). Die belangrikheid van verhoudings vir menslike veerkragtigheid was in elke belangrike hersiening van veerkragtigheid aangehaal sedert die pioniers begin het om beskermings meganismes vir veerkragtigheid te identifiseer (Masten & Obradović, 2008).

4.2.3 Motivering

Motivering is daardie eienskap wat leerders aandryf om te midde van moeilike uitdagende situasies nog steeds aan te hou en weer te probeer. Dit is ’n goeie beskermende eienskap. Dit is juis Brunner (1984), wat tereg noem dat om aan te hou hoop te midde van oorweldigende probleme en uitdagings help ons om aan te hou met ons beste probeerslae. Verskillende dinge motiveer verskillende leerders om suksesvol te wees. As waarnemer was dit goed om te ervaar dat daar *“ook vorme van interne motivering om sukses te behaal voorgekom [het]”* (VN). Een leerder het genoem dat *“my [sy] motivering om sukses te behaal, my [sy] skoolwerk te verstaan en om [sy] huiswerk te doen”* (LD2), dinge is wat hom motiveer. Talle studies dui aan dat die kinders van arm huishoudings die potensiaal toon om akademies goed te presteer te midde van die gebrek aan ekonomiese bronne in hul huishoudings (Crosnoe, Misty, en Elder, 2002). ’n Ander deelnemer het genoem dat haar *“droom om eendag ’n sielkundige te word”* en dat *“ek [sy] geniet dit boonop om in die skool te wees”* (LD4). Nog ’n deelnemer was dit eens dat sy *“nie net by die huis te [wil] sit en kattedwaad aanvang nie”* (LD5). Veerkragtigheid en ’n positiewe selfkonsep verdwyn, veral onder arm jeugdiges, wanneer werksgeleentede en aanmoediging vir sukses nie teenwoordig is nie (Wilson, 1996). Dit het nietemin my gemoed baie goed gedoen omdat hul kommentaar my die indruk gegee het dat hulle weet wat hulle van die lewe verlang. Enige gebeurtenis, of dit nou, natuurlik van aard is, ’n persoonlike tragedie, of gedurige moeilike omstandighede, veroorsaak gewoonlik ’n krisis en ’n potensiële onderbreking van persoonlike integrasie. Hierdie spanning vereis dan herorganisering van jou lewe, aldus Cohler B.J. (1988).

4.2.4 Portuur aanvaarding en ondersteuning

Die opvoeders speel 'n groot rol om beskermende eienskappe by leerders te vestig. Die kwessie van aanvaarding deur jou maats kom veral hier sterk na vore. Die leerders kom oor die algemeen baie goed oor die weg. Dit mag wees omdat almal vanuit die klein geslote gemeenskap kom en nie net mekaar by die skool sien nie. Een opvoeder het die soort portuur aanvaarding by die skool pragtig verwoord toe sy sê, *“Hier word hulle [die leerders] 'n mate van sekerheid gegee, hulle voel hulle behoort aan die skool. Hulle kry ook hier 'n mate van aanvaarding deur opvoeders en mede leerders. Hulle kan hier na hartelus speel en met eie portuurgroep verkeer”* (OD1). Die opvoeders identifiseer portuur aanvaarding deurdat die leerders *“liefde ervaar”*(OD1, OD3, OD5), *“omgee”* (OD1, OD2, OD3 en OD4), hulle *“wil by die skool wees”*(OD1, OD3, OD5) asook 'n gevoel van *“ ek behoort”* (OD1, OD2, OD3). Dit beantwoord die vraag *“Watter dinge by u skool dink u, maak dat leerders die skool gereeld bywoon?”* Dit word verder ondersteun omdat *“die leerders voel dat hulle by die skool aanvaar word vir wat hulle is”* (VN). [Die leerders voel] *“dat hulle by die skool na hartelus kan speel [en] met hul eie portuurgroep kan verkeer”* en *“baie leerders voel goed om na die skool te kom [want] hulle word hier met respek behandel”* (OD1). Skoolbywoning in Suid-Afrika in 2007 soos gemeet op nasionale vlak was so hoog soos 96,5% vir kinders met skoolgaande ouderdom, 7 – 17 jaar (SSA 2008). Voorts *“ervaar die leerders 'n gevoel van ek behoort ”* (OD3) en die *“vriendelikheid”* en *“omgee van die opvoeders dra hiertoe by”* (OD4). Die opvoeders gaan voort deur te noem *“dat die skool die enigste plek is waar leerders veilig voel en liefde kry”* (OD5) en *“aan sport kan deelneem [en dat hulle hier] gek na hulle maats is”* (OD6).

Die opvoeders voel ook dat die goeie ondersteuning wat onder die leerders heers baie daartoe bydra tot die beskermende eienskappe van die leerders. Die opvoeders help hiermee deurdat *“demokrasie”* (OD5) in die klas toegepas word. *“Die leerders weet wat hul verantwoordelikheid in die klas is”* (OD5), en hulle sal mekaar ondersteun en gou tereg wys as van die maats die klasreëls oortree. Selfregulerende vaardighede soos'n werkende geheue, selektiewe aandag en uitgestelde genot hou implikasies in vir skoolgereedheid, sosiale vaardigheid sowel as sukses op skool (Blair, 2002; Eisenberg, Champion, & Vaughan, 2007; Rueda, Posner, & Rothbart, 2004). Die opvoeders motiveer ook *“die leerders om wedersydse respek teenoor mekaar te toon”*(OD5). Die kind moet vreugde en sukses in die meeste van die verhoudings ervaar, om sodoende betekenis aan sy wêreld te kan gee (Mazlow 1970: 1-56; deur Prinsloo in Landsberg, Krüger en Nel, 2006). Die leerders motiveer ook

mekaar om “*gehoorsaam [te wees en die opvoeders voel baie sterk daarvoor dat die] leerders vry en gemaklik moet voel [en] ’n band van liefde en omgee moet onder hulle gekweek word*” (OD5).

4.2.5 Kommunikasie

“Die ogies wat blink en die manier wat hulle dit indrink wat ek sê is vir my as opvoeder dat ek op die regte knoppe druk om my leerders in my klas aan te spoor om skool toe te kom” (OD2)”

Die goeie bydrae wat opvoeders maak tot die vestiging van beskermende eienskappe by leerders kom weer hier na vore. Die kommunikasie tussen opvoeder en leerder is altyd voordelig, juis omdat die leerders “*toegelaat word om hul eie menings te gee*” (OD1). Daarom plaas die opvoeders “*sterk klem op kommunikasie*” (VN). Opvoeders lê hierdeur ’n kragtige fondasie vir ’n baie belangrike beskermende eienskap. Die opvoeders noem voorts dat jy slegs die leerders kan bereik deur op hulle vlak met hulle te kommunikeer, en ook oor dinge wat by hulle ’n aanklank vind. Om jouself te verstaan gee aan veerkragtige persone ’n sterk sin vir persoonlike identiteit en waar hul lewens as betekenisvol en doelgerig ervaar word (Alim et al., 2008). Die opvoeders “*moedig ook interaksie aan*” en hulle “*laat die leerders toe om met mekaar te redeneer en te verskil*” (OD1). Opvoeders gee leerders ook gereeld “*die geleentheid om te gesels en idees uit te ruil*” (OD2, OD 5, OD6). Froma Walsh het ’n omvattende raamwerk vir familie veerkragtigheid ontwikkel, waar die derde area spesifiek na kommunikasie prosesse verwys, wat insluit hoe om duidelik en oop te wees en hoe om met ander saam te werk (Walsh, 2006, 2002). Die ouers sluit hierby aan deurdat hulle noem dat hulle ook nie genoeg die rol van effektiewe kommunikasie kan beklemtoon nie. Hulle is dit eens “*dat hulle gereeld met hul kinders kommunikeer*” (VN) en dat “*kommunikasie is gewoonlik oor hul skoolwerk*” (VN). Die kommunikasie handel gewoonlik “*deur praatjies met hom te voer ten opsigte van skoolwerk*” (OUD4). Op die vraag “Hoe hanteer u situasies waar u gesag oor u kinders moet uitoefen?” het die ouers as volg gereageer; “*praat*” (OUD4, OUD6). Daar is dus spesifieke onderwerpe waarvoor gesels word en so word hierdie beskermende eienskap by die leerders gevestig.

4.3 BESKERMENDE FAKTORE IN DIE HUIS

4.3.1 Aanmoediging en ondersteuning

Ouers moedig hul kinders op verskeie maniere aan, en dit is veral interessant om waar te neem watter groot beskermende faktor dit in huise is. Die aanmoediging en ondersteuning van voortreflikheid in skolastiese vordering asook die betrokkenheid van ouers by hul kinders se skolastiese vordering is as kritiek aangedui deur Fergus en Zimmerman (2005). Hierdie aanmoediging word veral gedryf teen die

agtergrond dat die ouers as deelnemers aan hierdie studie weens verskeie redes, nie baie hoë skoolopleiding ontvang het nie. Aanmoediging deur die ouers is gewoonlik toekomsgerig – “*te fokus op die toekoms wat voorlê*” (OUD5), “*’n positiewe visie vir die toekoms*” (OUD6), en “*om haar beste te lewer vir die toekoms*” (OUD1). Die vraag “Hoe moedig u u kinders aan om ’n positiewe uitkyk op die lewe te hê?” word veral hierdeur beantwoord.

Aanmoediging beteken ook dat die kinders gevra word om “*altyd op hul skoolwerk te konsentreer en positief te bly*” (VN). Die leerders word ook aangemoedig “*om matriek te voltooi*” (OUD4), “*net die beste te gee*” (OUD2), “*om ’n gekwalifiseerde persoon te word*”(OUD2), asook om “*’n gesonde en gebalanseerde lewe te lei*” (OUD3). Verder moedig die ouers hul kinders aan “*deur te praat*” (OUD6), as iets hulle pla en dat hulle moet onthou dat “*sonder geleerdheid kan geen mens klaarkom nie, [want] om ’n suksesvolle loopbaan te hê is altyd goed*” (OUD5). Een aspek wat die ouers graag genoem het was “*dat hulle nie geleenthede gehad het wat hul kinders vandag het nie*”(VN), en daarom ondersteun en moedig hul hulle kinders aan. Een ouer moedig ook haar kind aan deur te noem dat goeie goeie uitslae en bywoning “*beteken goeie slaagpunte*”(OUD6).

4.3.2 Duidelike grense word gestel

Die ouers probeer hard om duidelike grense te stel en dit was interessant om waar te neem dat die enkelouers strenger voorgekom het. Hulle is dit eens dat as jy nie grense stel nie dan laat jy jou kind toe om verkeerde dinge aan te vang. Deur dit te doen word daar alreeds in die huis ’n deeglike grondslag vir beskermende faktore gevestig. Kochanska en Knaack (2003), bevestig dit as hulle noem dat effektiewe ouerskap ’n belangrike bekermings invloed is om jong kinders te help om self regulerende gedrag te toon, veral as hierdie ouers sensitief is vir individuele verskille in temperament en persoonlikheid. Alhoewel daar tot soveel as veertien verskillende kerk gemeentes in die klein geslote gemeenskap is, is dit nie gevrywaar van buite invloede nie. Maatskaplike euwels soos dwelm misbruik, tiener swangerskappe, jeugmisdaad en alkohol misbruik kom algemeen voor en dit het geen ouderdomsbepanking nie. As die ouers dus noem dat hulle duidelike grense stel en streng optree waar nodig is dit bloot om hul kinders teen die gevare van hierdie euwels te beskerm. In ’n studie deur Conger en Conger (2002) het hulle bevind dat as die ouers van hierdie kinders hulle ondersteun, aan hulle liefde en warmte gee, tesame met neergelegte reëls, wat nagevolg insluit vir oortredings, dan het die kinders taamlik goed gefunksioneer in hul oorgang van adollesensie na volwassenheid. Dit gebeur soms dat die praat nie help nie, en word die kinders se deelname aan die “*buite-muurse aktiwiteite*

stopgesit” (OUD4). Die ouers “*tree ook streng op*”(OUD1, OUD2) daar waar dit nodig is en sien toe dat “*die kind by die reëls in die huis moet hou*” (OUD1). Families wat baie na aan mekaar is en gereelde ondersteuning verleen en dissipline hoog op prys stel deur die neerlê van reëls, bevorder positiewe uitkomstes vir die lede van daardie gesin (Murry et al., 2002). Die ouers is dit eens dat as hulle streng optree sê nie dat hulle minder ”*omgee*” (OUD2) nie.

4.3.3 Selfbeheersing

Dit was opvallend hoe die ouers gedurig hul kinders aanmoedig om selfbeheersing toe te pas. Die ouers het eintlik heel onbewustelik beskermende faktore by hul kinders probeer vestig, en dit het op ’n gereelde grondslag plaasgevind. Die samesyn van lae-inkomste families is nog ’n potensiële bron van sterkte. In ’n studie deur McCubbin en McCubbin (1996) het hulle bevind dat armoedige huishoudings ’n hoë vlak van warmte, liefde en emosionele ondersteuning aan mekaar verleen. Dit is ampers asof hulle nie ’n oomblik wil laat verbygaan waar hulle nie hul kinders aanmoedig en ondersteun nie. Dit is vir die ouers belangrik dat “*hul kinders ’n gesonde en en gebalanseerde lewe moet lei*” (VN) en “*op hul toekoms moet fokus*” (VN). Werner en Smith (1989), het in hul studie oor veerkragtigheid die kenmerk van ’n omgee en aaneenlopende verhouding met ten minste een stabiele ouer/versorger, veral in vroeë kinder ontwikkeling, as noodsaaklik uitgelig. Die ouers moedig gewoonlik hul kinders aan om “*kalm te bly*” (OUD1, OUD2, OUD3, OUD5) in moeilike situasies en “*selfbeheersing*” (OUD1) aan die dag te lê en “*breek altyd weg*” (OUD4) van sulke situasies af. Die fokus van sommige navorsers het met tyd verander vanaf ondersoek na spesifieke eienskappe van veerkragtige individue tot die dinamiese verstaan van veerkragtige sosiale sisteme wat families insluit (Walsh, 2006, 2002). Die ouers moedig ook hul kinders aan om nie “*haastige besluite te maak nie*” (OUD3), en dat as hul kinders ’n besluit neem, hulle moet “*seker wees dit is die regte besluit*” (OUD2), want jy moet seker maak dat “*besluite wat jy vandag maak dat jy more daarmee daarmee kan saam lewe*” (OUD3). Veerkragtige persone is gewoonlik verantwoordelik, deeglik en vertoon ’n hoë graad van integriteit (Benson, 1997). Hierdie stellings beantwoord die vraag “Wat leer u u kinders, hoe moet hulle moeilike situasies hanteer?” Eienskappe soos “*standvastigheid*” (OUD3), “*eerlikheid*” (OUD3) en “*goedgesindheid*” (OUD6) word ook aangemoedig.

4.3.4 Gevestigde waardes

Die ouers maak ook ’n goeie bydrae tot die vestiging van beskermende faktore by hul kinders deurdat hulle ’n sterk klem op waardes plaas. ’n Goedgevestigde waardestelsel by leerders en die beskermende

eienskappe vul mekaar aan. Dit is daarom opvallend hoe die ouers eienskappe soos “*dissipline*” (OUD4, OUD5), “*respek*” (OUD1, OUD2) en “*gehoorsaamheid*” (OUD6) as goeie waardes aan hul kinders voorhou. Veerkragtige persone beplan vir die toekoms. Hulle is gemotiveerd om sukses te behaal in die diverse aspekte van die samelewing (Masten et al., 1999; Werner en Smith, 1992). In vandag se siniese sosiale en politieke klimaat mag dit naïef lyk om ideale te hê, maar in die alledaagse uitdagings waarmee families gekonfronteer word, is waardes al hoe meer nodig (Bellah, Madsen, Sullivan, Swidler, & Tipton, 1995; Doherty, 1996). Ander eienskappe “*soos eerlikheid, gehoorsaamheid en standvastigheid word ook hoog op prys gestel*” (VN). Dit beantwoord die vraag “Watter waardes probeer u by u kind vestig en hoekom?” “*Respek word vooropgestel omdat dit aldus hulle, baie belangrik is*”, sê die ouers, “*omdat hulle [die kinders] met hul besluite moet kan saamleef*” (VN). ’n Gesin met ’n sterk, aaneenlopende en betroubare waarde stelsel, wat ook ’n stel verwagtinge, reëls, en gewoontes binne die familie kan wees van hoe gesinslede veronderstel is om hulle te gedra, dien as gids en gee rigting aan die leerders se keuses en hul sin vir identiteit (Donald et al. 2010). Wat my beïndruk het is dat die ouers begrip sal toon as hulle kinders foute maak, die kinders sal, aldus die ouers, net verantwoordelikheid vir hul besluite moet neem. Die ouers verlang graag “*dat hul kinders mooi sal grootword en eendag goeie maniere openbaar*” (VN). Die rol wat Godsdiens en waardes in huise en in mense se lewens speel behoort nooit onderskat te word nie. Duran & Duran (1995), noem dat hierdie waardes dikwels gevestig is in die vorm van godsdienstige of tradisionele kulture waardes. Wrigth et al., (1996), noem ook dat moeilike omstandighede ’n geleentheid skep om die geestelike domein te ontdek. Op die vraag “Hoe hanteer u situasies in die huis, waar u u gesag oor u kinders moet uitoefen?” het een ouer as volg geantwoord; “*Ek dink as jy geestelik ryp is, dan is jou fondasie op Christus gebou*” (OUD3). Talle families wie met erge armoede gekonfronteer word, verloor hul geloof en word na verwys as “*suffering deprivation of both “bread” and “spirit*” (Aponte, 1994). Ek het nietemin verwag dat meer ouers oor hierdie aspek kommentaar sou lewer. Dit beteken egter nie dat hulle godsdienstige waardes as van minder belang beskou nie. Voorts is dit duidelik dat die ouers “*voel dat sterk geestelike waardes goed is*” (VN). Griffith en Griffith (1998), noem vervolgens dat geestelikeheid beskou kan word as ’n oorkoepelende konstruk wat die individu verbind aan alles wat daar is. “*As ek aan my toekoms dink en dink wat ek eendag sal word en veral as ek aan my pa dink, hoe hy my aanmoedig om net my beste te gee*” (LD1)”. Daar is ’n sterk aaneenlopende waardestelsel wat ek by die leerders waaargeneem het. Dit het my baie beïndruk. Crosnoe et al., (2002) noem juis dat wanneer optimisme en kollektiewe waarde teenwoordig is in lae-inkomste huishoudings, daardie kinders ’n groter kans staan om goed te vaar in die skool en selfs na ’n tersiêre inrigting gaan om hul

leuens te verbeter. Een deelnemer het “*liefde*”, “*ondersteuning*” en “*aanmoediging van my familie*” (LD3) uitgelig as dinge wat dit maklik maak om skool toe te kom. Dit beantwoord dan ook die vraag “Watter dinge maak dit vir jou maklik om elke dag skool toe te kom.” Voorts het “*die leerders dit geniet om by die skool te wees*” (VN).

4.4 EKSTERNE BESKERMENDE FAKTORE

4.4.1 Ondersteuning

Die ondersteuning wat die leerders vanuit die gemeenskap ontvang speel ’n beduidende rol. Die Konvensie van die Regte van Kinders doen ’n beroep op regerings om onderwys te voorsien wat sal lei tot die “ontwikkeling van die kind se persoonlikheid, talente en geestelike en fisiese moontlikhede tot hul volle potensiaal” (Verenigde Nasies, 1989, Artikel 29). Met hierdie bespreking van ondersteuning behoort daar kennis geneem te word van dinge uit die gemeenskap wat dit vir die leerders maklik maak om hul skooltake te voltooi. Hier moet die plaaslike biblioteek uitgesonder word. Die twee bekwame dames gaan uit hul pad om die nodige bronne te bekom en beskikbaar te stel as hulle ingelig word van die tema van ’n spesifieke navorsingstaak. Die plaaslike munisipaliteit het ook onlangs gratis internet gebruik aan die inwoners bekend gestel. Dit werk op die basis van een uur per gebruiker per dag. Dit help met die navorsing van inligting en help ook werksoekers om hul CV’s te tik en na moontlike werkgewers te versend. In ’n studie deur McLoyd (1990) was bevind dat gemeenskaplike ondersteuning gehelp het om die negatiewe effek van ekonomiese uitdagings op die sielkundige welstand van veral enkel moeders teen te werk. Die leerders noem dat as hulle sukkel om ’n opdrag te voltooi, dan “*vra ek my ma*” (LD3), “*ek vra my suster se hulp*” (LD6), “*ek vra graag vir hulp*” (LD1) en “*ander tye vra ek my ouers*” (LD4). Hieruit is dit duidelik dat die leerders nie huiwer om na inligting en raad te vra nie. Wat hier veral verblydend is is dat die leerders bewus is dat hulle tuis geondersteun sal word, en dat die hulp beskikbaar is. Hulle weet ook dat hulle “*navorsing by die biblioteek*” (LD1,LD4,LD5) kan gaan doen. Hierdie kommentaar van die leerders verwoord die antwoord op die vraag “Ek sien julle kry gereeld take en projekte. Hoe maak jy om bronne en ander benodighede in die hande te kry?” “*Ek het ’n baie goeie vriendin en ons ruil graag gedagtes uit. Die meeste van die tyd praat ons oor skoolwerk maar daar is ook ander dinge waaroor ons graag mekaar se raad vra (LD3)*”. Die onderlinge samewerking en ondersteuning onder die leerders is aansteeklik. Die gewone wedywing en kompetisie onder die leerders is daar en hulle gee mekaar soms goed die stryd aan, maar wat telke male uitstaan is hoe goed die leerders mekaar ondersteun. Donald et al. (2010), noem veral hier dat die skep van sosiale ondersteuning netwerke vir kinders wie in moeilike omstandighede opgroei nie net prakties

is nie, maar ook 'n baie effektiewe intervensie is. Een deelnemer het genoem dat hy het “*wonderlike vriende wat my goed ondersteun*” (LD2) en dit was verder beklemtoon, “*ons [hulle] ondersteun mekaar*” (LD1,LD2). Furstenburg et al., (1999), noem ook dat as die interpersoonlike verhoudings in die gemeenskap sterk is, ouers 'n groter kans staan om hul kinders in georganiseerde programme geplaas te kry, ook sal hulle veilig voel, omdat hulle deel is van 'n gemeenskap. Nog 'n interessante verskynsel wat ek waargeneem het, was dat “*die leerders ruil ook graag idees uit*” (VN). Cohen en Crawford, (2005) sien juis die totstandbring van 'n persoonlike identiteit as 'n kritieke beginfase van volwassewording. Dit lei ook tot die effektiewe aanwending van hierdie verhoudings in tye van stres (Alim, Feder, Graves, Wang, Weaver, Westphal, 2008). Dit was vir my goed om te hoor as een noem “*ek werk saam met 'n klasmaat [en ons] help as die een nie verstaan nie*”(LD1). Die volgende kommentaar van 'n deelnemer vat die manier van ondersteuning goed saam, “*Eintlik ondersteun ons mekaar en ons help mekaar as daar iets verkeerd gaan*”(LD2).

Die doeltreffende ondersteuning wat die leerders vanaf die skool en die opvoeders ontvang, is 'n belangrike eksterne beskermende faktor. Prinsloo in Landsberg, Krüger en Nel (2006), noem hier dat die gebrek aan voldoende ondersteuning in die bereiking van die behoeftes van kinders 'n geweldige hindernis tot suksesvolle leer vorm. Die opvoeders is dit eens dat ondersteuning aan die leerders onontbeerlik is en is dankbaar dat die kinders ondersteun word met 'n “*klerebank*” (OD2), “*skoenebank*” (OD2) en “*blikkieskos*” (OD2) en selfs “*'n skenking van skoene*” (OD2). Die opvoeders noem ook dat “*gereelde kontak word gehou met die skoolsiekundiges en ander betrokkenes*” (OD2, OD6), om die leerders met hulle talle maatskaplike uitdagings te ondersteun. Die opvoeders noem verder dat hulle die kinders ondersteun deur te “*fokus op leerders se sterk en swak eienskappe*” (OD2) en hulle glo aan “*gereelde huisbesoek*” (OD2, OD4). Om leerders effektief te ondersteun, moet jy “*seker maak van leerders se huislike omstandighede*” (OD4) en as jy hul vertroue wil hê is daar net een raad – “*ken almal by die name*”(OD4). Die opvoeders glo dat as jy “*betrokke raak [dan kan] jy probeer om 'n verskil in die lewe van die kinders te maak*”(OD3). Deur dit te doen, “*sien jy die omstandighede deur die betrokke leerders se oë*” (OD3). Donald, Lazarus en Lolwana (2010), noem hier dat ondersteunende opvoeders buigsaam en aanpasbaar is en positiewe gedrag aanmoedig, en bestuur hul klasse op 'n demokratiese manier. Die opvoeders “*is bereid om 'n pad saam met die leerders te loop en alles in te span om die leerders te ondersteun*” (VN). Die opvoeders noem voorts dat hulle “*boesem vertroue by leerders in*” en hulle “*gee baie liefde*” (OD3) aan die leerders, en jy “*verdien respek*” (OD2). Die opvoeders wat goed met die kinders oor die wegkom, “*is bereid om 'n pad saam met die*

leerders te loop en alles in te span om die leerders te ondersteun” (VN). Groot lof was deur die opvoeders uitgespreek vir die verskillende *“hulpverleningsprogramme om gesinne te ondersteun*” (OD3). Een van die bronne van sterkte vir lae-inkomste huishoudings is die stabiele veiligheidsnet van dienste en ondersteuning vir die armes en die werkende armes (Seccombe, 2002). Hierdie veiligheidsnet van inkomste en ander voordele is nie so ’n goeie, konstante vorm van ondersteuning soos sommige wil hê nie, maar dit verskaf ’n basiese vlak van inkomste en ekonomiese ondersteuning vir baie hoë-risiko families (Garfinkel en McLanahan, 2002). Die Suid-Afrikaanse regering het ook talle programme en beleide in plek om te help met armoede verligting in ons land (S.A. Grondwet, Seksie 26, 27, 28 (1) en 29). Die opvoeders noem dat *“die voedingskema ’n baie belangrike rol vervul*” (VN) en *“vir talle leerders is dit hul eerste en enigste maaltyd vir die dag*” (VN). Die opvoeders noem voorts dat hulle toesien *“dat die leerders genoeg kos by die voedingskema kry [en dat van hulle selfs] ekstra kospakkies vir die leerders saam neem*” (OD3). Wat my veral opgeval het is dat die ondersteuning baie diskreet verleen word. Die Nasionale Skoolvoedingsprogram of somer genoem skoolvoedingskema het ten doel om beter kwaliteit onderwys daar te stel deur kinders se aktiewe leer kapasiteit te verhoog, om korttermyn hongerte uit te wis, om ’n toegif te gee aan kinders wie gereeld en betyds skole bywoon en om sekere mikro-voedingstekorte aan te spreek (Kloka, 2003). Ondersteuning word *“op verskeie gebiede verleen – sielkundig, finansieel, maatskaplik en medies*” (VN). Hierdie stelling beantwoord die vraag *“Watter rol speel u skool se ondersteuningspan in die lewens van leerders wat in moeilike omstandighede grootword?”* Families wat werkloos is of teen ’n baie lae loon werk staan ’n groot kans om moeilike omstandighede te beleef in een of meer van die volgende gebiede; voedsel onsekerheid, gebrek aan toegang tot gesondheidsorg, en ’n gebrek aan toegang tot bekostigbare, kwaliteit kindersorg (Boushey & Gunderson, 2001). Die opvoeders help gevolglik met ’n *“klerebank, skoene vir leerders, kospakkies en selfs vervoergeld na byeenkomste*” (OD6). Van die opvoeders het die volgende aanbeveel as jy werklik begrip vir die leerders se situasies wil verkry, *“stel jouself in leerder se posisie*” (OD3). *“Kontak word gemaak met ouers*” (OD4) om oor hul kinders te gesels om hulle verder te ondersteun.

Die opvoeders is dit eens dat die leerders wie daaglik hulle pad kruis baie uitdagings het, maar ten spyte daarvan woon die leerders die skool gereeld by. Hulle noem ook dat hulle baie dankbaar is vir die onderskeie uitgebreide ondersteuningstrukture wat in die gemeenskap betrokke is, om die leerders te ondersteun.

4.4.2 Aanmoediging

“Ek gebruik my eie lewe as voorbeeld deur dit aan die leerders te vertel. Hoe ek as kind sonder ’n vader figuur onder moeilike omstandighede bo uitgekom het. Dat dit wat ek nie gehad het nie my gedryf het om ’n sukses van my lewe te maak. Dat elke kind se leuse moet wees – armoede is nie ’n verskoning om nie jou droom te bereik nie. Met harde werk en deursettingsvermoë kan jy jou doelwit bereik” (OD2).

By aanmoediging het die opvoeders veral twee eienskappe uitgesonder naamlik *”deursettingsvermoë”* (OD1, OD2, OD3, en OD6) en *“pryssing”* (OD2, OD4, en OD5). Hierdie twee eienskappe sluit direk aan by die konsep van veerkragtigheid. Hulle noem dat hulle die leerders aanmoedig *“om elke geleentheid aan te gryp”* (OD1), *“om altyd die beste te maak van wat voor jou is”* (OD1), *“benut wat tot jou beskikking is”* (OD1), en *“probeer altyd jou beste”* (OD1). Lin, Sandler, Ayers, Wolchik, en Luecken, (2004) noem in hulle studie dat selfvertroue ’n voorvereiste vir veerkragtigheid is. Brunner (1984) noem weer da om aan te hou hoop te midde van oorweldigende probleme en uitdagings ons help om aan te hou met ons beste probeerslae. Hierdie stellings van die opvoeders beantwoord die vraag *“Hoe moedig u die leerders aan om sukses te ervaar.”* Die opvoeders wil baie graag hê dat die leerders hul skoolloopbaan moet voltooi en *“moedig ook die leerders aan om sukses te behaal”* (VN). Voorts noem een opvoeder *“dat leerders gedurig aangemoedig en geprys wil word”* (OD2, OD4 en OD5). Dit sluit aan by waar nog ’n opvoeder noem dat sy glo aan *“erkenning op alle terreine gedurende byeenkomste”*(OD3). Deurdar sy dit doen, *“baan ek die weg vir leerders om nog beter te moet doen”* (OD2). Die opvoeders gaan voort deur te noem dat *“ ’n toekomsvisie baie belangrik is”* (OD6) , die leerders moet *“weet wat hulle eendag wil word”* (OD6), en *“hoe om dit te bereik”* (OD6). Die opvoeders gaan verder deur *“leerder betrokkenheid”* (OD1, OD2, OD3, OD5) en *“leergesentreerdheid”* (OD1, OD3, OD5) aan te moedig. Daarom *“fokus die opvoeders op dit wat die leerders se belangstelling is”* (OD1). Die opvoeders *“moedig ook interaksie aan”* (OD1, OD5). Die een opvoeder het baie opgewonde vertel hoe hulle klas die bekende *“Yes we can”* – aanhaling aangeneem het, en dat hulle dit *“saam sê vir inspirasie vir die dag”* (OD2). Een opvoeder het dit baie duidelik gestel dat *“geen leerder uitgesluit mag word nie”* (OD2). Dit alles getuig van hoe opvoeders hul bes doen om ’n omgewing daar te stel waarbinne beskermende faktore kan gedy.

4.4.3 Rolmodelle

Die opvoeders maak ook graag gebruik van *“oudleerders wie dit gemaak het”* (OD6) en wat *“uit dieselfde omstandige”* (OD6) kom, juis omdat hulle *“deursettingsvermoë”*(OD6) gehad het. *“Hulle het*

aangehou, as daar teenspoed was het hulle net weer probeer” (OD6). Om jouself te verstaan gee aan veerkragtige persone ’n sterk sin vir persoonlike identiteit en waar hul lewens as betekenisvol en doelgerig ervaar word (Alim et al., 2008). Een opvoeder het die volgende genoem: “*Ek gebruik my eie lewe as voorbeeld deur dit aan leerders te vertel*”(OD2). Dit is vir my ’n baie goeie manier van aanmoediging. Aldus nog ’n opvoeder maak sy graag van rolmodelle gebruik, waarvan, “*Oud leerders deel suksesse*” (OD3), haar suksesvolste een is. Hierdie goeie verstandhouding motiveer een van die opvoeders om haarself bloot te stel en dan persoonlike inligting met hulle te deel, as sy aan hulle vertel, “*Hoe ek as kind sonder ’n vader figuur onder moeilike omstandighede bo uitgekome het*” (OD2). Die leerders word verder gemotiveer as die opvoeder noem “*Dat dit wat ek nie gehad het nie my gedryf het om ’n sukses van my lewe te maak* (OD2). Jong kinders wie tydens adollesensie in die moeilikheid beland het, erken dat hulle eers iets anders moes doen, hulle moes ook gemotiveer word, asook doelwitte hê om hulle lewens in ’n nuwe rigting te stuur. Dit kon talle van hulle doen met die hulp van mentors (Hauser, Allen, & Golden, 2006; Masten, Obradović, & Burt, 2006).

4.5 BESPREKING VAN NAVORSINGSBEVINDINGE

Soos reeds genoem, het hierdie studie gepoog om inligting te verskaf oor watter faktore daar bestaan wat onderwys ondersteun vir leerders wat in armoedige omstandighede opgroei deur middel van basiese kwalitatiewe navorsing. Die werklike krag van kwalitatiewe navorsing lê in die moontlikheid om verskynsels te bestudeer wat nêrens anders beskikbaar is nie (Silverman, 2006). Kwalitatiewe navorsers stel voor dat ons nie moet aanvaar dat die tegnieke wat in kwalitatiewe navorsing gebruik word die enigste manier is om die geldigheid van bevindinge van kwalitatiewe navorsing te bepaal nie (Henning et al., 2008). Die studie is verder gegrond binne die aanname dat die beskermende faktore in die leerder, in die huis en in die gemeenskap, wat die skool insluit, ’n noodsaaklike ondersteunende rol speel om leerders gemotiveerd te kry sodat hulle die skool gereeld bywoon en ’n sukses van hul skoolloopbaan maak. Dit word ondersteun deur die literatuur (Noble, Wright & Cluver, 2006; Monson J, 2006; Johnson, 2005; Masten en Reed, 2005; Fergus en Zimmerman, 2005; Oddone, 2002; Ross, 1995; Garmenzy, 1991; Rutter, 1979; 1985; 1987). Die implikasies hiervan is dus dat die beskermende faktore wat binne in die leerder is ’n baie belangrike rol speel. Die ondersteunende rol wat die ouers, skool en breë gemeenskap speel in die lewens van die leerders kan ook nie gering geskat word nie.

Die opvoeders as deelnemers aan hierdie studie het aangetoon dat die skool waar die leerders 'n groot deel van hul dag spandeer 'n kritieke ondersteunende rol speel. Dit is hier waar die leerders talle van die ondersteunings inisiatiewe geniet soos onder andere die skoolvoedingskema. Die skool se rol is egter primêr om opvoeding te verleen, maar die opvoeders aan die studie was dit eens dat hulle nie hul rol as opvoeders effektief sou kon vervul sonder die ondersteunings inisiatiewe vanuit die gemeenskap en ander bronne nie. Die talle maatskaplike uitdagings waarmee die leerders gekonfronteer word verruim die taak van die opvoeders waar hulle behalwe deur bloot net te onderrig, die leerders ook op talle terreine ondersteun. Dit word ondersteun deur Donald, Lazarus & Lolwana, 2010; Broderick, 1993; Burden & Hornby, 1989 en Plas, 1986, wat daarop wys dat die ontwikkeling van ons verstaan van families, klaskamers en skole, waarby opvoeders 'n direkte belang het, van groot relevansie vir die onderwys is.

Uit die studie is dit duidelik dat hoe beter ouers hul kinders verstaan, aanmoedig en ondersteun, te midde van hul uitdagende omstandighede, hoe beter is hul toekoms, soos een ouer dit gestel het, *“sonder geleerdheid kan geen mens klaarkom nie, [want] om 'n suksesvolle loopbaan te hê is altyd goed”* (OUD5). McCubbin en MCCubbin (1996) het goeie navorsing oor ondersteuning en aanmoediging te midde van uitdagende omstandighede gedoen. Dit handel onder meer oor families wat stres ervaar oor die duur van hul lewenssiklus; families wat krag besit wat hulle beskerm en bystaan teen negatiewe ervarings; families wat baatvind by en bydra tot 'n netwerk van verhoudings in hul gemeenskap; families wat betekenis wil vind en gedeel verstaan wil ontwikkel van negatiewe ervarings; en families wat met krisisse gekonfronteer word wat orde en balans wil herstel in hul lewens.

Uit die literatuur is dit egter duidelik dat die uitdagende omstandighede van die leerders 'n invloed op hul skoolloopbane en algemene ontwikkeling het (Dawes, Bray & Van der Merwe, 2007; Sameroff & Fiese, 2000; McLoyd, 1998; Brooks-Gunn, Duncan, & Aber, 1997). Verder is daar die talle families wie met erge armoede gekonfronteer word, hul geloof verloor en na wie verwys word as *'suffering deprivation of both "bread" and "spirit"* (Aponte, 1994). Hierdie families lei aan 'n armoede van hopeloosheid en dit beroof hulle van betekenis, doelwitte en hoop. Daar bestaan egter verskeie studies oor armoede (Pillay, 2006; Akinboade en Lalthapersad-Pillay, 2004; Kamper, 2004; Kleynhans, 2004; Malherbe, 2004; Prinsloo, 2004; Van Wyk en Lemmer, 2004; Oosthuizen en Nieuwoudt, 2003; Smit en Liebenberg, 2003 en Samoff , 2001), wat die verskynsel baie deeglik nagevors het. Die opvoeders is

deeglik bewus van die leerders se omstandighede as hulle noem dat “*die voedingskema ’n baie belangrike rol vervul*” (VN) en “*vir talle leerders is dit hul eerste en enigste maaltyd vir die dag*” (VN). Die opvoeders glo ook aan huisbesoeke want, deur dit te doen, “*sien jy die omstandighede deur die betrokke leerders se oë*” (OD3).

Bevindinge uit die onderhoude, oop vraelyste en veldnotas het aangetoon dat die leerders met die nodige ondersteuning en aanmoediging wel sukses kan behaal, te midde van hul uitdagende omstandighede. Die opvoeders was dit eens dat by die skool, “*ervaar die leerders ’n gevoel van ek behoort*” (OD3) en die “*vriendelikheid*” en “*omgee van die opvoeders dra hiertoe by*” (OD 4). Die ouers ondersteun weer hul kinders deur hulle aan te moedig “*om matriek te voltooi*” (OUD4), “*net die beste te gee*” (OUD2), “*om ’n gekwalifiseerde persoon te word*”(OUD2), [asook om] “*’n gesonde en gebalanseerde lewe te lei*” (OUD3). Die leerders het ook oor die nodige veerkragtigheid beskik om “*dinge te doen wat onderwysers van jou [ons] verwag*” (LD2, LD3, LD6), “*gehoorsaam te wees*” (LD2, LD3,LD4), “*harde werk*”(LD1,LD3) “*om alle aktiwiteite te doen wat van jou verwag word*”(LD2) en “*om weer te probeer as jy nie die eerste maal iets reg kry nie*” (LD2, LD3). Die kwessie van ondersteuning, hetsy ekstern of intrinsiek, was deur die opvoeders en ouers van deelnemers geopper en was intrinsiek by die deelnemers aan hierdie studie teenwoordig.

4.5.1 Die ondersteunende opvoeders en leerder aanmoediging binne die uitdagende skoolkonteks

Onderwys in Suid-Afrikaanse gemeenskappe wat in armoede vasgevang is word gekortwiek deur ’n gebrek aan orde in die gemeenskaplike struktuur, ’n kultuur van vandalisme, korttermyn orientasie ten opsigte van tyd, ’n kragtige en negatiewe portuurgroep invloed, ’n nie-stimulerende omgewing, onsekerheid, swak orientasie ten opsigte van die skool en botsings tussen die waarde orientasie van die familie en die skool. Die gevolg hiervan is ’n negatiewe akademiese selfkonsep, relatiewe lae aanmoedigings vlakke, skool agterstande, verwronge persoonlikheids struktuur, sosiale ongemak en ongemaklikheid in die skoolopset. Hierdie faktore dra by tot die swak prestasie in skole en die geneigdheid om die skool vroeg te verlaat. ’n Onsekere toekoms dra weer by tot armoede, en so gaan die bouse armoede siklus net voort (Le Roux, 1994; Engelbrecht, 1998; Cock, 2001; Mohr, 2001). In ’n gesamentlike verslag van die Kommissie oor Spesiale Behoeftes in Onderwys en Opleiding en die Komitee oor Onderwys Ondersteunings Dienste in Suid-Afrika (Departement van Onderwys, 1997) was ’n reeks algemene faktore bekend gemaak wat uitdagings tot leer en ontwikkeling in die Suid

Afrikaanse gemeenskap veroorsaak, en algemene sosio-ekonomiese faktore, soos armoede, was bo-aan die lys geplaas. Die Departement van Onderwys het ook 'n dokument ontwikkel naamlik Konseptuele en Operasionele Riglyne vir die implementering van inklusiewe onderwys (Departement van Onderwys, 2005). Hierdie dokument het 'n nuttige manier verskaf om die faktore te kategoriseer wat nog steeds 'n uitdaging vir onderwys in Suid-Afrika is. Die kurrikulum, die leer omgewing, die huislike omstandighede sowel as die plaaslike gemeenskap waarin die leerder opgroei, was sodoende gekategoriseer. Armoedige omstandighede is 'n primêre oorsaak van talle uitdagings tot leer. Hierdie uitdagings is egter verwant aan spesifieke faktore byvoorbeeld die gemeenskap, skool, portuurgroep, familie en individuele faktore. Wat egter duidelik gestel moet word, is dat die spesifieke uitdagings wat hier genoem word nie as uitsonderlik gesien kan word nie, omdat dit bloot die primêre gevolg is van ekstrinsieke faktore wat gereeld voorkom naamlik; kontekstuele uitdagings wat verband hou met die sosio-ekonomiese en politieke struktuur van die gemeenskap, hulpbronne binne die spesifieke gemeenskap en skole, sowel as die families binne die bepaalde strukture (Donald, Lazarus & Lolwana, 2010).

Die leerders se gevoel van “*ek behoort*” (OD1, OD2, OD3) en dat hulle noem dat hulle “*wil by die skool wees*”(OD1, OD3, OD5) ondersteun hierdie eienskappe van ondersteunende opvoeders. Hulle verstaan hul persoonlike en sosiale identiteit en doen gewoonlik selfrefleksie. Voorts beskik ondersteunende opvoeders oor goeie kommunikasie eienskappe en is veral 'n goeie luisteraar. Hulle is buigsaam en aanpasbaar en moedig positiewe gedrag aan, en bestuur hul klasse op 'n demokratiese manier (Donald, Lazarus en Lolwana, 2010). Volgens die *Norms and Standards for Educators* (DoE, 2000) word daar van die opvoeder verwag om sewe rolle binne die klaskamer te vervul. Een van die rolle wat veral by hierdie studie van belang is, is die rol van opvoeder as *support provider*: gemeenskap, burgerskap en pastorale sorg. Die rol van die opvoeder as *support provider* behels die aanspreek van uitdagings tot leer en om te reageer op spesifieke leerbehoefte. Die opvoeder kan kies om alle uitdagings self te hanteer of dit deur die skool se ondersteuningsspan te laat doen.

Dit het uit die studie geblyk dat die opvoeders baie ondersteunend is en een opvoeder het dit goed gestel toe sy die volgende noem: “*Boesem vertrou by leerders in. Gee baie liefde. Stel jouself in leerder se posisie. Gereelde huisbesoeke nie net skolasties nie maar bied hulp op 'n positiewe wyse aan. Raak betrokke en probeer 'n verskil in omstandighede maak. Sien omstandighede deur die oë van betrokke leerders...*” (OD3). Hierdie stelling van die betrokke opvoeder sluit direk aan by die sewe

rolle volgens die *Norms and Standards for Educators* (DoE, 2000), en wel een van *support provider*: gemeenskap, burgerskap en pastorale sorg. Wat duidelik uit die studie na vore getree het, en nie noodwendig uniek aan die studie is nie, is dat die betrokke opvoeders almal 'n ondersteunende rol ingeneem het. Die opvoeders aanvaar die leerders met al hul uitdagings, is bereid om 'n pad met hulle te stap en doen veral baie moeite sodat die leerders die skool as positief ervaar en soos een dit gestel het “*na hartelus speel en met eie portuurgroep verkeer*” (OD1). Soos kinders ontwikkel vorm hulle verbintenis verhoudings met ander mense en voorwerpe soos teddiebere, troeteldiere en selfs komberse. Aanvanklik word verbintenis verhoudings met versorgers en selfs onderwysers gevorm. Die kwaliteit van hierdie vroeë verbintenis verhoudings kan 'n invloed hê op die ontwikkeling van latere verhoudings met sy portuur en romantiese metgeselle (Sroufe, 2005; Sroufe et al., 1999). Deur dinamies betrokke te wees, positiewe ervarings mee te maak en 'n betekenisvolle bydrae tot sy leefwêreld te maak, sal die kind'n positiewe selfbeeld verkry, wat weer tot genoegsame self aktualisasie sal lei, Prinsloo, in Landsberg, Krüger en Nel, 2006.

Uit die studie het dit ook na vore getree dat die opvoeders se aanmoediging gewoonlik toekomsgerig is en hulle gebruik graag hul eie lewens as motivering en ook hou hulle graag suksesverhale uit eie bodem aan die leerders voor. “*Ek skets ook graag scenarios van 'n suksesvolle persoon met 'n droomhuis/motor en hoogs suksesvolle werk en vra dan vra of hulle/leerders dit ook eendag wil hê, wat almal natuurlik ja sê*”(OD2). “*Ek verwys graag na oudleerders wie dit gemaak het. Hulle kom immers uit dieselfde omstandighede. Hulle het deursettingsvermoë gehad. Hulle het aangehou en as daar teenspoed was, het hulle net weer probeer*” (OD6). “*Ek gebruik my eie lewe as voorbeeld deur dit aan leerders te vertel. Hoe ek as kind sonder 'n vader figuur onder moeilike omstandighede bo uitgekom het. Dat dit wat ek nie gehad het nie my gedryf het om 'n sukses van my lewe te maak*” (OD2). Opvoeders moet gedurig daarvan bewus wees dat onderwys beteken om die kind te begelei tot die vervulling van sy/haar behoeftes. Die gebrek aan voldoende ondersteuning in die bereiking van die behoeftes van kinders vorm 'n geweldige hindernis tot suksesvolle leer (Prinsloo in Landsberg, Krüger en Nel, 2006). Dit was interessant om te moet waarneem dat die opvoeders nie terughoudend is om oor hulself en hul wedervaringe te gesels nie. Hierdie soort betrokkenheid spreek tot die sewe rolle van 'n opvoeder volgens die *Norms and Standards for Educators* (DoE, 2000).

Uit die studie is dit ook duidelik dat die opvoeders deeglik bewus is van die onderskeie ondersteuningsstrukture binne die leerders se leefwêreld, asook hoe dit die leerders se lewens kan beïnvloed. Dit is

veral hier waar die sisteemteorie van belang is. Die relevansie van hierdie teorie vir die onderwys is in die ontwikkeling van ons verstaan van families, klaskamers en skole, waarby ons 'n direkte belang het (Plas, 1986; Burden & Hornby, 1989; Broderick, 1993). Hier is dit belangrik om te weet dat alle dele van die sisteem die hele sisteem affekteer. Bronfenbrenner (1977; 1979; 1986) het 'n taamlike wye en betekenisvolle invloed in die vorming van ons verstaan van hoe verskillende vlakke van sisteme in die sosiale konteks, met die ontwikkeling van die kind integreer. Die verskillende dele word as volg verduidelik:

a). Mikrosisteem

Hierdie is sisteme waarin kinders nou betrokke in proksimale interaksie is met ander bekende mense, soos sy familie. As die ouers van die leerders liefdevol en ondersteunend is, sal dit oorspoel na hul kinders, en sou hulle moeilike mense wees wat gedurig skel en raas sal dit weer na hul kinders oorspoel. Die mikrosisteem bevat rolle, verhoudings, en patrone van daaglikse aktiwiteite wat die kind se kognitiewe, sosiale, emosionele, morele, en geestelike ontwikkeling bevorder.

b). Mesosisteem

Dit is 'n stel mikrosisteme wat op 'n gereelde basis met mekaar reageer. Wat in die familie gebeur kan 'n invloed hê op hoe kinders in die skool reageer. Hier is dit weer van belang of die gesin se familie weer ondersteunend is en of daar glad nie 'n ondersteuningsverhouding tussen die gesin en hul ander familie is nie.

c). Eksosisteem

Hierdie vlak sluit sisteme in waar 'n kind nie direk betrokke is nie, maar kan die mense beïnvloed met wie sy/hy 'n proksimale verhouding in die mikrosisteem het, byvoorbeeld 'n ouer se werkplek of 'n broer se portuurgroep. Sou die ouers van die leerders dus hul werk verloor beïnvloed dit die leerders se vordering.

d). Makrosisteem

Die makrosisteem behels dominante sosiale en ekonomiese strukture sowel as waardes, oortuigings en praktyke wat alle ander sosiale sisteme beïnvloed, byvoorbeeld 'n kulturele waarde kan insluit om gesag te aanvaar en ouer mense in die gemeenskap te respekteer. Die waardesisteem wat in die gemeenskap heers sal noodwendig 'n invloed op die leerders betrokke by hierdie studie het. Sou die gemeenskap gewelddadig wees of dan nou liefdevol, dit sal noodwendig 'n invloed op die leerders betrokke by hierdie studie het. Hierdie waarde sal dan 'n invloed het op die proksimale interaksies in die kind se mikrosisteem, en heel moontlik die hele mesosisteem ook.

e). Chronosisteem

Ontwikkelings tyd het 'n invloed op die interaksie tussen die sisteme sowel as hul invloed op individuele ontwikkeling. Families en sisteme waar ontwikkelende kinders betrokke is, verander en ontwikkel hulself gedurig. Hierdie veranderinge reageer almal met 'n kind se progressiewe vlakke van ontwikkeling, Bronfenbrenner (1977; 1979; 1986).

Die ondersteunende opvoeder is voorts sensitief vir patrone van isolasie en uitsluiting van individuele leerders binne die klasopset. Hy/sy is ook bewus van hul eie positiewe en negatiewe rolle in die klaskamer. 'n Ondersteunende opvoeder is veral 'n positiewe rolmodel deurdat hy/sy opregte aanvaarding, ondersteuning en respek vir al sy leerders toon. Hy/sy is voorts responsief deurdat hulle reageer op die behoeftes waarvan hulle bewus is. Duidelike en direkte kommunikasie in die klaskamer interaksie word aangemoedig en kommunikasie kanale word geskep sodat aktiewe deelname vir alle leerders moontlik is. Sitplekke word so gerangskik om diegene wat gewoonlik uitgeluit word aktief te laat deelneem aan klaskamer praktyke. Voorts word leierskap ontwikkeling aangemoedig deurdat leerders aangemoedig word om regte besluite en keuses te maak in gepaste situasies. 'n Ondersteunende opvoeder sal ook aandagtig luister na al die verskillende standpunte in die klas en dit dan in enige moontlike manier in die klassituasie inkorporeer (Donald, Lazarus en Lolwana, 2010).

Dit het ook uit die studie geblyk dat die opvoeders nie net die leerders aanmoedig en ondersteun nie, maar ook op die onderskeie ondersteunings strukture uit die gemeenskap staatmaak om te help met die allerlei uitdagings wat die leerders ervaar. *“Die skool het verskillende “banke” bv. klerebank, skoenebank, ensovoorts wat aan opvoeders gekoppel word om leerders te assisteer. Ook het die skool gereeld projekte waar leerders byvoorbeeld blikkies kos moet bring wat dan uitgedeel word aan erg behoeftige gesinne”* (OD2). Om in armoede te lewe, beteken gebrekkige bronne asook baie struikelblokke om maatskaplike dienste, werks opleiding en hoër betalende werk te bekom (Wall et al., 2000). Ondersteuning vanuit die gemeenskap kan ook dien as 'n moontlike bron van sterkte vir lae-inkomste families. Sterk gemeenskaplike bande is 'n effektiewe strategie vir lae-inkomste families om die hulp te kry wat hulle benodig om hul doelwitte te bereik. In 'n studie deur McLoyd (1990) was bevind dat gemeenskaplike ondersteuning gehelp het om die negatiewe effek van ekonomiese uitdagings op die sielkundige welstand van enkel moeders teen te werk. Een opvoeder noem dat sy *“Sien op 'n diskrete manier toe dat leerders genoeg kos by voedingskema kry”* (OD3). Die verskeie organisasies wat bydraes lewer tot die “skoenebank” en “klerebank” van die skool, geskied veral deur

middel van die opvoeders se eie samewerkende kontakte met die plaaslike gemeenskap (Donald et al. 2010). Deur dit te doen, moedig die opvoeders op 'n onbewustelike manier hul leerders aan om verhoudings met ondersteunende volwassenes en potensiële mentors in hul gemeenskap te vorm. Hier kom die kwessie van rolmodelle ook na vore waar Donald et al., (2010), noem dat opvoeders as rolmodelle vir hul leerders moet dien en positiewe waardes en gedrag behoort te modelleer.

Uit die studie is dit ook duidelik dat die opvoeders nie net op die talle organisasies vir steun staatmaak nie, maar ook self bydraes tot die ondersteuning van leerders maak. Een opvoeder noem tereg dat “[Die] leerders word medies, finansiël, maatskaplik en sielkundig ondersteun” (OD5), 'n ander opvoeder “[N]eem ekstra kospakkies vir leerders saam”(OD3), terwyl nog een “[H]elp met klerebank, skoene vir leerders, kospakkies en selfs [met] vervoergeld na sportbyeenkomste”(OD6). Daar is navorsing wat daarop dui dat ekonomiese kwesbaarheid 'n impak op die funksionaliteit van die familie het, omdat volwasse versorgers meer stres ervaar oor geld omdat hulle nie in 'n posisie is om kinders die lewenstyl voordele van 'n familie met 'n inkomste te bied nie (Conger & Conger, 2002; Rubin, 1994). Op maatskaplike vlak kom die huisbesoeke ter sprake. Die opvoeders noem dat ondersteuning nie net aan die leerder verleen word nie, maar heel dikwels ook aan die ander lede in die gesin. Talle van die leerders word finansiël deur die opvoeders ondersteun, veral as dit kom by sportbyeenkomste. Dit gebeur heel dikwels, aldus die opvoeders, dat van die leerders, in sommige gevalle is dit kernspelers wat wen of verloor beteken, nie geld het om rugby of netbal te gaan speel nie. Die opvoeders staan dan vir hierdie leerders in, bloot omdat hulle nie wil hê die kinders moet uitgesluit voel nie. Deur dinamies betrokke te wees, positiewe ervarings mee te maak en 'n betekenisvolle bydrae tot sy leefwêreld te maak, sal die kind'n positiewe selfbeeld verkry, wat weer tot genoegsame self aktualisasie sal lei (Prinsloo in Landsberg, Krüger en Nel, 2006). Die opvoeders skroom ook nie om met hul eie fondse leerders heeltmal uit te rus nie, van skoene tot trui. Aldus die *Norms and Standards for Educators* (DoE, 2000), behels die rol van die opvoeder as *support provider* die aanspreek van uitdagings tot leer en om te reageer op spesifieke leerbehoefte.

4.5.2 Hoe ouers te midde van talle uitdagings hul kinders aanmoedig en ondersteun en die verskynsel van veerkragtigheid onder hul kinders aanmoedig.

Die vatbaarheid van die kerngesin in vandag se gemeenskap het gelei tot die algemene verval van die familie lewe. Daar is baie min ondersteunende strukture in die moderne gemeenskap waar kinders hul

sosiale aanpasbaarheid- en self aktualiseringvaardighede kan laat ontwikkel. Kinders vind nie sommer veiligheid en sekuriteit (insluitend emosionele sekuriteit) in moderne families nie. Enkel ouer huisgesinne, families wat deurspek is met geweld, en weeskinders wat grootword sonder die hulp van uitgebreide familie en 'n primêre versorger is aan die orde van die dag. Onder hierdie omstandighede is die hoop skraal vir die vervulling van behoeftes soos respek, erkenning en *selfesteem*. 'n Kind wat van sy basiese behoeftes ontnem was sal nie so dinamies by sy leefwêreld kan inskakel nie, en sal ook nie positief by die leersituasie betrokke kan raak nie (Prinsloo in Landsberg, Krüger en Nel, 2006).

Mazlow se hierargie van behoeftes, naamlik die behoefte vir self aktualisasie, die aanvaardings behoeftes, sosiale behoeftes, veiligheids behoeftes en fisiese behoeftes (Mazlow 1970, in Landsberg, Krüger en Nel, 2006) kan gebruik word om die opvoedkundige milieu van die Suid Afrikaanse kind te bepaal. Die eerste vier behoeftes is basiese behoeftes en dit is deeglik bewys in opvoedkundige navorsing dat ernstige tekortkominge (indien hierdie behoeftes nie aangespreek word nie) tot geestelike probleme kan lei: *“Most neuroses involve, along with other complex determinants, ungratified wishes for safety, for belongingness and identification, for close love relationships and for respect and prestige”* (Maslow, 1970). Die persentasie van kinders in Suid Afrika wie se basiese behoeftes nie bevredig word nie, vermeerder daaglik. Die volgende aksies dien as voorwaardes vir self vervulling: 'n kind moet aktief besig wees om verhoudings te bou met homself, sy portuur, ouers, opvoeders en gemeenskap, sowel as met dinge en idees. Die kind moet vreugde en sukses in die meeste van die verhoudings ervaar, om sodoende betekenis aan sy wêreld te kan gee.

Uit die studie is dit duidelik dat die ouers hul kinders gedurig aanmoedig om sukses met hul skoolloopbaan te behaal. Dit word veral gedoen teen die agtergrond dat hulle nie baie hoë skoolopleiding gehad het nie. Die ouers moedig veral die leerders aan om *“te fokus op die toekoms wat voorlê”* (OUD5), *“'n positiewe visie vir die toekoms [te hê]”* (OUD6), en *“om haar beste te lewer vir die toekoms”* (OUD1). Kinders wie in armoedige omstandighede opgroei het 'n groter risiko om swak te vaar op skool as hul portuurgroep wie nie arm is nie, hulle sal heel mootlik jeugdige ouers word en as volwassenes in armoede lewe (Orthner & Randolph, 1999; NCFR Policy Brief, 2003). Die groot dryfveer hiervoor is omdat die ouers beter geleenthede vir hul kinders wil bewerkstellig. Die ouers is dit eens dat hulle nie wil hê dat hul kinders die moeilike lewe moet lei wat hulle gelei het nie. Voorts noem die ouers dat daar vandag talle geleenthede vir skoolgaande kinders is, wat nie noodwendig in die verlede daar was nie *“dat hulle nie geleenthede gehad het wat hul kinders vandag het nie”*(VN).

Hulle glo vas dat as hulle hul kinders ondersteun en aanmoedig om sukses te behaal, dit 'n beter toekoms vir hul kinders sal verseker. Die aanmoediging en ondersteuning van voortreflikheid in skolastiese vordering asook die betrokkenheid van ouers by hul kinders se skolastiese vordering is kritiek (Fergus en Zimmerman, 2005). Wat verder ook uitstaan is dat die ouers se aanmoediging nie vaag en algemeen is nie, maar spesifiek, soos dat die kinders aangemoedig word om “*altyd op hul skoolwerk te konsentreer en positief te bly*” (VN), “*om 'n gekwalifiseerde persoon te word*” (OUD2), hulle moet aanhou en deurdruk “*om matriek te voltooi*” (OUD4), “*net die beste te gee*” (OUD2), asook “*sonder geleerdheid kan geen mens klaarkom nie, [want] om 'n suksesvolle loopbaan te hê is altyd goed*” (OUD5). Hierdie soort aktiewe aanmoediging deur die ouers sê baie van die soort familie waarbinne die leerders grootword. Dit is juis hier waar Mazlow se hierargie van behoeftes van belang is omdat hy vyf vlakke van behoeftes identifiseer wat kinders mag ervaar. Eerstens verwys hy na die behoefte aan self aktualisasie, waar die kind sy potensiaal besef asook waar die kind bewus raak van dinge en dit verstaan. Dan verwys Mazlow na die behoefte vir aanvaarding wat eienskappe soos respek, erkenning en status insluit. Voorts verwys hy ook na sosiale behoeftes vir liefde en aanvaarding, vir interpersoonlike kommunikasie asook die gevoel van behoort. Dan verwys hy na veiligheids behoeftes soos veiligheid, omgewingsveiligheid en beskerming. Laastens verwys Mazlow na fisiese behoeftes soos suurstof, water, voedsel en skuiling (Mazlow 1970: 1-56, in Landsberg, Krüger en Nel, 2006). Uit die studie is dit veral verblydend dat die ouers hierdie behoeftes probeer aanspreek deurdat hulle hul kinders aanmoedig en ondersteun. Hierdie hegtheid en omgee verhouding tussen die betrokke ouers en hul kinders was vir my 'n riem onder die hart, veral omdat Prinsloo in Landsberg, Krüger en Nel, 2006, noem dat die disintegrasie van familie lewe 'n tekort aan liefde, aanvaarding, sorg, interpersoonlike kommunikasie asook die gevoel van behoort veroorsaak. Voorts noem hulle ook dat enkel ouer huisgesinne, families wat deurspek is met geweld, en weeskinders wat grootword sonder die hulp van uitgebreide familie en 'n primêre versorger aan die orde van die dag is. Prinsloo in Landsberg, Krüger en Nel, 2006, gaan ook verder deur te noem dat kinders so getraumatiseerd is, dat nie net hul kognitiewe ontwikkeling en leer potensiaal negatief beïnvloed word nie, maar ook hul fisiese, sosiale en normatiewe ontwikkeling. Dit lei weer daartoe dat die hoop skraal is vir die vervulling van behoeftes soos respek, erkenning en selfvertroue (Prinsloo in Landsberg, Krüger en Nel, 2006).

Dit het ook uit die studie geblyk dat die ouers sterk fokus op waardes. Hulle is vas daarvan oortuig dat as hul kinders aan goeie waardes blootgestel word dit hulle sal help om goeie keuses te maak. Wat hier veral uitgestaan het is dat die ouers van die deelnemers hul bes probeer om positiewe waardes te

modelleer, in plaas van net aan hul kinders te noem dat goeie waardes belangrik is. So 'n waarde stelsel dien as gids en gee rigting aan die leerders se keuses en hul sin vir identiteit (Donald et al. 2010). Die ouers hou eienskappe soos “*dissipline*”(OUD 4, OUD 5), “*respek*” (OUD1, OUD2) en “*gehoorsaamheid*” (OUD6) aan hul kinders voor. Aldus die ouers is daar deesdae soveel dinge daar buite wat hul kinders se aandag opeis. Hulle is dit eens dat die dinge waaraan hul kinders blootgestel word nie altyd positief is nie. As hulle dus kan seker maak dat hul kinders tussen goed en kwaad asook reg en verkeerd kan onderskei, sal dit hulle help om slaggate te vermy. Sou hul kinders dan foute maak moet hulle daarvoor verantwoordelikeid neem, “*omdat hulle met hul besluite moet kan saamleef*” (VN). Kochanska & Knaack (2003), noem juis dat effektiewe ouerskap 'n belangrike beskermings invloed is om jong kinders te help om self regulerende gedrag te toon, veral as hierdie ouers sensitief is vir individuele verskille in temperament en persoonlikheid.

Voorts het dit duidelik uit die studie na vore gekom dat die ouers van die deelnemers goeie dissipline vir hul kinders voorop stel. As die ouers dus noem dat hulle duidelike grense stel en streng optree waar nodig is dit bloot om goeie maniere by hul kinders tuis te bring. Nog 'n interessante iets wat uit die studie na vore getree het, was dat enkelouers strenger met hul kinders omgegaan het as diegene waar albei ouers betrokke was. Dit wou ampers voorkom asof die enkelouers meen hulle moet die rol van beide ma en pa vervul. Menige opvoeder sal hierdie streng optrede van ouers verwelkom veral teen die agtergrond van die huidige dissiplinêre uitdagings wat ons skool ervaar. Die ouers het nietemin duidelike grense gestel as dit nodig was deurdat “*buite-muurse aktiwiteite stopgesit [was]*” (OUD4), die ouers “*tree ook streng op*” (OUD1, OUD2) en ouers maak seker dat “*die kind by die reëls in die huis moet hou*” (OUD1).

Uit die studie blyk dit ook dat Godsdien's 'n ewe belangrike rol in die lewens van sommige ouers speel. “*Ek dink as jy geestelik ryp is, dan is jou fondasie op Christus gebou*” (OUD3). Godsdienste is in geloofs oortuigings georganiseer wat gedeelde en institusionele morele waardes insluit, oortuigings oor God sowel as betrokkenheid by 'n godsdienstige gemeenskap (Wright et al., 1996). In hierdie gemeenskap is daar veertien verskillende kerk gemeentes. Dit is baie vir 'n klein geslote gemeenskap soos die weskusdorpie onder bespreking. Daar is die tradisionele gevestigde kerke – Anglikaans, VGK, Rooms-Katoliek en Ou- en Nuwe Apostoliese kerke, dan is daar die charismatiese kerke en selfs kerke wat vanuit huise bedryf word. As die aantal kerke as 'n maatstaf gebruik word van die inwoners se waardes dan behoort dit goed te wees. Met die afwesigheid van 'n kerkgebou word die gemeenskapsaal

gebruik vir begrafnisse en ander groot geleenthede. Rituele en seremonies gee aan die deelnemers daarvan 'n kollektiewe gevoel van behoort. Godsdienste verskaf vasgestelde patrone vir die uitleef van oortuigings sowel as ondersteuning van die gemeente tydens krisis oomblikke (Taggart, 1994).

Die kwessie van veerkragtigheid kom ook sterk na vore in die studie. Die term veerkragtigheid is in die hedendaagse diskoers 'n baie gewilde begrip soveel so dat dit as die "*millennium Rorschach*" bekend staan (Rutter, 1999). Wat vir my baie uitgestaan het was hoe die ouers op 'n aaneenlopende basis die konsep van veerkragtigheid by hul kinders probeer vestig het. Wat nog meer merkwaardig is, is dat dit heel onbewustelik plaasvind. Navorsing wat familie veerkragtigheid as 'n veranderlike gebruik is tans in die beginfase (McChubbin, McChubbin, McChubbin & Futrell, 1995; McChubbin, McChubbin, Thompson, & Fromer, 1995; National Network for Family Resilience, 1996). Spesifieke voorbeelde wat ek graag wil uitsonder is waar die ouers hul kinders aanmoedig om "*kalm te bly*" (OUD1, OUD2, OUD3, OUD5) in moeilike situasies en "*selfbeheersing*"(OUD1) aan die dag te lê, en "*breek altyd weg*"(OUD4) van moeilike situasies af. Dit is belangrik dat 'n mens die kapasiteit moet hê om sy eie gedrag te beheer. Die stelsels wat dit moontlik maak om dinge soos aandag, seksuele drange en emosies te beheer is al talle kere geïmpliseer in navorsing oor veerkragtigheid (Masten & Coatsworth, 1998). Juby en Rycraft (2004), identifiseer ook vier persoonlike, familie, en sosiale faktore wat bydra tot families se veerkragtigheid. Wat vir hierdie studie van belang is en veral hier, is die eerste een waar hulle praat van 'n interne bron van beheer. Dan is die vierde faktor ook hier van belang, waar dit verwys na positiewe sosiale ondersteuning wat die volgende insluit: emosionele ondersteuning (van ouers, familie en vriende), ondersteuning met informasie (van ouers, opvoeders en vriende), sosiale kameraadskap (van vriende), en instrumentale ondersteuning (van ouers, opvoeders en gemeenskap).

Voorts is dit ook belangrik om te noem dat die ouers graag wil sien dat dat "*hul kinders 'n gesonde en gebalanseerde lewe moet lei*" (VN) en "*op hul toekoms moet fokus*" (VN). Die meeste lae inkomste families probeer om dieselfde basiese dinge vir hul huishouding te verkry as enige ander familie. Dit sluit in voldoende behuising, voedsame maaltye, positiewe opvoedkundige ervarings, gepaste kleredrag en enige ander basiese benodigdhede. Die moontlikheid om al hierdie dinge te kry word beperk deur hul inkomste en ekonomiese ondersteuning (Acs, Phillips, & McKenzie, 2000). Die konsep van veerkragtigheid word verder ondersteun as die ouers hul kinders aanmoedig om nie "*haastige besluite te maak nie*" (OUD3), en dan "*seker wees dit is die regte besluit*" (OUD2), en dat "*besluite wat jy vandag maak dat jy môre daarmee kan saam lewe*" (OUD3). In 'n studie deur Conger en Conger (2002)

het hulle bevind dat as die ouers van hierdie kinders hulle ondersteun, aan hulle liefde en warmte gee, tesame met neergelegte reëls, wat nagevolge insluit vir oortredings, dan het die kinders taamlik goed gefunksioneer in hul oorgang van adollesensie na volwassenheid. Jong kinders wat weer tydens adollesensie in die moeilikheid beland het, erken dat hulle eers iets anders moes doen, hulle moes ook gemotiveer word, asook doelwitte hê om hulle lewens in 'n nuwe rigting te stuur. Dit kon talle van hulle doen met die hulp van mentors (Hauser, Allen, & Golden, 2006; Masten, Obradović, & Burt, 2006).

Ander veerkragtige konsepte soos “*standvastigheid*” (OUD3), “*eerlikheid*” (OUD3) en “*goedgesindheid*” (OUD6), word ook aangemoedig. As navorser is ek daarvan oortuig dat die vroegtydige blootstelling aan die veerkragtigheds konsepte slegs tot voordeel van die leerders kan wees. Die goeie verhouding wat tussen die ouers en hul kinders bestaan is veral belangrik vir veerkragtigheid, juis omdat veerkragtigheid op verhoudings gevestig is, aldus, Luthar (2006). Voorts noem die ouers “*dat hulle gereeld met hul kinders kommunikeer*” (VN). Die goeie en gereelde kommunikasie tussen ouer en kind was 'n baie positiewe ervaring, dit is beslis iets wat ek hoop verder uitgebou behoort te word. Froma Walsh het 'n omvattende raamwerk vir familie veerkragtigheid ontwikkel, waar sy drie areas van veerkragtige families geïdentifiseer het. Wat veral hier en vir die studie van belang is, is die derde area wat na kommunikasie prosesse verwys wat insluit hoe om duidelik en oop te wees en hoe om met ander saam te werk (Walsh, 2006, 2002).

HOOFSTUK 5

FINALE OPMERKINGS, AANBEVELINGS, BEPERKINGE EN STERK PUNTE

5.1 INLEIDING

Die navorsingsbevindinge het aangetoon dat die leerders wat in hierdie studie betrokke was goeie ondersteuning ontvang. Die ondersteuning en aanmoediging wat die leerders ontvang, is nie net afkomstig van hulle ouers nie, maar ook van hulle vriende en klasmaats, opvoeders en skool, asook vanuit die gemeenskap. Die omvattende ondersteuning vir die betrokke leerders word as onontbeerlik ervaar, juis omdat dit die leerders wil aanmoedig om hul skoolloopbaan te voltooi.

Hierdie hoofstuk verskaf die finale opmerkings omtrent die bevindinge van die navorsing, bespreek die aanbevelings, noem die beperkinge en sterk punte, en maak voorstelle vir verdere navorsing. Die hoofstuk sal afgesluit word met die navorser se finale samevatting.

5.2 FINALE OPMERKINGS

Wêreldleiers het reeds in 1948, met die *Universal Declaration of Human Rights* sterk standpunt ingeneem ten gunste van onderwys vir almal. Die 1989 *Convention on the Rights of the Child* het 'n bindende verantwoordelikheid op regerings geplaas om die reg tot opvoeding op die basis van gelyke geleentheid te bewerkstellig (United Nations, 1989, Artikel 28). Met die 1990 *World Conference on Education for All* in Jomtien, Thailand, is die volgende verklaring uitgereik: “*They declared that ‘consistent measures must be taken to reduce disparities’ and called for active commitment to reach ‘underserved groups’, including the poor, remote rural populations, ethnic, racial and linguistic minorities, refugees and migrants, and those affected by conflict*” (UNESCO, 1990, Artikel 3).

Al drie vlakke van regering in Suid-Afrika is deur die VN se Deklarasie van Menseregte (1948) verbind tot die reg tot opvoeding vir almal (Republic of South Africa, 1996). Die Suid-Afrikaanse regering het ook talle programme en beleide in plek om te help met armoedeverligting in die land. Die huidige programme en beleide wat in plek is, spreek tot sekere basiese menseregte: die reg tot maatskaplike sekuriteit, die reg tot opvoeding, die reg tot basiese voeding, die reg tot basiese beskerming en behuising, die reg tot water, asook die reg tot gesondheidsorg (S.A. Grondwet, Artikel 26, 27, 28 (1) en 29). Die uitvoering van Artikel 29(1)(a) van die Handves van Menseregte soos vervat

in die Grondwet (Republic of South Africa, 1996) plaas 'n reuse verantwoordelikheid op die regering. Nie net moet die regering van die dag daadwerklike stappe neem om te verseker dat elke kind toegang tot opvoeding het en die reg daartoe geniet nie, daar moet ook stelsels in plek wees om te verseker dat kinders se reg tot opvoeding nie gekniehalter word nie. Artikel 29 (1)(b) vestig weer die reg tot verdere onderwys, waar die staat redelike stappe moet neem om hierdie reg beskikbaar en toeganklik te maak (Republic of South Africa, 1996).

Die definisie van veerkragtigheid, wat baie prominent in die studie na vore gekom het, kan baie debat veroorsaak (Luthar, 2006). Hoe kan veerkragtigheid dan gekategoriseer word? Sal veerkragtigheid die beste gekategoriseer word as 'n proses, 'n individuele kenmerk, 'n dinamiese ontwikkelingsproses, 'n uitkoms, of as ál die bogenoemde? Hierdie vrae word gevra wanneer veerkragtigheid as 'n dinamiese proses van suksesvolle aanpassing tot moeilike omstandighede deur die lens van ontwikkelingsielkunde bestudeer word. Veerkragtigheid kan nietemin beskryf word as 'n uitkoms van suksesvolle aanpassing tot moeilike omstandighede (Luthar et al., 2000).

Uit die studie is dit ook duidelik dat daar verskeie maniere is hoe gesinne krisis en moeilike tye hanteer, asook hoe hulle betekenis aan hulle ervarings verleen. Hulle kan dit koppel aan hulle sosiale wêreld, hulle kulturele en godsdienstige oortuigings, hulle agtergrond wat veelvuldige generasies behels, of aan hulle hoop en drome vir die toekoms. Wat hier veral van belang is, is die manier waarop gesinne na hulle probleme en moontlikhede kyk. Die manier waarop gesinne na hulle probleme en moontlikhede kyk, kan die verskil tussen die hantering van en uitstyging bo die probleem beteken, of dit kan lei tot disfunksie en hopeloosheid. Soos ons deur die lewe beweeg, is ons oortuigings die lense waardeur ons die wêreld sien, want ons persepsies, en wat ons sien of ook nie sien nie, word daardeur beïnvloed (Wright et al., 1996).

Uit die studie het dit geblyk dat die leerders se opvoeding baie goed deur verskeie faktore en persone ondersteun word en dat hierdie ondersteuning volhoubaar behoort te wees. Samevattend kan dus gesê word dat alhoewel die ondersteuning wat aan die betrokke leerders verleen word baie goed is, hul sukses ook van hulle interne moed en motivering afhanklik is. Sou die omvattende ondersteuning en aanmoediging oor tyd minder word of miskien heeltemal verdwyn, behoort die leerders as gevolg van hulle veerkragtigheid hulle skoolloopbaan suksesvol te kan voltooi.

5.3 AANBEVELINGS

Opvoeding is 'n krities belangrike menslike moontlikheid, juis omdat dit jou in staat stel om keuses uit te oefen op gebiede wat werklik belangrik is. Netso sal die gebrek aan opvoeding jou keuses beperk, sowel as die moontlikheid om besluite te beïnvloed wat jou lewe raak. Onderwys in armoedige gemeenskappe word dikwels gekortwiek deur 'n gebrek aan orde in gemeenskapstrukture, vandalisme, negatiewe portuurgroepinvloede, 'n omgewing sonder stimulasie, 'n swak ingesteldheid teenoor die skool en skoolwerk, en konflik tussen die waardes wat in die skool en in die huis gehandhaaf word. Tog is skoolbywoning soos gemeet deur Statistiek Suid-Afrika in 2007 besonders goed – tot 96,5% vir kinders van skoolgaande ouderdom van sewe tot 17 jaar (Statistics South Africa, 2008). Iewers doen skole iets reg, en as die goeie skoolbywoning 'n aanduiding van die leerders se toewyding tot hulle opvoeding is, dan behoort dit maksimaal benut te word.

Opvoeders en prinsipale het in subekonomiese gemeenskappe 'n mate van gesag en dit is iets waarvan hulle nie noodwendig bewus is nie. Die “meneer” en “juffrou” geniet nog 'n mate van erkenning vir hulle “status” in die gemeenskap. Hulle word eerste genader as daar 'n komitee gestig word, of SARS-vorms moet ingevul word, of daar 'n hulp vir die predikant gekies moet word. Hierdie gesag behoort tot sy maksimum benut te word tot voordeel van die skoolgemeenskap, veral omdat ouerbetrokkenheid by die skool glad nie na wense is nie. Die opvoeders en prinsipaal behoort hierdie gesag aan te wend deur effektiewe kommunikasie met die ouergemeenskap en alle ander betrokkenes, deur die vestiging van 'n goeie, doeltreffende skoolbeheerliggaam, asook die bou van goeie verhoudings met ondersteuningstrukture en donateurs. Deur dit te doen sal die opvoeders en prinsipaal die hartklop van die gemeenskap ken. As hierdie gesag egter met 'n traak-my-nie-agtige houding teenoor die gemeenskap gekombineer word, sal dit lei tot vervreemding van die ouers, leerders en skoolgemeenskap.

Kommunikasie met die ouers behoort hoog op die prioriteitslys te wees. As daar gereelde skakeling tussen die opvoeder en ouers is, kan enige uitdaging wat die leerder ervaar vroegtydig geïdentifiseer word en hanteer word. Daar behoort nie 'n geleentheid vir kinders te wees om die skool vroeg te wil verlaat nie. Die skoolomgewing behoort alle leerders te akkommodeer en behoort 'n veilige omgewing te wees waar kinders ondersteun word

Die leerders van die skool het uiteenlopende behoeftes wat kenmerkend van subekonomiese gemeenskappe is. Die skool se eise aan die gemeenskap moet nie bo hulle vuurmaakplek wees nie,

want dit kan druk op huishoudings veroorsaak en die druk kan weer tot konfrontasie tussen ouer en kind lei. Dit kan weer daartoe lei dat die ouers die skool in 'n negatiewe lig beskou en as uit voeling met die gemeenskap. Hier wil ek graag meer huisbesoek deur opvoeders aanmoedig. Opvoeders sal dan nie net hoor van die uitdagings in die gemeenskap nie, maar dit eerstehands ervaar, sodat ouer en opvoeder saam verantwoordelikheid vir die kind se opvoeding kan neem.

Die ondersteuning wat aan die leerders verleen word, behoort baie beter bestuur te word. Dit behoort nie iets te wees wat terloops gebeur soos borgskappe na vore tree nie, en wanneer die skoolsielkundige die skool besoek nie. Daar behoort 'n komitee te wees wat uitsluitlik op die behoeftes van leerders fokus, waar daardie behoeftes verdeel word tussen fisies behoeftes en psigiese behoeftes. Daar moet veral seker gemaak word dat die voedingskema die leerders bereik wat dit werklik benodig. Die gas moet byvoorbeeld betyds afgelewer word, want as dit nie gebeur nie beïnvloed dit die hele skool omdat daar vir daardie betrokke dag nie kos gemaak kan word nie. Die vestiging van 'n doeltreffende skoene- en klerebank sal ook aangemoedig word. Hierdie klere- en skoene bank behoort nie net op skooldrag te fokus nie, maar ook op naweekdrag om sodoende in die leerders se holistiese behoeftes te voldoen. Die leerders moet ook geleer word om 'n groentetuin vir die skool uit te lê (die skool onder bespreking het nog nooit een gehad nie) en dit in stand te hou. So sal hulle kosbare vaardighede aanleer om hopelik in die toekoms self in hul groentebehoefte te kan voorsien.

'n Daadwerklike poging moet aangewend word om meer ondersteuning van skoolsielkundiges en maatskaplike dienste te verkry. Tans word die skool slegs deur een skoolsielkundige en een maatskaplike werker op 'n rotasiebasis bedien. Daar is tans twintig ander skole wat ook bedien moet word. Dit gebeur dan dat die skool onder bespreking slegs een keer elke drie maande besoek word. Hier kan met maatskaplike dienste en selfs die provinsiale regering kontak gemaak word om ondersteuning te verleen, of daar kan met universiteite kontak gemaak word om 'n omvattende uitreikprogram te ontwikkel om sodoende effektiewe ondersteuning aan die leerders te verleen.

Voorts behoort daar groter bewusmaking oor die konsep van veerkragtigheid te wees. As ouers bewus gemaak word van die waarde van veerkragtigheid by hul kinders, dan sal hulle dit baie meer aggressief aanmoedig as dat dit net terloops of onbewustelik gedoen word. Die aanleer van hierdie veerkragtigheidsvaardighede kan ook met vrug in die lewensvaardigheid/lewensoriënteringklas gedoen

word. Kinders kan geleer word hoe om sekere situasies te hanteer en hoe om op te tree, asook hoe om teenoor sekere situasies te reageer. Hier kan debatte en rolspel tydens lesure met vrug aangewend word.

5.4 BEPERKINGE

Hierdie studie het sekere beperkinge wat in toekomstige navorsing aangespreek moet word. 'n Nuwe studie wat ten doel het om die faktore te ondersoek wat onderwys ondersteun vir kinders wat in armoede lewe, sou ideaal gesproke 'n groter aantal deelnemers by die studie te betrek. Dit sal daartoe bydra dat 'n groter verskeidenheid databronne verkry word om sodoende die oordraagbaarheid van die bevindinge te verhoog.

Die studie word beperk tot en is geleë binne 'n bepaalde konteks, en juis daarom identifiseer die studie bepaalde tekortkominge. Dit kan ook vir die navorser moeilik wees om tussen die deelnemer en sy omgewing te onderskei, juis omdat sekere eienskappe van die deelnemer binne die grense van die geval lê, en ander weer kenmerkend van die konteks is. Die doel van die studie is om begrip te vorm vir die spesifieke navorsing, en nie om algemene gevolgtrekkings te maak nie.

Nog 'n beperking is dat die navorsingspopulasie van hierdie studie uitsluitlik uit die senior fase getrek is. Opvoeders wat betrek is, was wel uit die grondslag-, intermediêre en senior fase. Aangesien die uitdagings wat die leerders ervaar nie net tot die senior fase beperk is nie, sou die ervaring van leerders binne die grondslag- en intermediêre fase 'n ander dimensie aan die navorsing kon verleen.

Die navorser is die primêre instrument vir die insameling en analise van die data. Dit laat ruimte vir moontlike vooroordeel in die studie. Hier is kwessies met betrekking tot etiek, betroubaarheid en geldigheid relevant. In Hoofstuk 3 is die strategieë beskryf waarmee daar gepoog is om hierdie aspekte se invloed tot die studie te beperk.

5.5 STERK PUNTE

Die deelnemers aan hierdie studie het baie goeie inligting verskaf oor die verskillende maniere waarop hulle ondersteun en aangemoedig word, asook wat hulle motiveer om te volhard. Die ouers het weer vertel hoe hulle hul kinders aanmoedig en ondersteun en ook van goeie raad voorsien. Die opvoeders

kon breedvoerig en baie spesifiek vertel hoe hulle die leerders aanmoedig en ondersteun. Hulle het ook faktore geïdentifiseer wat vir die leerders se sukses op skool belangrik is.

Die bevindinge kan nie veralgemeen word nie, maar dit het baie duidelik uit die studie geblyk dat indien die leerders volgehoue ondersteuning en aanmoediging ontvang en dit aan hulle eie interne motivering koppel, hulle beslis sukses in hulle skoolloopbaan sal behaal.

Hierdie studie kan dus dien as 'n bron van inligting waarvolgens leerders ondersteun kan word om 'n sukses van hul skoolloopbaan te maak. As die ondersteuning boonop aan effektiewe samewerking met die ouers gekoppel word, asook die benutting en uitbouing van die leerders se interne motivering, behoort dit 'n goeie platform vir sukses daar te stel.

5.6 MOONTLIKHEDE VIR VERDERE NAVORSING

In hierdie studie het die navorser gepoog om 'n omvattende beskrywing te verskaf van die faktore wat onderwys ondersteun vir kinders wat in armoedige omstandighede grootword. Die steekproefpopulasie was klein, wat die oordraagbaarheid van die studie beperk. 'n Verdere navorsingsmoontlikheid is dat 'n opvolgstudie van 'n groter steekproefpopulasie gebruik maak.

Verdere navorsing met betrekking tot die faktore wat onderwys ondersteun, sal waardevol wees, juis omdat dit uit die navorsing geblyk het dat ondersteuning en aanmoediging van groot belang vir kinders is wat in armoedige omstandighede grootword. 'n Verdere uitdaging is die omvattende ondersteuning wat deur die gemeenskap aan die leerders verleen word. Hierdie ondersteuning sal noodwendig van gemeenskap tot gemeenskap verskil. 'n Belangrike area vir verdere studie sal wees hoe om die ondersteuning uit die gemeenskap te kombineer en volhoubaar te bestuur tot voordeel van die leerders.

Uit hierdie studie het dit geblyk dat die konsep van veerkragtigheid deur die ouers in hulle kinders aangemoedig word. Hierdie eienskap is vir leerders van groot belang vir sukses en deursettingsvermoë te midde van hulle uitdagings. 'n Interessante studie sal wees om ouers doelbewus betrokke te kry by die vestiging en uitbouing van die konsep van veerkragtigheid in hulle kinders.

5.7 SAMEVATTING

Die Konvensie van die Regte van Kinders doen 'n beroep op regerings om onderwys te voorsien wat sal lei tot die “ontwikkeling van die kind se persoonlikheid, sy talente, geestelike en fisiese moontlikhede, asook hul volle potensiaal” (United Nations, 1989, Artikel 29). Omdat so baie kinders in Suid-Afrika (68%) in armoede lewe, kan die gebrek aan geld kinders verhinder om skool toe te gaan. Die gevolg onder die leerders in die land is 'n negatiewe akademiese selfkonsep, lae vlakke van motivering en toenemende akademiese agterstande. Hierdie faktore dra by tot die mislukking op skool en ook tot vroeë skoolverlating. Benewens die onderwysprobleme is daar ook 'n belangrike aantal sosiale aangeleenthede rondom armoede wat negatief inwerk op onderwysvoorsiening en wat dringend aandag moet kry ten einde die nuwe onderwysbeleid te laat slaag. 'n Swak en onseker beroepstoekoms dra weer op sy beurt by tot 'n voortgesette siklus van armoede en agterstande (Prinsloo, 2004).

Uit die studie het dit duidelik na vore gekom dat daar verskeie faktore bestaan wat meehelp dat leerders 'n sukses van hulle skoolloopbaan kan maak. Die ondersteuning wat die leerders van hulle ouers en opvoeders ontvang, tesame met hulle interne motivering, is uitgelig. Dit blyk ook dat die ondersteuning nie as vanselfsprekend aanvaar word nie, maar dat dit krities is vir leerders in subekonomiese gemeenskappe.

Die ouers se ondersteuning sluit aan by die konsep van veerkragtigheid, waar hulle voortdurend hulle kinders aanmoedig om die regte besluite te neem en positiewe waardes na te streef. Hierdie ondersteuning en aanmoediging van die ouers is onontbeerlik vir die sukses van die kind se skoolloopbaan, want hulle word aanvaar vir wat hulle is en hulle is bewus van hulle ouers se onvoorwaardelike liefde. Hierdie ondersteuning bevorder kommunikasie en enige probleemsituasie kan dan makliker hanteer word.

Opvoeders wat in voeling met hulle gemeenskap is, is vir enige skool 'n aanwinst. Uit die studie het dit duidelik na vore gekom hoe effektief die opvoeders die betrokke leerders ondersteun. Hulle kon ook die faktore identifiseer wat die leerders sou ondersteun. Dit is iets wat gekoester behoort te word.

Die interne motivering van leerders is daardie eienskap wat hulle sal deurdra al sou die ander ondersteuning wegval of verdwyn. Veerkragtigheid verskaf aan leerders deursettingsvermoë, asook die

wil om te volhard en te midde van hulle uitdagende omstandighede deur te druk. Die mate waartoe leerders hulle veerkragtige eienskappe aanwend, het 'n groot rol te speel in die sukses van hulle skoolloopbaan.

VERWYSINGSLYS

- Acs, G., Phillips, K.R., & McKenzie, D. (2000). *Playing by the rules but losing the game: America's working poor*. Washington, DC: Urban Institute.
- Ainsworth, M.D.S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Akinboade, O.A., & Lalthapersad-Pillay, P. (2004). *Armoede, gender en handel in Suid-Afrika*. Pretoria:Departement Ekonomie, Universiteit van Suid-Afrika.
- Aliber, M. (2002). *Poverty eradication and sustainable development*. Integrated Rural and Regional Development Research Programme Occasional Paper No. 1. Cape Town: Human Sciences Research Council Publishers.
- Alim, T.N., Feder, A., Graves, R.E., Wang, Y., Weaver, J., Westphal, M., et al. (2008). Trauma, resilience, and recovery in a high-risk African-American population. *American Journal of Psychiatry*, 165, 1566-1575.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text rev.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Aponte, H. (1994) *Bread and Spirit: Therapy with the new poor*. New York: Norton.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baumeister, R.F., & Exline, J.J. (2000). Self-control, morality, and human strength. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 29-42.
- Bellah, R., Madsen, R., Sullivan, W., Swidler, A., & Tipton, S. (1985). *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life*. Berkley: University of California Press.
- Bender, D.S., & Skodol, A.E. (2007). Borderline personality as a self-other representational disturbance.

Journal of Personality Disorders, 21, 500-517.

- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, 111-127.
- Bonanno, G.A. (2004). Loss, trauma and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologists*, 59, 20-28.
- Boushey, H., & Gundersen, B. (2001). *When work just isn't enough: Measuring hardships faced by families after moving from welfare to work*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Bowen, G.L., Richman, J.M., & Bowen, N.K. (2000). Families in the context of community across time. In S. Price, P. McKenry & M. Murphy (Eds.). *Families across time* (pp. 117-128). Los Angeles: Roxbury.
- Bowlby, J. (1969). *Attachments and loss*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). *Attachments and loss. Vol. 1: Attachment* (2de uitgawe). New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. Londen: Routledge.
- Bretherton, I., & Munholland, K.A. (1999). Internal working models in attachment relationships: A construct revisited. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 89-111). New York: Guilford Press.
- Broderick, C. (1993). *Understanding family process: Basics of family systems theory*. Newbury Park : Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Towards an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Brooks-Gunn, J., Duncan, G., & Aber, J. (Eds.). (1997). *Neighborhood poverty. Volume 1: Context and consequences for children*. New York: Russell Sage Foundation.
- Brunner, E. (1984). *Revelation and reason*. Raleigh, NC: Stevens Book Press.
- Burden, R., & Hornby, T. (1989). Classroom ethos: Some recent promising developments for the systems-oriented educational psychologist. *Educational Psychology in Practice*, 5, 17-22.
- Butler, K. (1997). The anatomy of resilience. *Family Therapy Networker*, March-April, 22-31.
- Caraley, D.J. (2001). Ending welfare as we know it: A reform still in progress. *Political Science Quarterly*, 116, 525-545.
- Chadiha, L.A. (1992). Black husbands' economic problems and resiliency during the transition to marriage. *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*, 73, 542-552.
- Chavkin, W., Romero, D., & Wise, P.H. (2000). State welfare reform policies and declines in health insurance. *American Journal of Public Health*, 90, 900-908.
- Cicchetti, D., & Rogosch, F.A. (1997). The role of self-organization in the promotion of resilience in maltreated children. *Development and Psychopathology*, 9(4), 797-817.
- Cicchetti, D., & Toth, S.L. (1992). The role of developmental theory in prevention and intervention. *Development and Psychopathology*, 4(4), 489-493.
- Cicchetti, D., Rogosch, F.A., Lynch, M., & Holt, K. (1993). Resilience in maltreated children:

Processes leading to adaptive outcome. *Development and Psychopathology*, 5(4), 629-647.

Clausen, J.S. (1991). Adolescent competence and the shaping of the life course. *American Journal of Sociology*, 96, 805-842.

Cock, J. (2001, 9 December). SA brutalized. *Sunday Times*.

Cohen, P., & Crawford, T. (2005). Developmental issues. In J.M. Oldman, A.E. Skodol & D.S. Bender (Eds.). *American Psychiatric Press textbook of personality disorders* (pp. 195-211). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

Cohler, B.J. (1988). The human studies and the life history: The social service review lecture. *Social Service Review*, 62(4), 552-575.

Collishaw, S., Pickles, A., Messer, J., Rutter, M., Shearer, C., & Maughan, B. (2007). Resilience to adult psychopathology following childhood maltreatment: Evidence from a community sample. *Child Abuse and Neglect*, 37, 211-229.

Conger, R.D., & Conger, K.J. (2002). Resilience in Midwestern families: Selected findings from the first decade of a prospective, longitudinal study. *Journal of Marriage and Family*, 64, 361-373.

Cowen, E.L., Wyman, P.A., Work, W.C., Kim, J.Y., Fagen, D.B., & Magnus, B.B. (1997). Follow-up study of young stress-affected and stress-resilient urban children. *Development and Psychopathology*, 9, 565-577.

Crawford, E., Wright, M.O.D., & Masten, A.S. (2006). Resilience and spirituality in youth. In P.L. Benson, E.C. Roehlkepartain, P.E. King & L. Wagener (Eds.). *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence* (pp. 355-370). Thousand Oaks, CA: Sage.

Crosnoe, R., Mistry, R.S., & Elder, G.H. (2002). Economic disadvantage, family dynamics, and adolescent enrollment in higher education. *Journal of Marriage and Family*, 64, 690-702.

Dallos, R. (1991). *Family belief systems, therapy, and change*. Philadelphia: Open University Press.

- Dawes, A., Bray, R., & Van der Merwe, A. (Eds.). (2007). *Monitoring child well-being: A South African rights-based approach*. Kaapstad: HSRC Press.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). *The SAGE handbook of qualitative research* (3de uitgawe) Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Department of Education. (1997). *Quality education for all: Overcoming barriers to learning and development*. Report of the National Commission on Special Needs and Training (NCSNET) and National Committee on Education Support Services (NCESS). Pretoria: Department of Education.
- Department of Education. (2000). *National guidelines for the development of health promoting schools/sites in South Africa*. Pretoria: Departement van Onderwys.
- Department of Education. (2000). National Education Policy Act (1996): Norms and standards for educators. Government Gazette no 20844. Pretoria: Departement van Onderwys.
- Department of Education. (2005c). *Conceptual and operational guidelines for the implementation of inclusive education: District-based support teams*. Pretoria: Departement van Onderwys.
- Diamond, A., Barnett, W.S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318, 1387-1388.
- Donald, D., Dawes, D., & Louw, J. (Eds.). (2000). *Addressing childhood adversity*. Cape Town: David Philip.
- Donald, D., Lazarus, S., & Lolwana, P. (2006). *Educational psychology in social context: Challenges of development, social issues and special need in southern Africa*. Cape Town: Oxford University Press.
- Donald, D., Lazarus, S., & Lolwana, P. (2010). *Educational psychology in social context. Ecosystemic*

application Southern Africa. 3de uitgawe. Kaapstad: Oxford University Press.

- DuMont, K.A., Widom, C.S., & Czaja, S.J. (2007). Predictors of resilience in neglected children grown-up: The role of individual and neighborhood characteristics. *Child Abuse and Neglect*, 31, 225-274.
- Duran, E., & Duran, B. (1995). *Native American postcolonial psychology*. Albany: State University of New York Press.
- Durrheim, K. (1999). Research design. In M. Terre Blanche & K. Durrheim (Eds.). *Research in practice*. Kaapstad: UCT Press.
- Eisenberg, N., Champion, C., & Vaughan, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. In J.J. Gross (Ed.). *Handbook of emotion regulation* (pp. 287-306). New York: Guilford Press.
- Engelbrecht, C.S. (1998). *Society as a socio-educative arena* (studiegids vir Socio-education 1). Pretoria: Unisa.
- Falicov, C.J. (1995). Training to think culturally: A multidimensional comparative framework. *Family Process*, 34, 373-388.
- Falicov, C.J. (1998). *Latino families in therapy: A guide to multicultural practice*. New York: Guilford Press.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399-419.
- Frankl, V.E. (1984). *Man's search for meaning*. New York: Washington Square Press. (Aanvanklik in 1946 gepubliseer.)
- Furstenberg, F., Cook, T.D., Eccles, J., Elder, G.H., & Sameroff, A.J. (1999). *Managing to make it:*

Urban families and adolescent success. Chicago: University of Chicago Press.

Garfinkel, I., & McLanahan, S. (2002). *Strengthening fragile families*. Working Paper 02–14-FF. Princeton, NJ: Center for Research on Child Wellbeing.

Garmezy, N. (1970). Process and reactive schizophrenia: Some conceptions and issues. *Schizophrenia Bulletin*, 1(2), 30-74.

Garmezy, N. (1987). Stress, competence, and development: Continuities in the study of schizophrenic adults, children vulnerable to psychopathology, and the search for stress-resistant children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(2), 159-174.

Garmezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34, 416-430.

Garmezy, N., & Streitman, S. (1974). Children at risk: The search for the antecedents of schizophrenia. Part I: Conceptual models and research methods. *Schizophrenia Bulletin*, 1(8), 14-90.

Gjerde, A.P., Block, J., & Block, J.H. (1986). Egocentrism and ego resiliency: personality characteristics associated with perspective-taking from early childhood to adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 423-434.

Greeff, A.P., & Ritman, I.N. (2005). Individual characteristics associated with resilience in single-parent families. *Psychology Reports*, 96, 36-42.

Griffith, J., & Griffith, M. (1998). *Sacred encounters*.

Hall, K., Leatt, A., & Rosa, S. (2006). *The means to live: Targeting poverty alleviation to realise children's rights*. Kaapstad: Children's Institute, UCT.

Hauser, S.T., Allen, J.P., & Golden, E. (2006). *Out of the woods: Tales of resilient teens*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Henning, E., Van Rensburg, W., & Smit, B. (2008). *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Hess, G., & Handel, G. (1959). *Family worlds: A psychological approach to family life*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hollifield, M., Hewage, C., Gunawardena, C.N., Kodituwakku, P., Bopagoda, K., & Weerathnege, K. (2008). Symptoms and coping in Sri Lanka 20-21 months after the 2004 tsunami. *British Journal of Psychiatry*, *192*, 39-44.
- Jaffee, S.R., Caspi, A., Moffit, T.E., Polo-Tomas, M., & Taylor, A. (2007). Individual, family and neighborhood factors distinguish resilient from non-resilient maltreated children: A cumulative stressors model. *Child Abuse and Neglect*, *31*, 231-253.
- Janoff-Bulman, R. (1992). *Shattered assumptions*. New York: Free Press.
- Janoff-Bulman, R., & Frantz, C.M. (1997). The impact of trauma on meaning: From meaningless world to meaningful life. In M. Power & C.R. Brewin (Eds.). *The transformation of meaning in psychological therapies* (pp. 75-89). New York: Wiley.
- Johnson, B. (2005). *Mental health promotion in schools: An exploration of factors relating to risk, resilience and health promoting schools in order to enhance the well-being of South African youth*. Ongepubliseerde PhD proefskrif. Universiteit van die Wes-Kaap, Bellville, Suid-Afrika.
- Juby, C., & Rycroft, J. (2004). Family preservation strategies for families in poverty. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Sciences*, *85*, 581-587.
- Kallman, K. (2005). Food for thought: A review of the National School Nutrition Programme. In A. Leatt, & S. Rosa (Eds.). *Towards a means to live: Targeting poverty alleviation to make children's rights real*. Kaapstad: Children's Institute, UCT. [CD-ROM]

- Kamper, G. (2004). *Armoede, waardes en onderwys – 'n verbandlegging met die oog op armoedebekamping*. Pretoria: Instituut vir Opvoedkundige Navorsing, Universiteit van Suid-Afrika.
- Klasen, S. (2001). Social exclusion, children, and education: Implications of a rights-based approach. *European Societies*, 3(4), 413-445.
- Kleynhans, E.P.J. (2004). *'n Geïntegreerde benadering tot die armoedevraagstuk met inagneming van ekonomie en kultuur*. Skool vir Ekonomie, Risikobestuur en Internasionale Handel, Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus.
- Kloka, D. (2003). *Primary School Nutrition Programme*. Direktoraat: Voeding, Departement van Gesondheid. Laerskool Voedingsprogram, Republiek van Suid-Afrika.
- Kobasa, S.C., Maddi, S.R., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 168-177.
- Kochanska, G., & Knaack, A. (2003). Effortful control as a personality characteristic of young children: Antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Personality*, 71, 1087-1112.
- Kotlowitz, A. (1991). *There are no children here*. New York: Doubleday.
- Laible, D.J., Carlo, G., & Raffaelli, M. (2000). The differential relations of parent and peer attachment to adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 45-59.
- Landsberg, E., Kruger, D., & Nel, N. (Eds.). (2005). *Addressing barriers to learning: A South African perspective*. Pretoria: Van Schaik.
- Lemmer, E., & Van Wyk, N. (2004). *Armoedeverligting deur die ontwikkeling van sosiale kapitaal: Ouerbetrokkenheid in die onderwys*. Pretoria: Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Suid-Afrika.

- Le Roux, J. (Red.). (1994). *The black child in crisis: a socio-educational perspective*. Pretoria: Van Schaik.
- Lin, K.K., Sandler, I.N., Ayers, T.S., Wolchik, S.A., & Luecken, L.J. (2004). Resilience in parentally bereaved children and adolescents seeking preventive services. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *33*, 673-683.
- Luthar, S.S. (1991). Vulnerability and resilience: A study of high-risk adolescents. *Child Development*, *62*(3), 600-616.
- Luthar, S.S. (1993). Annotation: Methodological and conceptual issues in the study of resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *34*, 441-453.
- Luthar, S.S. (1999). *Poverty and children's adjustment*. Thousand Oaks, Kalifornië: Sage.
- Luthar, S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D.J. Cohen (Reds.). *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (2de uitgawe, pp. 739-795). New York: Wiley.
- Luthar, S.S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, *71*, 543-562.
- Malherbe, R. (2004). The constitutional framework for pursuing equal opportunities in education. Section 29(1); Basic education.
- Mandela, N. (1994). *Long walk to freedom: The autobiography of Nelson Mandela*. Randburg: Macdonald Purnell.
- Markman, H., & Notarius, C. (1994). *We can work it out: Making sense of marital conflict*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Markman, H., Renick, M.J., Stanley, S., & Floyd, F. (1992). The prevention of divorce and marital distress.

Journal of Consulting and Clinical Psychology.

- Mash, E.J., & Wolfe, D.A. (2002). *Abnormal child psychology*. United States of America: Wadsworth.
- Masten, A.S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A.S., & Coatsworth, J.D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- Masten, A.S., & Garmezy, N. (1985). Risk vulnerability and protective factors in developmental psychopathology. In B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Eds.). *Advances in clinical child psychology* (vol. 8, pp.1-52). New York: Plenum Press.
- Masten, A.S., Hubbard, J.J., Gest, S.D., Tellegen, A., Garmezy, N., & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11,143-162.
- Masten, A.S., & Motti-Stefanidi, F. (2009). Understanding and promoting resilience in children: Promotive and protective processes in schools. In T.B. Gutkin & C.R. Reynolds (Eds.). *The handbook of school psychology* (4th ed., pp. 721-738). New York: Wiley.
- Masten, A.S., & Obradović, J. (2008). Disaster preparation and recovery: Lessons from research on resilience in human development. *Ecology and Society*, 13(1), 9.
- Masten, A., & Reed, M. (2005). Resilience in development. In C. Snyder & S. Lopez (Eds.). *Handbook of positive psychology* (pp. 74-88). New York: Oxford University Press.
- Masten, A., Best, K., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contribution from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.

- Masten, A.S., Hubbard, J.J., Gest, S.D., Tellegen, A., Garmezy, 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.
- Masten, A.S., Obradović, J., & Burt, K.B. (2006). Resilience in emerging adulthood: Developmental perspectives on continuity and transformation. In J.J. Arnett & J.L. Tanner (Eds.). *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (pp. 173-190). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and personality* (2de uitgawe). New York: Harper & Row.
- McCubbin, H., McCubbin, M., McCubbin, A., & Futrell, J. (Eds.). (1995). *Resiliency in ethnic minority families. Vol. 2: African-American families*. Madison: Center for Excellence in Family Studies, University of Wisconsin.
- McCubbin, H., McCubbin, M., Thompson, E., & Fromer, J. (Eds.). (1995). *Resiliency in ethnic minority families. Vol. 1: Native and immigrant families*. Madison: Center for Excellence in Family Studies, University of Wisconsin.
- McCubbin, M., & McCubbin, H. (1996). Resiliency in families: A conceptual model of family adjustment and adaptation in response to stress and crisis. In H. McCubbin, A. Thompson & M. McCubbin (Eds.). *Family assessment: Resiliency, coping and adaptation – Inventories for research and practice* (pp. 1-64). Madison WI: University of Wisconsin System.
- McGoldrick, M., Giordano, J., & Pearce, J. (Eds.). (1996). *Ethnicity and family therapy* (2de uitgawe). New York: Guilford Press.
- McLoyd, V. (1998). Socio-economic disadvantage and child development. *American Psychologist, 53*, 185-204.
- McMillan, J.H., & Schumacher, S. 1997. *Research in education: a conceptual introduction* (4de uitgawe). New York: Addison-Wesley Educational Publishers.

- McWhirter, J.J., McWhirter, B.T., McWhirter, A.M., & McWhirter, E.H. (1993). *At risk youth: A comprehensive response*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S.B. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mertens, D.M. (1998). *Research methods in education and psychology*. London: Sage Publications Inc.
- Mohr, N. (2001, 20 November). Abuse in South Africa. *Pretoria News*.
- Moran, P.B., & Eckenrode, J. (1992). Protective personality characteristics among adolescent victims of maltreatment. *Child Abuse and Neglect*, 16(5), 743-754.
- Morrison, G.M., & Cosden, M.A. (1997). Risk, resilience, and adjustment of individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 20(1), 43-60.
- Mouton, J. (1998). *Understanding social research*. Pretoria: Van Schaik.
- Mouton, J. (2009). *How to succeed in your master's and doctoral studies: A South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Murry, V.M., Brody, G.H., Brown, A., Wisenbaker, J., Cutrona, C.E., & Simons, R.L. (2002). Linking employment status, maternal psychological well-being, parenting, and children's attributions about poverty in families receiving government assistance. *Family Relations*, 51, 112-120.
- National Council on Family Relations. (2003, January). *Promoting effective mothering in low-income and working poor families*. Policy Brief 1(1). Minneapolis: Author.
- National Network for Family Resilience. (1996). *Understanding resiliency* [Online]. Available: http://www.agnr.umd.edu/users/nnfr/pub_under.html

- Noble, M., Wright, G., & Cluver, L. (2006). Developing a child-focused and multidimensional model of child poverty for South-Africa. *Journal of Children and Poverty, 12*(1): 39-53.
- Normand, C. (2007). *Exploring the resilience in youth living in a high-risk community*. Ongepubliseerde MEd tesis. Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch, Suid-Afrika.
- Oddone, A. (2002). Promoting resilience in an “at-risk” world. *Childhood Education, 78*(5), 274-280.
- O’Dougherty-Wright, M., Masten, A.S., Northwood, A., & Hubbard, J.J. (1997). Long-term effects of massive trauma: Developmental and psychobiological perspectives. In D. Cicchetti & S.L. Toth (Eds.). *Rochester symposium on developmental psychopathology: Vol. 8. Developmental perspectives on trauma* (pp. 181-225). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Office of the High Commissioner of Human Rights. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. UN General Assembly resolution 44/25. Geneva: Verenigde Nasies.
- Oosthuizen, M.J., & Nieuwoudt, L. (2003). A poverty profile of the Western Cape Province of South Africa.
- Orthner, D.K., & Randolph, K.A. (1999). Welfare reform and high school dropout patterns for children. *Children and Youth Services Review, 21*(9/10), 881-1000.
- Palmary, I. (2003, December). Paper presented at the Alliance for Crime Prevention Conference, Cape Town, 2 December 2003. Centre for the Study of Violence and Reconciliation. [Electronic].
- Paton, D., Gregg, C.E., Houghton, B.F., Lachman, R., Lachman, J., Johnson, D.M., et al. (2008). The impact of the 2004 coastal tsunami on coastal Thai communities: Assessing adaptive capacities. *Disasters, 32*, 106-119.
- Patterson, G.R., & Capaldi, D.M. (1990). A meditational model for boys’ depressed mood. In J. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti, K.H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.). *Risk and protective*

factors in the development of psychopathology (pp. 141-163). New York: Cambridge University Press.

Patterson, G.R., Reid, J.B., & Dishion, T.J. (1992). *A social interactional approach. Vol. 4. Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3de uitgawe). Londen: Sage Publications.

Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55, 44-55.

Plas, J. (1986). *System psychology in the schools*. New York: Pergamon.

Prinsloo, E. (2004). *Die uitwerking van armoede, sosiale verval en ekonomiese agteruitgang op die nuwe onderwysbedeling in Suid-Afrika*. Pretoria: Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Suid-Afrika.

Republic of South Africa. (1996). The Constitution of the Republic of South Africa. Act Number 108 of 1996. Pretoria: Government Printer.
<http://www.info.gov.za/documents/constitution/1996/a108-96.pdf>

Richter, L. (1994). Economic stress and its influence on the family and caretaking patterns. In A. Dawes & D. Donald (Eds.). *Childhood and adversity: Psychological perspectives from South African research* (pp. 28-50). Kaapstad: David Philip.

Richters, J. E., & Martinez, P.E. (1993). Violent communities, family choices, and children's chances: An algorithm for improving the odds. *Development and Psychopathology*, 5, 609-627.

Ross, F. (1995). *Umtu ngomntu ngabanye abantu: The support networks of black families in southern Africa*. Pretoria: HSRC Press.

Rothbart, M.K., Sheese, B.E., & Posner, M.I. (2007). Executive attention and effortful control: Linking temperament, brain networks, and genes. *Child Development Perspectives*, 1, 2-7.

- Rubin, L.B. (1996). *The transcendent child: Tales of triumph over the past*. New York: Basic Books.
- Rueda, M.R., Posner, M.I., & Rothbart, M.K. (2004). Attentional control and self-regulation. In R.F. Baumeister & K.D. Vohs (Eds.). *Handbook on self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 283-300). New York: Guilford Press.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. In M. Kent & J. Rolf (Eds.). *Primary prevention of psychopathology* (Volume 3) Hanover: University Press of New England.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti, K.H. Nuechterlein & S. Weintraub (Eds.). *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181-214). New York: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (1999). Resilience as the millennium Rorschach: Response to Smith and Gorrell Barnes. *Journal of Family Therapy*, 21, 159-160.
- Sameroff, A., & Fiese, B. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In J. Shonkoff & S. Meisels (Eds.). *Handbook of early childhood intervention* (2de uitgawe; pp. 135-159). New York: Cambridge University Press.
- Samoff, J. (2001). "Education for all" in Africa but education systems that serve few well. *Perspectives in Education*, 19(1).
- Samson, S., Babson, O., Haarman, C., Haarman, D., Khathi, G., Quene, K., & Van Niekerk, I. (2006) Impact of the social security system on poverty in South Africa. *Acta Academica*, 42(4).
- Smit, A.G., & Liebenberg, L. (2003). *Understanding the dynamics of parent involvement in schooling within the poverty context*. Fakulteit Opvoedkunde, University Stellenbosch, Suid-Afrika.

- Secombe, K. (2002). Beating the odds versus changing the odds: Poverty, resilience, and family policy. *Journal of Marriage and Family*, 64, 384-394.
- Seligman, M.E.P. (2002). *Authentic happiness*. New York: Free Press.
- Sen, A. (1979). Issues in the measurement of poverty. *The Scandinavian Journal of Economics*, 81(2), 285-307.
- Shiner, R.L. (2000). Linking childhood personality with adaptation: Evidence for continuity and change across time into late adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 310-325.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data* (3de uitgawe). Londen: SAGE Publications.
- Southwick, S.M., Vythilingam, M., & Charney, D.S. (2005). The psychobiology of depression and resilience to stress: Implications for prevention and treatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 255-291.
- Sroufe, L.A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment and Human Development*, 7, 349-367.
- Sroufe, L.A., Carlson, E.A., Levy, A.K., & Egeland, B. (1999). Implications of attachment theory for development psychopathology. *Development and Psychopathology*, 11, 1-13.
- Statistics South Africa. (2003). *General Household Survey, 2002*. Pretoria, Kaapstad: Statistics South Africa.
- Statistics South Africa. (2008). *General Household Survey, 2007*. Pretoria, Kaapstad: Statistics South Africa.
- Taggart, S. (1994). *Living as if: Belief systems in mental health practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Tedeschi, R.G., & Calhoun, L.G. (1995). *Trauma and transformation: Growing in the aftermath of suffering*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Terre Blanche, M., & Durrheim, K. (1999). Histories of the present: Social science research in context. In M. Terre Blanche & K. Durrheim (Eds.). *Research in practice: Applied methods for the social sciences*. Kaapstad: University of Cape Town Press.
- Terre Blanche, M., Durrheim, K., & Painter, D. (Eds.). (2006). *Research in practice: Applied methods for the social sciences*. Kaapstad: UCT Press.
- Thompson, R.A. (2000). The legacy of early attachments. *Child Development*, 71, 145-152.
- Trauth, E.M. (2001). *Quantitative research in IS: Issues and trends*. Hershey: Idea Group Publishing.
- Turner, S. (2001). Resilience and social work practice: Three case studies. *Journal of Contemporary Human Services*, 82, 411-448.
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the child*. New York, United Nations.
- UNESCO. (1990). *World Declaration on Education For All*. Aanvaar deur die World Conference on Education for All, 5-9 Maart, Jomtien, Thailand.
- Wall, S.M., Timberlake, E.M., Farber, M.Z., Sabatino, C.A., Liebow, H., Smith, N.M., & Taylor, N.E. (2000). Needs and aspirations of the working poor: Early Head Start program applicants. *Families in Society*, 81, 412-421.
- Walsh, F. (2002). A family resilience framework: Innovative practice approaches. *Family Relations*, 51(2), 130-137.
- Walsh, F. (2006). *Strengthening family resilience* (2de uitgawe). New York: Guilford.

- Wells, R.D., & Schwebel, A.I. (1987). Chronically ill children and their mothers: Predictors of resilience and vulnerability to hospitalization and surgical stress. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 8(2), 83-89.
- Werner, E.E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 4, 503-515.
- Werner, E.E., & Smith, R.S. (1977). *Kauai's children come of age*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Werner, E.E., & Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible. A study of resilient children*. New York: McGraw-Hill.
- Werner, E.E., & Smith, R.S. (Eds.). (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Werner, E.E., Bierman, J.M., & French, F.E. (1971). *The children of Kauai Honolulu: A longitudinal study from the prenatal period to age ten*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Wiesel, E. (1995). *All rivers run to the sea: Memoirs*. New York: Knopf.
- Wilkinson, R.B. (2004). The role of parental and peer attachment in the psychological health and self-esteem of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 479-493.
- Wilson, W.J. (1996). *When work disappears: The world of the urban poor*. New York: Random House.
- Wolin, S., & Bennet, L. (1984). Family rituals. *Family Process*, 23, 401-420.
- Woolard, I., & Leibrandt, M. (2001). *Measuring poverty in South Africa*. In Bhorat et al (Eds.). (pp. 41-73).
- World Bank. 2005. World Development Report 2006: Equity and Development. Washington, DC, World Bank.

- Wright, L., Watson, W.L. & Bell, J.M. (1996). *Beliefs: The heart of healing in families and illness*. New York: Basic Books.
- Wright, M.O., & Masten, A.S. (2005). Resilience processes in development: Fostering positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & R. Brooks (Eds.). *Handbook of resilience in children* (pp. 17-37). New York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Wright, M.O., Crawford, E., & Sebastian, K. (2007). Positive resolution of childhood sexual abuse experiences: The role of coping, benefit-finding, and meaning-making. *Journal of family Violence*, 22, 597-608.
- Zeanah, C.H., Smyke, A.T., & Settles, L.D. (2006). Orphanages as a developmental context for early childhood. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.). *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 424-454). Malden, MA: Blackwell.

Addendum A:

Afskrif van die toestemmingsbrief van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement om navorsing in skole te mag doen

DIREKTORAAT: NAVORSING

Audrey.wyngaard2@pgwc.gov.za
tel.: +27 21 467 9272 faks 0865902282
Privaatsak x9114, Kaapstad 8000
wced.wcape.gov.za

VERWYSING: 20120529-0090

NAVRAE: Dr A.T Wyngaard

Mnr Bernitto Afrika
Angelierstraat 10
Laingville

Beste Mnr Bernitto Afrika

NAVORSINGSVOORSTEL: FAKTORE WAT ONDERWYS ONDERSTEUN VIR KINDERS WAT IN ARMOEDE LEWE

U aansoek om bogenoemde navorsing in skole in die Wes-Kaap te onderneem, is toegestaan onderhewig aan die volgende voorwaardes:

1. Prinsipale, opvoeders en leerders is onder geen verpligting om u in u ondersoek by te staan nie.
2. Prinsipale, opvoeders, leerders en skole mag nie op enige manier herkenbaar wees uit die uitslag van die ondersoek nie.
3. U moet al die reëlings met betrekking tot u ondersoek self tref.
4. Opvoeders se programme mag nie onderbreek word nie.
5. Die ondersoek moet onderneem word vanaf **04 Junie 2012 tot 27 Julie 2012**.
6. Geen navorsing mag gedurende die vierde kwartaal onderneem word nie omdat skole leerders op die eksamen (Oktober tot Desember) voorberei.
7. Indien u die tydperk van u ondersoek wil verleng, moet u asb met **Dr A.T. Wyngaard** in verbinding tree by die nommer soos hierbo aangedui, en die verwysingsnommer aanhaal.
8. 'n Fotostaat van hierdie brief sal oorhandig word aan die prinsipaal van die inrigting waar die beoogde navorsing sal plaasvind.
9. U navorsing sal beperk wees tot die lys van skole soos wat by die Wes-Kaap Onderwysdepartement ingedien is.
10. 'n Kort opsomming van die inhoud, bevindinge en aanbevelings van u navorsing moet voorsien word aan die Direkteur: Onderwysnavorsing.
11. 'n Afskrif van die voltooië navorsingsdokument moet ingedien word by:

Die Direkteur: Navorsingsdienste

**Wes-Kaap Onderwysdepartement
Privaatsak X9114
KAAPSTAD
8000**

Ons wens u sukses toe met u navorsing.

Die uwe

Geteken: Dr Audrey T Wyngaard

vir: **HOOF: ONDERWYS**

DATUM: 30 Mei 2012

Addendum B:

Deelnemers se inwilliging om deel te neem aan navorsing



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

INWILLIGING OM DEEL TE NEEM AAN NAVORSING

OUERS SE TOESTEMMING VIR DEELNAME VAN KINDERS

GEAGTE:

Ek is tans 'n student in die Opvoedkundige Sielkunde aan die Universiteit Stellenbosch. As huidige student wil ek graag deur middel van hierdie navorsingstudie 'n bydrae lewer om die leerders aan ons skool beter te verstaan. Talle leerders by die plaaslike skool kom uit armoedige omstandighede, maar woon tog die skool gereeld by en is veral gretig om hul skoolloopbaan te voltooi. Met hierdie navorsingstudie wil ek graag probeer vasstel watter dinge leerders motiveer, om te midde van hul omstandighede, die skool gereeld by te woon. As u inwillig om vrywilliglik aan hierdie studie deel te neem, sal u kind en u 'n baie goeie bydra daartoe kan lewer.

Die titel van die navorsingstudie is as volg:

Faktore wat onderwys ondersteun vir kinders wat in armoede lewe.

U word hiermee gevra om toestemming te verleen sodat u kind deel kan neem aan 'n navorsingstudie wat uitgevoer sal word deur Bernitto Timothy Afrika, ODIII(SP) (Hewat), HODIV(SP) (Hewat), GOS (US), BEd Hons (US), van die Opvoedkundige Sielkunde Departement aan die Universiteit Stellenbosch. Die resultaat van hierdie navorsing sal deel word van 'n navorsingstesis. U kind is as moontlike deelnemer aan die studie gekies omdat hy/sy die beste sal wees om inligting by te versamel.

1. DOEL VAN DIE STUDIE

Hierdie studie wil graag bepaal watter onderwys ondersteunende faktore motiveer kinders wat in moeilike omstandighede grootword, om gereeld die skool by te woon, en 'n sukses van hul skoolloopbaan te maak.

2. PROSEDURES

Indien u inwillig dat u kind aan die studie deel neem, vra ons dat u die volgende moet doen:

Dit is belangrik dat u vrywilliglik moet instem vir hom/haar om deel te neem aan die studie. Die prosedure gaan behels dat ek sekere vrae in 'n onderhoud aan hom/haar sal stel. Al ons gesprekke sal op band geneem word. Dit sal wees sodat ek nie iets vergeet waaroor ons gesels het nie. U moet egter onthou dat dit baie belangrik is dat hy/sy vry moet voel om enige tyd vir my te stop as hulle ongemaklik is of as hulle nie voel om 'n vraag te beantwoord nie. Ek sal dit waardeer as ons by u huis kan gesels, maar dit sal slegs per vooraf reëling plaasvind. Ek sal nie sommer net by u huis opdaag nie, ek sal ook nie op u privaatheid inbraak maak nie. Ek sien daarna uit dat ons sommer lekker sal gesels.

Ek sal ook met u kind gesels op 'n tyd wat vir hom/haar pas sodat dit nie met sy/haar skoolwerk en ander buitemuurse aktiwiteite inmeng nie. Ek sal sy/haar vordering op skool goed dophou wie sy/haar klasmaats is, asook sy/haar skoolbywoning monitor. Dit noem ons observasie. Ek sal hom/haar met elke sessie daarvan bewus maak dat hy/sy enige tyd kan noem as hy/sy ongemaklik voel of as hy/sy nie 'n vraag wil beantwoord nie. Elke keer as ek en hy/sy gaan gesels, sal ek u vooraf laat weet die presiese tyd, plek en vir hoe lank ons

besig sal wees. Al die inligting wat ek so versamel sal ek verwerk om uiteindelik 'n verslag saam te stel wat 'n navorsingstesis genoem word.

3. MOONTLIKE RISIKO'S EN ONGEMAKLIKHEID

Die navorsing wat ek gaan doen hou vir ons albei geen risiko in nie. Sou daar iewers foute intree sal ek dit onmiddellik met u kommunikeer sodat ons 'n oplossing daarvoor kan vind. Ek stel dit hoog op prys dat ons gedurig met mekaar kommunikeer om sodoende moontlike risiko's vroegtydig te identifiseer, asook as 'n manier om kontak te behou. Hierdie studie hou ook geen liggaamlike of psigologiese risiko's in nie.

4. MOONTLIKE VOORDELE VIR PROEFPERSONE EN/OF VIR DIE SAMELEWING

U kind se deelname aan hierdie studie sal help dat ons hom/haar en ander kinders in dieselfde omstandighede beter kan verstaan. Die samelewing sal uit hierdie studie beter verstaan hoe kinders wat in moeilike omstandighede grootword geondersteun en gemotiveer word om die skool gereeld by te woon.

5. VERGOEDING VIR DEELNAME

Deelname aan hierdie studie is heeltemal vrywillig en die deelnemers sal geen vergoeding vir deelname ontvang nie.

6. VERTROULIKHEID

Enige inligting wat deur middel van die navorsing verkry word en wat met u kind in verband gebring kan word, sal vertroulik bly en slegs met u toestemming bekend gemaak word of soos deur die wet vereis. Vertroulikheid sal gehandhaaf word deur middel van die veilige bewaring van die data van hierdie studie. Die data sal slegs aan my bekend wees en dit sal op my persoonlike rekenaar by my woning gestoor word. Slegs ek bevat die toegangskode tot my rekenaar se programme.

Die inligting wat op band geneem sal word, sal streng vertroulik gehanteer word en slegs die navorser sal toegang daartoe het. Na afloop van die verwerking van daardie inligting sal die bande skoon gevee word.

Die inligting wat ek insamel sal in 'n navorsingstesis gepubliseer word maar geen name en plekke en adresse van enige een wat aan hierdie studie deelneem sal genoem word nie. Daar sal deurgaans van skuilname gebruik gemaak word.

7. DEELNAME EN ONTTREKING

U kan self besluit of u kind aan die studie mag deelneem of nie. Indien u inwillig dat hy/sy aan die studie mag deelneem, kan u te eniger tyd hom/haar daaraan onttrek sonder enige nadelige gevolge. U kind kan ook weier om op bepaalde vrae te antwoord, maar steeds aan die studie deelneem. Die ondersoeker kan u kind aan die studie onttrek indien omstandighede dit noodsaaklik maak. Sou die navorser persoonlik by die deelnemers se omstandighede betrokke raak en dit sy waarnemersoordeel beïnvloed, sal hy die deelnemer se deelname beëindig.

8. IDENTIFIKASIE VAN ONDERSOEKERS

Indien u enige vrae of besorgdheid omtrent die navorsing het, staan dit u vry om in verbinding te tree met Tim Afrika – navorser by....., of die skoolhoof by....., of die toesighouer by die Universiteit van Stellenbosch se Opvoedkundige Sielkunde Departement, Stellenbosch, Me Lynette Colliar by 021 8082304. of dan Me Maléne Fouché [mfouche@sun.ac.za; 021 808 4622] van die Afdeling Navorsingsontwikkeling.

9. REGTE VAN DEELNEMERS

U kan te eniger tyd u inwilliging terugtrek en u kind se deelname beëindig, sonder enige nadelige gevolge vir u of u kind. Deur deel te neem aan die navorsing doen u kind geensins afstand van enige wetlike regte, eise of regsmiddel nie. Indien u vrae het oor u regte as proefpersoon by navorsing, skakel met Me Maléne Fouché [mfouche@sun.ac.za; 021 808 4622] van die Afdeling Navorsingsontwikkeling.

VERKLARING DEUR OUER EN DEELNEMER

Die bostaande inligting is aan my,, gegee en verduidelik deur Mnr B.T. Afrika in Afrikaans en ek..... is dié taal magtig of dit is bevredigend vir vertaal. Ek..... is die geleentheid gebied om vrae te stel en my vrae is tot my bevrediging beantwoord.

Ek wil hiermee in / wil nie in nie om vrywillig aan die studie deel te neem.
 'n Afskrif van hierdie vorm is aan my gegee.

Naam van deelnemer

Handtekening van deelnemer

Datum

Ek die ouer van gee hiermee toestemming dat my kind aan die studie mag deelneem.

Naam van ouer

Naam van ouer

Handtekening van ouer

Datum

Handtekening van ouer

Datum

VERKLARING DEUR ONDERSOEKER

Ek verklaar dat ek die inligting in hierdie dokument vervat verduidelik het aan en sy/haar ouers..... en Hulle is aangemoedig en oorgenoeg tyd gegee om vrae aan my te stel. Dié gesprek is in Afrikaans gevoer.

Handtekening van ondersoeker

Datum

Addendum C:

Oop vraelys – biografiese inligting

Vraelys met oop vrae wat skriftelik ingevul word deur die deelnemers.

Biografiese data van die ouers

1. Ouderdom:
2. Hoogste standerd geslaag:
3. Werkstatus: (Permanent / Seisoenaal / Werkloos.....)
4. Hoe lank woon julle by huidige adres?

Biografiese data van die leerders

1. Ouderdom:
2. Huidige graad:
3. Gunsteling vakke:
4. Stokperdjies:

Biografiese data van die opvoeders

1. Ouderdom:
2. Grade onderrig:
3. Vakke aangebied:
4. Stokperdjies:

Addendum D:

Individuele Onderhoudsgids

Semigestruktureerde individuele onderhoudsgids:

A - OUERS

1. Hoe moedig u u kinders aan om 'n positiewe uitkyk op die lewe te hê?
2. Watter waardes probeer u by u kind vestig en waarom?
3. Waarom beskou u goeie uitslae en gereelde skoolbywoning as belangrik vir u kind?
4. Wat leer u vir u kinders, hoe moet hulle moeilike situasies hanteer?
5. Hoe hanteer u situasies in die huis, waar u u gesag oor u kinders moet uitoefen?

B - LEERDERS

1. Watter dinge maak dit vir jou maklik om elke dag skool toe te kom?
2. Ek sien julle kry gereeld take en projekte. Hoe maak jy om bronne en ander benodighede in die hande te kry?
3. Siende dat ons van take praat, met watter klasmaats werk jy altyd saam, en hoe ondersteun julle mekaar?
4. Watter dinge dink jy kan bydra dat jy jou skoolloopbaan suksesvol voltooi?

C - OPVOEDERS

1. Watter dinge by u skool dink u, maak dat leerders die skool gereeld bywoon?
2. Watter rol speel u skool se ondersteuningspan in die lewens van leerders wat in moeilike omstandighede grootword?
3. Hoe moedig u die leerders aan om sukses te ervaar?
4. As u 'n mentor vir van die leerders wat in moeilike omstandighede grootword, kan wees, hoe sou u daardie rol vervul?
5. Hoe skep u 'n positiewe leeromgewing in u klas?

Addendum E:

Voorbeeld van transkripsie - Individuele onderhoud

OD 3 = Opvoeder Deelnemer Drie**OV: Onderhoudvoerder**

- OV: Watter dinge by u skool dink u, maak dat leerders die skool gereeld bywoon?
- OD3: 'n Leergerigte en stimulerende leeromgewing. Passievolle en goedvoorbereide opvoeders – uitdagende en genotvolle aktiwiteite op alle leerders se vlakke. Veilige leeromgewing en liefdevolle opvoeders. 'n Gevoel van “ek behoort” skep. Interaksie en goeie verhoudings met ouers, personeel, leerders en gemeenskap. Betrokkenheid van ouers. Uitdagings en gebalanseerde programme, kurrikulêr en buite-kurrikulêr (sport en kultuur).
- OV: Watter rol speel u skool se ondersteuningspan in die lewens van leerders wat in moeilike omstandighede grootword?
- OD3: Fokus op leerders sterk en swak eienskappe. Ontwikkeling van intervensieprogramme om leerders holisties op te voed. Huisbesoek om te bou op hul omstandighede. Boesem vertrouwe in. Verdien respek. Deel van suksesverhale uit dieselfde omstandighede – hoe hulle in die lewe uitgestyg het. Erkenning gee al is dit hoe gering. Waardeer persoonlike prestasies en bydraes. Aanneem van leerders een uit moeilike omstandighede per opvoeder. Dateer en deel suksesse met ouers. Wek begeertes by leerders om iets te bereik wat die moeite werd is.
- n Omgewing van mededeelsaamheid en “ek behoort” skep. Betrokkenheid in aktiwiteite al is dit hoe klein om verantwoordelikheid te kweek. Hulpverleningsprogramme om gesinne te ondersteun.
- OV: Hoe moedig u die leerders aan om sukses te ervaar?
- OD3: Erkenning op alle terreine gedurende byeenkomste. Top tien borde in alle klasse Gr 1 – Gr 8.
- Opvoeders bring gedurig nuwe idees na leerders. Oud leerders deel suksesse. Aanmoediging en motivering om weer te probeer na mislukking. Motiveer en gee duidelike en positiewe terugvoering hoe leerders in hul pogings kan verbeter. Om met twee of drie punte te verbeter in 'n taak is 'n groot prestasie (Aanmoediging).
- OV: As u 'n mentor vir van die leerders wat in moeilike omstandighede grootword kan wees, hoe sou u daardie rol vervul?
- OD3: Boesem vertrouwe by leerders in. Gee baie liefde. Stel jouself in leerder se posisie.

Gereelde huisbesoeke nie net skolasties nie maar bied hulp op 'n positiewe wyse aan. Raak betrokke en probeer 'n verskil in omstandighede maak. Sien omstandighede deur die oë van betrokke leerders en wees ingestel (ken jou leerders). Sien op 'n diskrete manier toe dat leerders genoeg kos by voedingskema kry. Neem ekstra kospakkies vir leerders saam. Klerebank by skool om in behoeftes te voorsien.

OV: Hoe skep u 'n positiewe leeromgewing in u klas?

OD3: Netjiese klaskamer. Leerders is deel van lesbeplanning. Hulle stel self reëls op en hou daarby. Punte vir klasoortredings lei na detensie. Demokratiese verkiesing van klasleiers.

Netheid en verantwoordelikheid berus by leerders. Opvoeder is slegs toesighouer.

Klas is leerdervriendelik. Leerruimte is bevorderlik vir leer. Meubels is so gerangskik dat selfgerigte groep en klassikale onderrig en leer kan plaasvind. Opvoeder sorg dat muurprente leergerig en stimulerend vir leerders is.

Addendum F:

Voorbeeld van kodering – Individuele onderhoud

Kodering – Individuele onderhoud met Opvoeders – Deelnemers 1 - 5

	Eenheid van Betekenis	Kode	Kategorie	Tema
OD1	<ul style="list-style-type: none"> -’n veilige hawe -’n mate van sekerheid gegee -hulle voel hulle behoort aan lie skool -kan hier na hartelus speel en met eie portuurgroep verkeer. -Baie leerders voel goed om na skool te kom -hier word hulle met respek behandel 	<ul style="list-style-type: none"> - skool is vaste veranderlike - veilige omgewing - saam met portuurgroep - wil by skool wees - respek 	<p>Ontwikkeling van samewerking</p> <p>Portuur aanvaarding</p>	Ondersteuning deur vriende
2	<ul style="list-style-type: none"> -gaan uit hul pad om ondersteuning te bied. - bereid om alles in te span -loop ’n pad saam met die leerders. - roep ook gereeld hulp in van kundiges - van hulle kundigheid te kom deel. -bereid om nuwe uitdagings aan te pak -bereid om te leer. -sal alles in hul vermoë doen om leerders te help. 	<ul style="list-style-type: none"> - goeie ondersteuning - opvoeders gee hul alles - gedurige ondersteuning - maak van kundiges gebruik - nuwe uitdagings - stel hulself oop vir leer 	Ondersteunende volwassenes	Ondersteuning uit gemeenskap
3	<ul style="list-style-type: none"> -om elke geleentheid aan te gryp - om altyd die beste te maak van wat voor jou is. 	<ul style="list-style-type: none"> - gebruik geleenthede - wees doelgerig - gebruik wat jy het 	Aanmoediging	Positiewe waardes

	-benut wat tot jou beskikking is. -Probeer altyd jou beste	- gee jou beste - dankbaarheid - span jou potensiaal in		
4	<ul style="list-style-type: none"> - leeders leer om dankbaar te wees vir wat hulle het. -beste te maak van wat jy het -die eenvoudigste materiaal te gebruik en daaruit 'n leer geleentheid te skep. - sal hulle selfrespek leer - leer om ander te respekteer -harde werk vrugte afwerp. - dat jy nie iets kan verwag as jy self niks doen nie -Probeer altyd weer en weer – moenie tou opgooi nie 	<ul style="list-style-type: none"> - selfrespek – wat binne leerder is - harde werk sal iets voortbring - uithouvermoë 	Deursettingsvermoë	Positiewe waardes
5	<ul style="list-style-type: none"> - probeer om die werklikheid klas toe te bring -Fokus op wat die leeders se belangstelling is. -Moedig interaksie aan – laat leeders toe om met mekaar te redeneer en te verskil -Laat leeders altyd toe om hul eie menings te gee. 	<ul style="list-style-type: none"> - alledaagse situasies - leerdergesentreerd - onderlinge kommunikasie - moedig eie opinies aan 	<p>Ontwikkeling van samewerking</p> <p>Kommunikasie</p>	Onderlinge samewerking
OD2		- aanmoediging		

	<ul style="list-style-type: none"> -Aanmoediging deur my as opvoeder -Gedurige aansporing -om te kan lees en skryf baie belangrik is in die samelewing. -scenario's van 'n suksesvolle persoon -ogies wat blink 	<ul style="list-style-type: none"> - leerders word gemotiveer - beklemtoon lees en skryf vaardighede - rolmodelle - gemotiveerdheid 	Aanmoediging	Positiewe waardes
2	<ul style="list-style-type: none"> -Klerebank, skoenebank -blikkies kos -'n skenking van skoene -ander sosiaal ekonomiese probleme worstel word verwys na die ondersteuningsgroep -Gereelde kontak word gehou met die skoolsielkundige en ander betrokkenes. 	<ul style="list-style-type: none"> - verskeie ondersteuning strukture is in plek - verwys uitdagings - gereelde kontak met kundiges 	<p>Ondersteuning</p> <p>Samewerking</p> <p>Ondersteunende volwassenes</p>	Ondersteuning uit gemeenskap
3	<ul style="list-style-type: none"> -dat leerders gedurig aangemoedig en geprys wil word. -baan ek die weg vir leerders om nog beter te moet doen. -vir hierdie kleintjies 'n soort ikoon 	<ul style="list-style-type: none"> - aanmoediging - prysing van leerders - aansporing tot sukses - juffrou is rolmodel 	Aanmoediging	Positiewe waardes
4	<ul style="list-style-type: none"> -Ek gebruik my eie lewe as voorbeeld deur dit aan leerders te vertel. -Hoe ek as kind sonder 'n vader figuur onder moeilike 	<ul style="list-style-type: none"> - juffrou is rolmodel - uitdagende omstandighede - kon uitstyg - gemotiveerd 	Rolmodelle	Volwassenes wat omgee

	<p>omstandighede bo uitgekom het. -dit wat ek nie gehad het nie my gedryf het om 'n sukses van my lewe te maak.</p> <p>-Dat elke kind se leuse moet wees “ Armoede is nie 'n verskoning om jou droom te bereik nie”.</p> <p>-Met harde werk en deursettingsvermoë kan jy jou doelwit bereik</p>	<ul style="list-style-type: none"> - armoede nie 'n verskoning - harde werk - deursettingsvermoë 		
5	<ul style="list-style-type: none"> -Ons het 'n leuse in die klas “ <i>Yes, we can</i>” - saam sê vir aansporing en inspirasie vir die dag - die geleentheid om te gesels en idees uit te ruil - moet leerders vryheid, ruimte en inklusiwiteit in alle vorme in die klas ervaar. -Geen leerder mag uitgesluit word 	<ul style="list-style-type: none"> - positiewe leuse - kommunikasie - ek behoort ervaring - leerderbetrokkenheid 	<p>Ontwikkeling van samewerking</p> <p>Kommunikasie</p>	<p>Onderlinge samewerking</p>
OD3	<ul style="list-style-type: none"> -'n Leegerigte en stimulerende leeromgewing. -Passievolle en goedvoorbereide opvoeders – uitdagende en genotvolle aktiwiteite -Veilige leeromgewing -liefdevolle opvoeders. -'n Gevoel van “ek behoort” - Interaksie en goeie verhoudings met ouers, personeel, leerders en 	<ul style="list-style-type: none"> - doeltreffende leeromgewing - knap opvoeders - leegerigte aktiwiteite - veilige skool -omgee - ek behoort - ouerbetrokkenheid - goeie samewerking - stel uitdagings 	<p>Portuuraanvaarding</p> <p>Ontwikkeling van samewerking</p>	<p>Ondersteuning deur vriende</p>

	<p>gemeenskap.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Betrokkenheid van ouers. -Uitdagings en gebalanseerde programme, kurrikulêr en buite-kurrikulêr (sport en kultuur). 			
2	<ul style="list-style-type: none"> -Fokus op leerders sterk en swak eienskappe. -Huisbesoek om te bou op hul omstandighede. -Boesem vertrouwe in. -Verdien respek. -Deel van suksesverhale uit dieselfde omstandighede -Erkenning gee -Waardeer persoonlike prestasies en bydraes -Aanneem van leerders - deel suksesse met ouers -Wek begeertes by leerders om iets te bereik wat die moeite werd is. -Omgewing van mededeelsaamheid - “ek behoort” -Betrokkenheid in aktiwiteite -om verantwoordelikheid te kweek -Hulpverleningsprogramme om gesinne te ondersteun 	<ul style="list-style-type: none"> - holistiese benadering tot leer - huisbesoeke - vertrouwe - respek - suksesverhale - erkenning - waardering - leerder aanneming - ouer kommunikasie - motivering tot sukses - mededeelsaamheid - ek behoort - betrokkenheid - hulpverlening 	<p>Ondersteunende volwassenes</p> <p>Rolmodelle</p> <p>Ondersteuning</p>	<p>Ondersteuning uit gemeenskap</p>
3	<ul style="list-style-type: none"> -Erkenning op alle terreine 	<ul style="list-style-type: none"> - erkenning 		

	<p>gedurende byeenkomste.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Top tien borde in alle klasse Gr 1 – Gr 8. -Opvoeders bring gedurig nuwe idees na leerders. -Oud leerders deel suksesse. -Aanmoediging -motivering om weer te probeer na mislukking. -duidelike en positiewe terugvoering hoe leerders in hul pogings kan verbeter. 	<ul style="list-style-type: none"> - aanmoedigings meganismes - oop kommunikasie - rolmodelle uit gemeenskap - aanmoediging - motivering - positiewe terugvoering 	<p>Aanmoediging</p> <p>Rolmodelle</p>	<p>Positiewe waardes</p>
4	<ul style="list-style-type: none"> -Boesem vertrouwe by leerders in. -Gee baie liefde. -Stel jouself in leerder se posisie. -Gereelde huisbesoeke -bied hulp op 'n positiewe wyse aan. -Raak betrokke - probeer 'n verskil in omstandighede maak. -Sien omstandighede deur die oë van betrokke leerders - dat leerders genoeg kos by voedingskema kry. -Neem ekstra kospakkies vir leerders saam. -Klerebank by skool om in behoeftes te voorsien. 	<ul style="list-style-type: none"> - vertrouwe - liefde - situasie voorstelling - huisbesoeke - hulpverlening - betrokkenheid - persoonlike ervaring van situasies - voedingskema - ekstra kospakkies - klerebank 	<p>Ondersteuning</p> <p>Ondersteuning- strukture</p>	<p>Volwassenes wat omgee</p>
5	<ul style="list-style-type: none"> -Netjiese klaskamer. -Leerders is deel van 	<ul style="list-style-type: none"> - netheid - leerder 		

	lesbeplanning. -Hulle stel self reëls op en hou daarby. -Demokratiese -Netheid -verantwoordelikheid berus by leerders. -Klas is leerdervriendelik. -selfgerigte groep en klassikale onderrig en leer kan plaasvind. -leergerig en stimulerend	betrokkenheid - demokrasie - verantwoordelikheid - leerdervriendelike omgewing - selfgerigte leer - stimulerende omgewing	Ontwikkeling van samewerking	Onderlinge samewerking
OD4	-vriendelikheid -omgee van die opvoeders.	- vriendelik - omgee	Portuur aanvaarding	Ondersteuning deur vriende
2	-Kontak word gemaak met ouers	- ouerkontak	Ondersteuning	Ondersteuning uit gemeenskap
3	-Gedurig leerders prys vir suksesse	- prys van leerders	Aanmoediging	Positiewe waardes
4	-Seker maak van leerders se huislike omstandighede	-huisbesoeke	Ondersteuning	Volwassenes wat omgee
5	-Ken almal by die name	- ken leerders	Ondersteuning	Volwassenes wat omgee
OD5	-skool die enigste plek waar leerders veilig voel -liefde kry -eerste maaltyd -middae die laaste maaltyd geniet. -die leerder nie by die huis	- veilige skool - ervaar liefde - voedingskema - wil by skool wees - positiewe portuurgroep ervarings	Portuur aanvaarding Ondersteuning strukture	Ondersteuning deur vriende

	<p>wil wees nie</p> <p>-tot laat na skool bly.</p> <p>-vriendekring kan 'n positiewe invloed op die leerder se prestasie het</p>			
2	<p>-help leerders met struikelblokke -Die leerders word medies, finansiële, maatskaplik en sielkundig ondersteun.</p> <p>-leerders word aangemoedig</p> <p>-bo hul omstandighede te presteer.</p> <p>-Leerders word aangemoedig</p> <p>-hard te werk</p> <p>-sukses van hul lewe te maak.</p>	<p>- help met uitdagings</p> <p>- omvattende ondersteuning</p> <p>- aanmoediging</p> <p>- motivering tot sukses</p> <p>- harde werk</p> <p>- aanmoediging tot sukses</p>	<p>Ondersteunende volwassenes</p> <p>Samewerking</p>	<p>Ondersteuning uit gemeenskap</p>
3	<p>-Leerders word gedurig geprys</p> <p>-leerders ontvang beloning vir harde werk en goeie samewerking.</p>	<p>- prysing</p> <p>- positiewe aanmoediging</p>	<p>Aanmoediging</p>	<p>Positiewe waardes</p>
4	<p>-Wedersydse respek</p> <p>-'n verstandhouding bou.</p> <p>-leerder moet die mentor kan vertrou met hulp en raad</p> <p>-mentor moet die leerder begelei</p> <p>-akademies te groei en ontwikkel</p> <p>-mentor begelei die leerder om sy gedrag teenoor sy skoolwerk, opvoeder en homself te verbeter.</p> <p>-leerder word aangemoedig</p> <p>-opbouende aktiwiteite</p> <p>-ook emosioneel bygestaan</p>	<p>- respek</p> <p>- goeie samewerking</p> <p>- onderlinge vertroue</p> <p>- begeleiding</p> <p>- aanmoediging tot sukses</p> <p>- positiewe gedrag</p> <p>- emosionele hulpverlening</p>	<p>Ondersteuning</p>	<p>Volwassenes wat omgee</p>

	<ul style="list-style-type: none"> -skoene vir leerders -kospakkies -vervoergeld na sportbyeenkomste -na die kundiges verwys 	<ul style="list-style-type: none"> -ondersteuning van kundiges 	Samewerking	Ondersteuning uit gemeenskap
3	<ul style="list-style-type: none"> -’n Toekomsvisie is baie belangrik -Weet wat hulle eendag wil word -hoe om dit te bereik -oudleerders wie dit gemaak het -uit dieselfde omstandighede -het deursettingsvermoë gehad -Hulle het aangehou -as daar teenspoed was, het hulle net weer probeer -As die wil daar is dan kan jy iewers kom 	<ul style="list-style-type: none"> - toekomsgerigtheid - rolmodelle - harde werk - deursettingsvermoë -positiewe aanmoediging -uithouvermoë -wilskrag 	Aanmoediging	Positiewe waardes
4	<ul style="list-style-type: none"> -leerder deeglik ondersteun en aanmoedig -raad gee en help -gereeld met hom praat -hom aanmoedig -kan wegbreek uit sy moeilike omstandighede - alles moontlik is as hy net wil 	<ul style="list-style-type: none"> - ondersteun en aanmoedig - raadgewing - kommunikasie - aanmoediging tot sukses -positiewe gedrag - verandering is moontlik - wilskrag 	Ondersteuning	Volwassenes wat omgee
5	<ul style="list-style-type: none"> -aan die leerders ’n stem te gee -hulle met respek te behandel 	<ul style="list-style-type: none"> - moedig kommunikasie aan 		Positiewe

	<ul style="list-style-type: none">-sterk klem op dissipline te plaas-ten alle tye liefdevol op te tree-die kinders voel hulle behoort daar	<ul style="list-style-type: none">- respek- dissipline- omgee verhouding- ek behoort gevoel	Ondersteuning	waardes
--	--	--	---------------	----------------

Addendum G:

Voorbeeld van kodering - Veldnotas

Voorbeeld van kodering - Veldnotas (Opvoeders)Eenhede van betekenis

- skool 'n **veilige hawe** vir alle leerders
- 'n leergegite en **stimulerende** leeromgewing
- voel hulle dat hulle daar **behoort**
- leerders voel dat opvoeders vir hulle **omgee** en vir hulle **lief** is
- **passievolle** en **goedvoorbereide opvoeders**
- daarom belangrik nie net vir **doeltreffende onderrig** nie
- ook om **vader-moeder figure** vir alle leerders te wees
- by die skool word kinders **aanvaar** vir wat hulle is
- aan **uitdagende en genotvolle aktiwiteite** deelneem
- hoe belangrik **lees en skryf vaardighede** vir die toekoms is
- hulle moedig die leerders aan om **sukses** te behaal
- hou hulle ook **gereelde kontak** met die ouers
- voel egter dat **meer ouerkontak** nodig is
- dat ouers meer in hul kinders moet **belangstel**
- die **voedingskema** 'n baie belangrike rol vervul
- vir talle leerders is dit hul **eerste en enigste maaltyd** vir die dag
- **belangrike rol** wat die voedingskema vervul kan aldus hulle nie genoeg beklemtoon word nie
- skool poog nietemin om die leerders **holisties op te voed**
- hulle bloot te stel aan **opvoedkundige uitstappies** sowel as **ekstra-kurrikulêr aktiwiteite**
- **sportbyeenkomste** word veral baie goed deur leerders ondersteun
- skool se opvoeders **gaan uit hul pad** om ondersteuning aan die leerders te bied
- is bereid om 'n pad saam met die leerders te loop en alles in te span om die leerders te **ondersteun**
- is opmerklik dat daar talle **maatskaplike uitdagings** is
- soek die meeste leerders net iemand om na hulle te **luister**
- op verskeie gebiede verleen – **sielkundig, finansieel, maatskaplik en medies**

Kodering

'n **veilige hawe**
stimulerende
behoort
omgee
lief
passievolle
goedvoorbereide
opvoeders
doeltreffende
onderrig
vader-moeder
figure
aanvaar
uitdagende en
genotvolle
aktiwiteite
lees en skryf
vaardighede
sukses
gereelde kontak
meer ouerkontak
belangstel
voedingskema
eerste en
enigste maaltyd
belangrike rol
holisties op te voed
opvoedkundige
uitstappies
ekstra-kurrikulêr

- gevalle word na die **skoolsielkundige** verwys
 - skool bedryf ook 'n **klerebank**
 - aangemoedig om bo hul **omstandighede** te presteer
 - aangemoedig om hard te werk en 'n **sukses**
 - deur **suksesverhale** van vorige leerders uit die gemeenskap voor te hou
 - dat jy deur **harde werk** en **deursettingsvermoë** 'n beter toekoms kan behaal
 - vergewis van die leerders se **huislike omstandighede** om hom beter te ondersteun
 - uitgereik deur middel van **hulpverleningsprogramme** en **kospakkies**
 - hulle die leerders gedurig **aanmoedig en prys**
 - om nie gou **tou op te gooi nie**
 - aangemoedig om 'n **toekomstvisie** te hê
 - beklemtoon weer eens die belangrikheid van **rolmodelle**
 - hulle het **aanhou probeer**
 - hulle onbewustelik vir talle leerders **mentors** is
 - hoe hulle bo hul uitdagende **omstandighede uitgestyg** het
 - die leerders nie gou moet **tou op gooi nie**
 - gereelde **huisbesoeke** word ook weer beklemtoon
 - 'n verhouding op **wedersydse respek** en **vertroue** gebou
 - die leerder lei en **ondersteun** om sy uitdagings te hanteer
 - hulp word altyd op 'n **positiewe wyse** aangebied
 - sterk klem op **kommunikasie**
 - klaskamer moet 'n **demokratiese** atmosfeer uitstraal
 - leerders toelaat om met mekaar te **redeneer en te verskil**
 - word ook aan die leerders gebied om hul **eie mening** te gee
 - sowel as die opstel van **klasreëls**, berus by die leerders
 - neem self daarvoor **verantwoordelikheid**
 - **interaksie** tussen opvoeder en leerder word sterk beklemtoon
 - dat hulle die kwessie van **selfdissipline** gereeld aanspreek
 - tesame met 'n **stimulerende leeromgewing**
- aktiwiteite**
 - sportbyeenkomste**
 - gaan uit hul pad**
 - ondersteun**
 - maatskaplike**
 - uitdagings**
 - luister**
 - sielkundig**
 - finansiëel**
 - maatskaplik en**
 - medies**
 - skoolsielkundige**
 - klerebank**
 - omstandighede**
 - sukses**
 - suksesverhale**
 - harde werk**
 - deursettingsvermoë**
 - huislike**
 - omstandighede**
 - hulpverlenings-**
 - programme**
 - kospakkies**
 - aanmoedig en prys**
 - tou op te gooi nie**
 - toekomstvisie**
 - rolmodelle**
 - aanhou probeer**
 - mentors**
 - omstandighede**
 - uitgestyg**
 - tou op gooi nie**

huisbesoeke

wedersydse respek

vertroue

ondersteun

positiewe wyse

kommunikasie

demokratiese

redeneer en te

verskil

eie mening

klasreëls

verantwoordelikhei

interaksie

selfdisipline

stimulerende

leeromgewing

Addendum H:

Voorstelling van data in tabelle

Tabel 1: Temas en kategorieë van die opvoeders

Temas	Kategorieë
4.2 Ondersteuning deur vriende	4.2.1 Ontwikkeling van samewerking 4.2.2 Portuur aanvaarding 4.2.3 Ondersteuningstrukture
4.3 Onderlinge samewerking	4.3.1 Portuur ondersteuning 4.3.2 Ontwikkeling van samewerking 4.3.3 Kommunikasie
4.4 Volwassenes wat omgee	4.4.1 Ondersteuning
4.5 Positiewe waardes	4.5.1 Aanmoediging 4.5.2 Rolmodelle 4.5.3 Deursettingsvermoë
4.6 Ondersteuning uit gemeenskap	4.6.1 Ondersteunende volwassenes 4.6.2 Ondersteuning

4.2 Ondersteuning deur vriende

4.2.1 Ontwikkeling van samewerking	OD1	OD2	OD3	OD4	OD5	OD6
- leerder betrokkenheid	√		√	√		
- demokrasie			√		√	
-doeltreffende leeromgewing	√	√	√		√	
-veilige omgewing	√		√	√	√	
4.2.2 Portuurgroepaanvaarding	OD1	OD2	OD3	OD4	OD5	OD6
-ervaar liefde	√		√		√	
-omgee	√	√	√	√		
-wil by skool wees	√		√		√	
-ek behoort	√	√	√			
4.2.3 Ondersteuningstrukture	OD1	OD2	OD3	OD4	OD5	OD6
-voedingskema			√		√	
-hulpverleningsprogramme		√	√			

-ekstra kospakkies			√			
-klerebank		√	√			

4.3 Onderlinge samewerking

4.3.1 Portuurgroepondersteuning	OD1	OD2	OD3	OD4	OD5	OD6
-onderlinge samewerking		√			√	
-liefde en omgee			√		√	
4.3.2 Ontwikkeling van samewerking	OD1	OD2	OD3	OD4	OD5	OD6
-leerder betrokkenheid	√	√	√		√	√
-leerdergesentreerd	√		√		√	√
4.3.3 Kommunikasie	OD1	OD2	OD3	OD4	OD5	OD6
-goeie kommunikasie	√	√	√		√	

4.4 Volwassenes wat omgee

4.4.1 Ondersteuning	OD1	OD2	OD3	OD4	OD5	OD6
-aanmoediging		√	√		√	√

4.5 Positiewe waardes

4.5.1 Aanmoediging	OD1	OD2	OD3	OD4	OD5	OD6
-deursettingsvermoë	√	√	√			√
-prysing		√		√	√	

4.6 Ondersteuning uit gemeenskap

4.6.1 Ondersteunende volwassenes	OD1	OD2	OD3	OD4	OD5	OD6
-ondersteuning van kundiges	√	√			√	√
4.6.2 Ondersteuning	OD1	OD2	OD3	OD4	OD5	OD6
-klerebank		√	√			
-voedingskema			√		√	√

4.7 Tabel 2: Temas en kategorieë van die ouers

Temas	Kategorieë
4.8 Volgehoue ondersteuning en aanmoediging	4.8.1 Aanmoediging en ondersteuning
4.9 Goeie waarde stelsels	4.9.1 Gevestigde waardes 4.9.2 Gevestigde godsdienstige waardes
4.10 Persoonlike moed en aanmoediging van ouers	4.10.1 Veerkragtigheid
4.11 Goeie ondersteunende ouerleiding en kommunikasie.	4.11.1 Aanmoediging en ondersteuning 4.11.2 Duidelike grense word gestel 4.11.3 Gevestigde kulturele waardes 4.11.4 Effektiewe kommunikasie

4.8 Volgehoue ondersteuning en aanmoediging

4.8.1 Aanmoediging en ondersteuning	OD1	OD2	OD3	OD4	OD5	OD6
- toekomsvisie				√	√	√
- doelgerigheid		√				
-toekomsgerigheid	√					

4.9 Goeie waardestelsels

4.9.1 Gevestigde waardes	OD1	OD2	OD3	OD4	OD5	OD6
- goeie waardes						√
- dissipline					√	
- uitstyg bo omstandighede				√		
- kommunikasie		√				
- respek	√					
4.9.2 Gevestigde godsdienstige waardes	OD1	OD2	OD3	OD4	OD5	OD6
-sterk godsdienstige beginsels			√			

4.10 Persoonlike moed en aanmoediging van ouers

4.10.1 Veerkragtigheid	OD1	OD2	OD3	OD4	OD5	OD6
- selfbeheersing	√				√	√

- vermy konflik				√		
-kalmte	√	√	√		√	
-dink oor uitdaging		√				

4.11 Goeie ondersteunende ouerleiding en kommunikasie.

4.11.1 Aanmoediging en ondersteuning	OD1	OD2	OD3	OD4	OD5	OD6
- kommunikasie				√		√
- doelwitte stel					√	
4.11.2 Duidelike grense word gestel	OD1	OD2	OD3	OD4	OD5	OD6
-kommunikasie				√		
-huisreëls is in plek	√			√		
-streng	√	√				
-omgee		√				
4.11.3 Gevestigde kulturele waardes	OD1	OD2	OD3	OD4	OD5	OD6
- toekomsgerigheid			√			
4.11.4 Effektiewe kommunikasie	OD1	OD2	OD3	OD4	OD5	OD6
- kommunikasie				√		

4.12 Tabel 3: Temas en kategorieë van die leerders

Temas	Kategorieë
4.13 'n Positiewe houding	4.13.1 Veerkragtigheid
4.14 Onderlinge samewerking	4.14.1 Samewerking
4.15 Ondersteunende gemeenskap	4.15.1 Ondersteuning
4.16 Ondersteuning deur vriende	4.16.1 Ondersteuning
4.17 'n Goeie waardestelsel	4.17.1 Ondersteuning
4.18 Persoonlike moed en aanmoediging deur ouers	4.18.1 Veerkragtigheid

4.13 'n Positiewe houding

4.13.1 Veerkragtigheid	OD1	OD2	OD3	OD4	OD5	OD6
-------------------------------	------------	------------	------------	------------	------------	------------

- doelgerigte optrede						√
- goeie selfbeeld						√
-bly gefokus					√	
-leergierig				√		
-doelwitte stel				√		
-gehoorsaamheid		√	√	√		
-harde werk	√		√			
-probeer weer / aanhou		√				
-moenie tou opgooi nie		√				
-nader ander om hulp		√				
-deursettingsvermoë	√					

4.14 Onderlinge samewerking

4.14.1 Samewerking	OD1	OD2	OD3	OD4	OD5	OD6
- spanwerk		√		√	√	√
- uitruil van idees						√
-luister					√	
-vra hulp		√				

4.15 Ondersteunende gemeenskap

4.15.1 Ondersteuning	OD1	OD2	OD3	OD4	OD5	OD6
- ondersteunende familie			√			√
- beskikbaarheid van bronne	√			√	√	

4.16 Ondersteuning deur vriende

4.16.1 Ondersteuning	OD1	OD2	OD3	OD4	OD5	OD6
- goeie vriendskap	√	√	√			
- uitruil van idees		√	√			
-raadgewing		√	√			
-hulpverlening	√	√				

4.17 'n Goeie waarde stelsel

4.17.1 Ondersteuning	OD1	OD2	OD3	OD4	OD5	OD6
- liefdevolle en ondersteunende familie			√			
- vaderlike aansporing	√					
-gedurige aanmoediging	√					

4.18 Persoonlike moed en aanmoediging deur ouers

4.18.1 Veerkragtigheid	OD1	OD2	OD3	OD4	OD5	OD6
- doelwitte te hê				√	√	
- gemotiveerd tot sukses		√				
- selfdissipline		√				