

**Die effek van postmoderne beroepsfasilitering op die
prestasiemotivering van 'n tradisioneel benadeelde
adolescent**

deur

B.A. Vermaak
(24288285)

Voorgelê ter vervulling van 'n deel van die vereistes vir die
graad

Magister Educationis (Opvoedkundige Sielkunde)

In die

Departement Opvoedkundige Sielkunde

Fakulteit Opvoedkunde

Universiteit van Pretoria

Studieleier: Prof. J.G. Maree

Mede-studieleier: Dr. L. Ebersöhn

PRETORIA

2007

Hierdie studie word met die grootste liefde en waardering opgedra aan
my man,
Bian Vermaak

*Excellence can be attained if you...
care more than others think is wise,
risk more than others think is safe,
dream more than others think is practical,
expect more than others think is possible.*

Unknown author

DANKBETUIGING

My oopregte dank en waardering word hiermee uitgespreek aan elkeen wat 'n bydrae gelewer het om my ideaal te bereik. In die besonder aan:

- Prof. Kobus Maree en Dr. Liesel Ebersöhn vir uiters professionele hulp in moeilike omstandighede.
- My kritiese leser, taalversorger en besonderse vriendin, Magdarie, vir haar onbaatsugtige insette en ondersteuning.
- My man, Bian, vir sy eindeloze begrip, 'motiveringssessies' en liefdevolle aanmoediging.
- My gesin, en in besonder my ouers vir hulle oneindige begrip, liefde en ondersteuning wat my in staat gestel het om my droom te verwesenlik.
- My vriendin Hélène vir haar wonderlike vriendskap en ondersteuning.
- **Die onfeilbare getrouheid en genade van my Hemelse Vader**

INHOUDSOPGawe

HOOFSTUK 1: ORIËNTERING, KONSEPTUALISERING, PROBLEEMSTELLING EN METODOLOGIESE VERANTWOORDING

	Bladsy
1.1 INLEIDING	1
1.2 AGTERGROND VAN DIE STUDIE	1
1.3 VOORLOPIGE LITERATUURSTUDIE	2
1.4 KONSEPTUALISERING	4
1.4.1 Postmoderne beroepsfasilitering	4
1.4.2 Narratiewe benadering en konstruksie	4
1.5 VERHELDERING VAN BEGRIFFE	5
1.5.1 Prestasiemotivering	5
1.5.2 Adolescent	6
1.5.3 Tradisioneel benadeelde leerder	6
1.6 DEFINIËRING VAN DIE ALGEMENE PROBLEEMSTELLING	7
1.6.1 Die navorsingsprobleem: Agtergrond	7
1.6.2 Algemene probleemstelling	7
1.6.3 Formulering van sekondêre navorsingsvrae	8
1.7 VERWAGTE UITKOMSTE VAN DIE STUDIE	8
1.8 MOTIVERING VIR DIE STUDIE	9

1.9 VOORSIENE BEPERKINGE	9
1.10 MY NAVORSINGSKONTEKS	10
1.11 NAVORSINGSONTWERP	11
1.11.1 Gevalstudie as navorsingsontwerp	11
1.11.2 Steekproefneming	12
1.11.3 Data-insameling	12
1.12 NAVORSINGSGESITUEERDHEID	12
1.13 ROL VAN DIE NAVORSER	12
1.14 ETIESE OORWEGINGS	13
1.15 OPSOMMING EN HOOFSTUKVERDELING	13

HOOFSTUK 2:
ENKELE EPISTEMOLOGIESE VERTREKPUNTE RAKENDE TRADISIONEEL
BENAДЕЕЛДЕ ADOLESCENTE SE PRESTASIEMOTIVERING

2.1 INLEIDING	15
2.2 KONTEKS VAN MENSLIKE ONTWIKKELING	15
2.2.1 Sosiaal-kognitiewe benadering tot motivering	15
2.2.2 Die invloed van tradisionele benadeeldheid	
op motiveringsoortuiginge	17
2.2.3 Die tradisioneel benadeelde leerder in Suid-Afrika	18
2.3. PRESTASIEMOTIVERING	19
2.3.1 Enkele definisies van die begrip "prestasiemotivering"	19
2.3.1.1 'n Werksdefinisie vir "prestasiemotivering"	20
2.3.2 Teoretiese grondslag van die begrip	
"prestasiemotivering"	20
2.3.2.1 Klassieke motiveringskonstrukte	20
2.3.2.2 Attribusieteorie	21
2.3.2.3 Self-effektiwiteitsverwagtinge	21
2.3.2.4 Doelteorie	22
2.3.2.5 'n Kontemporêre blik op prestasiemotivering	22
2.3.2.6 'n Geïntegreerde benadering tot	
prestasiemotivering	23
2.3.2.7 Eienskappe van die prestasiegemotiveerde	
individu	25
2.3.3 Tradisioneel benadeelde adolesente se	
prestasiemotivering	26

2.4 ENKELE FASSETTE VAN DIE GROEI IN DIE POSTMODERNE BENADERING TOT BEROEPSVOORLIGTING	28
2.4.1 Verwikkelinge in die veld van beroepsvoorligting vanaf 2000-2007	28
2.4.2 Eise van die globale werksarena	32
2.5 ENKELE FASSETTE VAN DIE POSTMODERNE BENADERING	33
2.5.1 Postmoderne beroepsfasilitering	34
2.5.2 Narratiewe beroepfasilitering	35
2.5.3 Die toepassingswaarde van 'n postmoderne benadering vir die tradisioneel benadeelde adolescent	36
2.6 SLOTOPMERKING	38
2.7 SAMEVATTING	39

HOOFSTUK 3: NAVORSINGSPROSSES

3.1 INLEIDING	40
3.2 ORIËNTERING	40
3.3 PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF	41
3.3.1 KWALITATIEWE-kwantitatiewe (KWAL-kwan)	
ondersoekmodus	41
3.3.2 Die ontwikkeling van narratiewe beroepsfasilitering-sessies vir intervensie	44
3.3.3 Epistemologiese benadering	46
3.4 NAVORSINGSONTWERP	46
3.4.1 Ideografiese of 'n gevalstudie as navorsingsontwerp	47
3.4.2 Steekproefneming	48
3.5 DATA-INSAMELINGSTEGNIEKE	49
3.5.1 Multi-metode data-insamelingsplan	50
3.5.1.1 Kwantitatiewe tegnieke	50
3.5.1.2 Kwalitatiewe tegnieke	51
3.5.2 Data-insamelingstrategieë	52
3.5.3 Navorsersrolle	53
3.6 DATA-ANALISE EN -INTERPRETASIE	54
3.7 KWALITEITSVERSEKERINGSKRITERIA	56
3.7.1 Kwantitatiewe navorsing	56

3.7.1.1	Geldigheid	56
3.7.1.2	Betroubaarheid	56
3.7.2	Kwalitatiewe navorsing	57
3.7.2.1	Kredietwaardigheid	57
3.7.2.2	Oordraagbaarheid	58
3.7.2.3	Vertroubaarheid en geldigheid	59
3.8	OPSOMMING	62

HOOFSTUK 4: BESPREKING VAN RESULTATE

4.1 INLEIDING	63
4.2 METODE VAN DATA-ANALISE	63
4.2.1 Organisering van data	63
4.2.2 Data-kodering	64
4.3 AGTERGRONDINLIGTING VAN DIE DEELNEMER	64
4.4 RESULTATE VERKRY MET BEHULP VAN DIE <i>ACHIEVEMENT MOTIVATION PROFILE</i>-TOETS (AMP) VÓÓR POSTMODERNE BEROEPSFASILITERING (VOORTOETS)	66
4.5 RESULTATE VAN PSIGOMETRIESE TOETSE WAT TYDENS DIE BEROEPSFASILITERINGSPROSES INGESKAKEL IS	66
4.5.1 Die Differensiële Aanlegtoets (DAT-L)	66
4.5.2 Die <i>Myers-Briggs Type Indicator</i> (MBTI)	67
4.5.3 Die Rothwell-Miller-belangstellingsvraelys (RMBV)	67
4.6 BESPREKING VAN DIE POSTMODERNE BEROEPSFASILITERING-SESSIES EN GEÏDENTIFISEERDE TEMAS	68
4.6.1 Proses van beroepsfasilitering	68
4.6.2 Sessie 1	69
4.6.2.1 Ontmoeting en afneem van die AMP-voortoets	69
4.6.2.2 Verloop van die sessie en temas geïdentifiseer	69
4.6.2.3 Refleksie	69

4.6.3 Sessie 2	70
4.6.3.1 Afneem van die MBTI en die RMBV	70
4.6.3.2 Verloop van die sessie en temas geïdentifiseer	70
4.6.3.3 Refleksie	70
4.6.4 Sessie 3	71
4.6.4.1 Afneem van die DAT-L	71
4.6.4.2 Verloop van die sessie en temas geïdentifiseer	71
4.6.4.3 Refleksie	72
4.6.5 Sessie 4	72
4.6.5.1 Die collage	72
4.6.5.2 Verloop van die sessie en temas geïdentifiseer	73
4.6.5.3 Refleksie	74
4.6.6 Sessie 5	74
4.6.6.1 Lewensverhaal en informele media	74
4.6.6.2 Verloop van die sessie en temas geïdentifiseer	75
4.6.6.3 Refleksie	75
4.6.7 Sessie 6	76
4.6.7.1 Informele werkboek	76
4.6.7.2 Verloop van die sessie en temas geïdentifiseer	76
4.6.7.3 Refleksie	77
4.6.8 Sessie 7	77
4.6.8.1 Lewenslyn	77
4.6.8.2 Verloop van die sessie en temas geïdentifiseer	78
4.6.8.3 Refleksie	79
4.6.9 Sessie 8	79
4.6.9.1 Vroeë herinneringe, sukseservaringe, rolmodelle en bates	79
4.6.9.2 Verloop van die sessie en temas geïdentifiseer	80
4.6.9.3 Refleksie	81
4.6.10 Sessie 9	81
4.6.10.1 Toekomsverhaal	81

4.6.10.2 Verloop van die sessie en temas geïdentifiseer	81
4.6.10.3 Refleksie	82
4.6.11 Sessie 10	83
4.6.11.1 Afneem van die AMP-natoets	83
4.6.11.2 Verloop van die sessie en temas geïdentifiseer	83
4.6.11.3 Refleksie	83
4.6.12 Sessie 11	84
4.6.12.1 Bespreking van die beroepsfasiliteringsproses en- moontlikhede	84
4.6.12.2 Verloop van die sessie en bespreking van beroepsmoontlikhede	84
4.7 KATEGORISERING EN OPSOMMING VAN GEÏDENTIFISEERDE TEMAS	86
4.7.1 Oorwegende temas wat in die onderhawige studie geïdentifiseer is	88
4.8 DIE IMPAK VAN NARRATIEWE BEROEPSFASILITERING OP DIE PRESTASIEMOTIVERING VAN DIE DEELNEMER	89
4.8.1 Terugvoer van die deelnemer ten opsigte van die narratiewe beroepsfasiliteringsproses	89
4.9 VERGELYKING VAN DIE RESULTATE VAN DIE VOOR- EN NATOETS	89
4.9.1 Die Achievement Motivation Profile-toets	89
4.9.2 Bespreking van die AMP-voor- en natoetsresultate	91
4.9.3 Die potensiële toepassingwaarde van die sosiaal- kognitiewe benadering op die deelnemer van die studie	92

4.10 BESPREKING VAN DIE NARRATIEWE BEROEPS-FASILITERINGSPROSES AS GEHEEL	93
4.10.1 Die waarde van psigometriese toetse om postmoderne beroepsfasilitering te ondersteun	93
4.10.2 Enkele opmerkings ten opsigte van die gebruik van postmoderne beroepsfasilitering in die studie	94
4.11 OPSOMMING	96

HOOFSTUK 5: SAMEVATTING EN AANBEVELINGS

5.1 INLEIDING	97
5.2 BEVINDINGE WAAROP DIE AANBEVELINGS GEGROND IS	97
5.2.1 Hoofstuk 1: Oriëntering, konseptualisering, probleemstelling en metodologiese verantwoording	97
5.2.2 Hoofstuk 2: 'n Oorsig van enkele epistemologiese vertrekpunte rakende tradisioneel benadeelde adolessente se prestasiemotivering	98
5.2.3 Hoofstuk 3: Metodologie	98
5.2.4 Hoofstuk 4: Bevindinge en bespreking: gevalstudie ter illustrasie van die toepassing van narratiewe beroepsfasilitering op 'n tradisioneel benadeelde adolescent se prestasiemotivering	99
5.3 HERBESINNING OOR DIE ALGEMENE NAVORSINGSVRAAG	99
5.4 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE	100
5.5 ETIESE ASPEKTE	101
5.6 KWALITEITSVERSEKERING: DIE FASILITERING VAN VERTRROUABAARHEID EN TRIANGULASIE	102
5.6.1 Vertroubaarheid	102
5.6.2 Interne en eksterne geldigheidsoorweginge	103
5.6.2.1 Interne geldigheid	103
5.6.2.2 Eksterne geldigheid	104

5.7 AANBEVELINGS	105
5.8 SAMEVATTING	106
5.9 SLOTOPMERKING	106

LYS VAN TABLELLE

	Bladsy
Tabel 2.1: Onlangse tendense/ontwikkelinge in beroepsvoorligting	28
Tabel 3.1: Potensiële fases van narratiewe beroepsfasilitering	44
Tabel 3.2: Multi-metode data-insamelingsplan	52
Tabel 3.3: Verhoging van die geldigheid van die studie	60
Tabel 4.1: Betekenistabel van die deelnemer met kategorieë en temas wat tydens die beroepsfasiliteringsproses geïdentifiseer is	86
Tabel 4.2: Vergelyking van AMP voortoets en natoets	90
Tabel 5.1: Faktore wat interne geldigheid bedreig	103
Tabel 5.2: Faktore wat eksterne geldigheid kon bedreig	104

LYS VAN BYLAE

Bylaag A: Ingeligte toestemmingsbriewe

Bylaag B: Psigometriese toetsresultate

Bylaag C: Opsommende hoogtepunte van verbatim gesprekvoering waarvan subtemas vir die sessies verkry is

Bylaag D: Voorbeelde van elke postmoderne databron se data-analise (ketting van bewyslewering)

Bylaag E: Brief van my eksterne kodeerde

Bylaag F: Etiese verklaring

OPSOMMING

DIE EFFEK VAN POSTMODERNE BEROEPSFASILITERING OP DIE PRESTASIEMOTIVERING VAN 'N TRADISIONEEL BENAДЕELDE ADOLESENT

deur

Bianca A. Vermaak

STUDIELEIER: Prof. J.G. Maree

MEDE-STUDIELEIER: Dr. L. Ebersöhn

GRAAD: Magister Educationis (Opvoedkundige Sielkunde)

DEPARTEMENT: Opvoedkundige Sielkunde

Die primêre doel van my studie was om te bepaal op watter moontlike wyses postmoderne beroepsfasilitering aangewend kan word om die prestasiemotivering van 'n tradisioneel benadeelde adolescent te verhoog. Die studie is uitgevoer deur middel van 'n gevalstudie waar 'n tradisioneel benadeelde adolescent se prestasiemotivering met behulp van die *Achievement Motivation Profile*-toets (Friedland, Mandel & Marcus, 1982) voor, en na afloop van postmoderne beroepsfasilitering, gemeet is. Die ondersoek na die deelnemer se motivering om te presteer was afhanglik van 'n kwalitatiewe integrasie van psigometriese toetsresultate en inligting wat deur middel van narratiewe tegnieke bekom is.

Die studie is gemotiveer deur vorige navorsing, wat bevind het dat die ontwikkeling van toereikende prestasiemotiveringsoortuiginge nadelig deur tradisionele benadeeldheid beïnvloed kan word. Toereikende prestasiegedrag blyk om deur beide die wil om te presteer, asook die vaardigheid om te presteer, voorafgegaan te word.

SUMMARY

THE EFFECT OF POSTMODERN CAREER FACILITATION ON THE ACHIEVEMENT MOTIVATION OF A TRADITIONALLY DISADVANTAGED ADOLESCENT

by

Bianca A. Vermaak

SUPERVISOR: Prof. J.G. Maree

CO-SUPERVISOR: Dr. L. Ebersöhn

DEGREE: Magister Educationis (Educational Psychology)

DEPARTMENT: Educational Psychology

The primary goal of my study was to explore the possible ways in which postmodern career facilitation can be utilized to improve the achievement motivation of a traditionally disadvantaged adolescent. The study was conducted by means of a case study in which the achievement motivation of a traditionally disadvantaged adolescent was measured by the *Achievement Motivation Profile* test (Friedland, Mandel & Marcus, 1982) prior to, and on completion of the postmodern career facilitation process. The inquiry into the participant's motivation to achieve was dependent on a qualitative integration of psychometric test results and information obtained from narrative techniques.

The study was motivated by previous research indicating that traditional disadvantage does not support the development of sufficient achievement motivation beliefs. Sufficient achievement behaviour appears to be preceded by both the will, and the skill, to achieve.

SLEUTELWOORDE / KEY CONCEPTS

Benadeeld	<i>Disadvantaged</i>
Tradisioneel benadeeld	<i>Traditionally disadvantaged</i>
Adolescent	<i>Adolescent</i>
Beroepsfasilitering	<i>Career facilitation</i>
Narratiewe beroepsfasilitering	<i>Narrative career facilitation</i>
Narratiewe tegnieke	<i>Narrative techniques</i>
Postmoderne benadering	<i>Postmodern approach</i>
Tradisionele benadering	<i>Traditional approach</i>
Prestasiemotivering	<i>Achievement motivation</i>
<i>Achievement Motivation Profile</i> toets	<i>Achievement Motivation Profile test</i>

HOOFSTUK 1

ORIËNTERING, KONSEPTUALISERING, PROBLEEMSTELLING EN METODOLOGIESE VERANTWOORDING

1.1 INLEIDING

In Hoofstuk 1 gee ek 'n kort uiteensetting van die studie. Dit sluit die volgende in: 'n voorlopige literatuurstudie, konseptualisering, verheldering van enkele begrippe, die probleemstelling, die navorsingsdoel en verwagte uitkomste, die motivering vir my studie, voorsiene beperkinge, my paradigmiese perspektief en navorsingsontwerp, data-insameling- en data-analisetegnieke, die omgewing waarin die navorsing gaan plaasvind, my rol in die navorsing en etiese oorwegings wat daarmee gepaard gaan, asook 'n uiteensetting van die hoofstukke.

1.2 AGTERGROND VAN DIE STUDIE

Ten spyte van sosio-politiese transformasies in Suid-Afrika, wat gelyke loopbaangeleenthede vir elke Suid-Afrikaner moontlik maak, dui navorsing daarop dat die prestasiemotivering van tradisioneel benadeelde groepe laer is as hul wit eweknieë (Murphree in Meyer & Braxton, 2002). Deur ondersoek in te stel na die wyses waarop kontekstuele faktore 'n persoon se motivering om te presteer beïnvloed, kan beroepsfasilitering (myns insiens) meer effektief geskied.

Ek maak die aanname dat postmoderne benaderinge tot beroepsfasilitering potensieel beter daarin slaag as tradisionele benaderinge om kontekstuele invloede en subjektiewe betekenisgewing in ag te neem en doelgerig aan te wend. Aan die hand van 'n enkele gevalstudie beoog ek om die impak van postmoderne beroepsfasilitering op die prestasiemotivering van 'n tradisioneel benadeelde adolescent te verken.

1.3 VOORLOPIGE LITERATUURSTUDIE

Die 21ste eeu word gekenmerk deur merkwaardige transformasies in die globale werksarena (Peavy in Mkhize, 2005). Die individu se werksidentiteit en die wyse waarop beroepsbesluite geneem word, kan deur hierdie veranderinge beïnvloed word. Die ontwikkeling wat op elke terrein in die Suid-Afrikaanse samelewing plaasvind, skep die voortdurende behoefte aan 'n werkerskorps wat aan die vereistes van 'n post-apartheid Suid-Afrika kan voldoen (Mkhize, 2005). Die kwaliteit van 'n individu se toekoms kan egter gunstig of ongunstig beïnvloed word deur die omgewing waarin hy/sy opgevoed word (De Lange, 1997).

Milieugeremde leerders word dikwels deur hul omgewings verhoed om hul volle potensiaal te verwesenlik, hetsy as gevolg van 'n fisiese omgewing wat gebrekkige geleenthede bied, 'n beperkte sosiale omgewing, of taal- en kultuuraspekte wat verskil van dié van meerderheidsgroepe. Hulle kan dan, as gevolg van bogenoemde faktore, minder of glad nie gemotiveerd wees om akademies te presteer nie. Verder word benadeelde groepe in Suid-Afrika dikwels blootgestel aan intimidasie en portuurgroepdruk, waartydens hulle die persepsie kan ontwikkel dat hulle nie beheer het oor dinge wat met hul gebeur nie. Hierdie leerders kan die skuld vir hul mislukkings op 'n ander persoon plaas of aan bepaalde omstandighede, soos die apartheid beleid of diskriminasie, toeskryf (De Lange, 1997).

Volgens Seane (1998) is minderheidsgroepe in die verlede in baie opsigte die geleentheid ontnem om hul loopbaanideale te verken of uit te leef. Die grootskaalse veranderinge wat intussen op sosio-politiese terreine in Suid-Afrika plaasgevind het, noodsaak egter beroepsfasilitering wat effektiewe toetrede tot voorheen beperkte loopbane en 'n kompeterende arbeidsmark kan vergemaklik.

Maree en Beck (2004) se navorsing toon dat 'n postmoderne benadering tot beroepsfasilitering die behoeftes van die tradisioneel benadeelde adolescent potensieel meer effektief as tradisionele benaderinge kan aanspreek.

Postmodernisme, ook na verwys as post-positivistiese of konstruktivistiese denke, beklemtoon die meervoudigheid van perspektiewe, kontekstuele invloede, sosiale konstruksies van realiteit en die belangrikheid van die betekenis wat individue aan hul ervaringe heg (Thorngren & Feit, 2001). Maree, Bester, Lubbe en Beck (2004) wys daarop dat bemagtiging van die kliënt deur die postmoderne benadering voorop gestel word. Hierdie bemagtiging beteken onder meer dat kliënte nie op grond van hul belangstelling of aanlegte in bepaalde kategorieë geplaas word nie, maar in staat gestel word om self keuses te maak en terselfdertyd verantwoordelikheid daarvoor te aanvaar.

Die narratiewe benadering is 'n uitvloeisel van postmoderne beroepsfasilitering. Tydens narratiewe terapie word 'n atmosfeer geskep waarin self-beperkende lewensverhale uitgedaag kan word, alternatiewe betekenisverken kan word en alternatiewe lewensverhale herskryf kan word, ten einde meer stimulerende weergawes van die self te ontwikkel (Corey in DeSocio, 2005). Volgens Maree en Beck (2004) moet kliënte toegelaat word om self te praat, op te tree, te dink en keuses uit te oefen. Indien 'n persoon bemagtig kan word om verantwoordelikheid vir hul keuses en gedrag te aanvaar, kan 'n groter sin van persoonlike beheer tot stand gebring word.

Volgens Meyer en Braxton (2002) bestaan daar 'n positiewe korrelasie tussen prestasiemotivering en ekonomiese vooruitgang. Hierdie outeurs is daarom van mening dat die prestasiemotivering van benadeelde groepe eers aandag behoort te geniet, alvorens daar gepoog kan word om hul loopbaanvooruitgang te bevorder. Vir die doel van my studie is dit eweneens belangrik om ondersoek in te stel na die moontlike impak van 'n postmoderne benadering tot beroeps-

fasilitering as deel van my strategie om 'n meer toereikende graad van prestasie-motivering by kliënte te fasiliteer.

Vervolgens verskuif die fokus na die omskrywing van enkele konsepte wat hierdie studie onderlê.

1.4 KONSEPTUALISERING

1.4.1 Postmoderne beroepsfasilitering

Volgens Savickas (in Maree, Bester, Lubbe & Beck, 2001) is die beste omskrywing vir die begrip "postmodernisme" 'n epistemologie wat in kontras tot "modernisme" staan. Dit is 'n epistemologie wat realiteit as multidimensioneel beskou, waar perspektief, interpretasie en verhoudings op die voorgrond is.

Maree en Bester (2000) stel 'n postmoderne voorligtingsmodel voor waarin die fokus verskuif vanaf die primêre gebruik van diagnostiese instrumente na die inagneming van sosiale en historiese faktore wat verband hou met die beroepsuitdagings waarmee individue gekonfronteer word. Die kliënt word as 'n aktiewe vennoot in die beroepsvoorligtingsproses beskou. Tydens hierdie geleentheid word sy/haar subjektiewe ervaring gebruik om betekenis aan bogenoemde proses te gee. Die behoeftes van kliënte geniet voorkeur met die uitsluitlike doel om hulle te bemagtig om self besluite oor hul toekoms te kan neem. Die basis van hierdie model berus op die narratiewe benadering deurdat die kliënt sy/haar eie (ideale) lewensverhaal skep.

1.4.2 Narratiewe benadering en konstruksie

Die konsepte "postmodern", "narratief" en "konstruksie" hou nou verband met mekaar. In die narratiewe benadering word die kliënt as beide outeur en hoofkarakter van sy/haar eie beroepsverhaal beskou (Christensen & Johnston,

2003). Postmoderne perspektiewe fokus dus op die kliënt se subjektiewe loopbaan (sy/haar lewensverhaal), 'n proses waartydens beide objektiewe en subjektiewe betekenisse in ag geneem word. Die individu se loopbaan word as verhale beskou, aan die hand waarvan sentrale lewenstemas gesamentlik deur die fasiliteerder en die kliënt geïdentifiseer en ontleed kan word. Fasiliteerders word dus as mede-outeurs beskou, aangesien hulle kliënte bystaan om hul loopbane as verhale te beskryf en hulle help om temas en spanningsmomente in die storielyn te identifiseer, terwyl vaardighede ontwikkel word om die volgende hoofstuk in die verhaal te skryf (Maree & Beck, 2004).

Eloff (2002) verduidelik hoe narratiewe terapie as 'n alternatief vir "probleemgeoriënteerde" metodes kan dien. Die kliënt word as die ekspert in narratiewe terapie beskou en unieke uitkomste word gesoek wat sogenaamde "tekorte" (*deficits*) op 'n alternatiewe wyse kan verduidelik.

Ek fokus vervolgens op die verheldering van enkele begrippe waarna in hierdie studie verwys word.

1.5 VERHELDERING VAN BEGRIFFE

1.5.1 Prestasiemotivering

Prestasiemotivering blyk, op teoretiese sowel as empiriese vlak, 'n konstrukt te wees waarin verskeie verbandhoudende dimensies vervaat word. Navorsers is voortdurend besig om ondersoek in te stel na die komplekse wyses waarop verwagtinge van akademiese prestasie, oortuigings oor die aard van vermoë, attribusies vir taaksukses of mislukking, en emosionele reaksies tot sukses of mislukking 'n rol in 'n persoon se akademiese betrokkenheid en prestasie speel (Dweck & Leggett, 1988; Graham & Barker, 1990; Kaplan, 1994; Stipek, 1993; Weiner, 1992 in Lapadat, 2000).

Prestasiegemotiveerde individue stel uitdagende doelwitte vir hulself, aanvaar persoonlike verantwoordelikheid vir doelwitbereiking, toon uithouvermoë in die nastreef van hul doelwitte, neem berekende risiko's om hul doelwitte te bereik en is aktief besig om inligting afkomstig van terugvoer te versamel en doelgerig te gebruik. Mislukking word dus as 'n interne toestand beskou wat verander kan word (Slavin, 1991).

'n Werksdefinisie vir prestasiemotivering sal in Hoofstuk 2 geformuleer word.

1.5.2 Adolescent

Volgens Plug, Louw, Gouws en Meyer (1991) is 'n adolescent in 'n ontwikkelingsfase wat strek van puberteit tot volwassenheid. Die tydperk sluit onsekerheid en verwardheid in, aangesien die persoon nog nie 'n volwassene is nie, maar ook nie meer 'n kind nie. Die belangrikste ontwikkelingstaak in hierdie fase is die vorming van 'n self-identiteit, waar die persoon hom- of haarself afvra: "Wie is ek?" Die beantwoording van hierdie vraag gee aan adolescentte 'n gevoel van beheer, wat hulle in staat stel om hul lewens te rig (Maree & Fernandes, 2003).

Vir die doel van hierdie studie word "adolescent" gedefinieer as 'n individu tussen die ouderdom van 12 en 21 jaar.

1.5.3 Tradisioneel benadeelde leerder

Bogenoemde dui op 'n leerder uit 'n voorheen benadeelde Suid-Afrikaanse gemeenskap. Hierdie gemeenskappe is voor 1994 dikwels op grond van ras, byvoorbeeld velkleur en etnisiteit, aan diskriminerende praktyke blootgestel. Laasgenoemde sluit onder meer die volgende in: aparte woongebiede, skole en publieke fasiliteite, asook 'n arbeid- en onderwyssisteem wat deur rassisme gekenmerk is.

1.6 DEFINIËRING VAN DIE ALGEMENE PROBLEEMSTELLING

1.6.1 Die navorsingsprobleem: Agtergrond

Prestasiemotivering as motiveringsveranderlike is die onderwerp van talle studies waar gefokus word op die impak van hierdie verskynsel op leer en akademiese prestasie (Atkinson & Feather, 1966; Dweck & Elliott, 1983; Lumsden, 1994). Swart studente (veral mans) se gebrek aan motivering om akademies te presteer en beroepe van hoë aansien na te streef, het die afgelope dekade baie aandag in die literatuur geniet (Murphree in Meyer & Braxton, 2002).

Lapadat (2000) se navorsing toon byvoorbeeld aan dat 'n persoon se prestasiemotivering 'n refleksie is van die interaksie tussen die individu en sy/haar groter omgewing – gekonstrueer en gedekonstrueer binne die konteks van gedeelde ervaring. Ek maak die aannname dat die postmoderne benadering tot beroepsfasilitering sielkundiges/fasilitateerders potensieel beter in staat sal stel om die totale persoon binne sy/haar unieke konteks te ondersoek en te verstaan. Multimetode-navorsing maak (mys insiens) dit vir die navorser moontlik om inligting met betrekking tot individuele betekenisgewing aan die hand van 'n verskeidenheid data-insamelingsmetodes in te win, ten einde die geldigheid van bevindinge te verhoog. Sodoende kan doelstelling en aksies met betrekking tot die tradisioneel benadeelde adolescent se unieke loopbaanbehoeftes meer toepaslik gestructureer word.

1.6.2 Algemene probleemstelling

Die algemene probleemstelling van die studie kan as volg geformuleer word:

Op watter moontlike wyses kan postmoderne beroepsfasilitering aangewend word om die prestasiemotivering van 'n tradisioneel benadeelde adolessent te verhoog?

1.6.3 Formulering van sekondêre navorsingsvrae

Om die primêre navorsingsvraag ten volle te verken, moet die volgende sekondêre navorsingsvrae aangespreek word:

- Hoe sien die prestasieverwagting van 'n tradisioneel benadeelde adolessent daaruit?
- Op welke moontlike wyses kan die postmoderne benadering tot beroepsfasilitering by 'n tradisioneel benadeelde adolessent aangewend word?
- Wat is die moontlike impak van postmoderne beroepsfasilitering op 'n tradisioneel benadeelde adolessent se prestasiemotivering?
- Wat is die moontlike bydrae van my studie tot die uitbreiding van teorie op die terrein van prestasiemotivering, met spesifieke verwysing na wyses waarop tradisioneel benadeelde leerders sevlak van prestasiemotivering geoptimaliseer kan word?
- Watter bydrae lewer my studie tot die studieveld van Opvoedkundige Sielkunde?

1.7 VERWAGTE UITKOMSTE VAN DIE STUDIE

Die verwagte uitkoms van die navorsing is om die impak van postmoderne beroepsfasilitering op die prestasiemotivering van 'n tradisioneel benadeelde adolessent (in hierdie geval, 'n graad 11-leerder) te ondersoek. Met inagnome van 'n tradisioneel benadeelde adolessent sevlak van prestasiemotivering, kan die studie moontlik 'n invloed op die implementering van beroepsfasilitering by ander tradisioneel benadeelde adolessente uitoefen.

1.8 MOTIVERING VIR DIE STUDIE

Tydens my studiejare (onder meer in Opvoedkundige Sielkunde), is ek aan 'n groot verskeidenheid beroepsfasiliteringsteorieë bekendgestel. Ek het die meeste aanklank gevind by die postmoderne benadering tot beroepsfasilitering, aangesien laasgenoemde (myns insiens) 'n haalbare alternatief tot die uitsluitlike gebruik van psigometriese toetse bied. Terselfdertyd word meer voorsiening vir Suid-Afrika se unieke populasie gemaak, aangesien meer ruimte vir kreatiwiteit en buigsaamheid in beroepsfasilitering gelaat word.

My persoonlike ervaring met postmoderne beroepsfasilitering is dat die kliënt se selfkennis op 'n unieke wyse deur hierdie benadering verryk kan word. Die kliënt word die geleentheid gegun om persoonlike bates wat hom/haar in die verlede in staat gestel het om hindernisse te oorbrug, te identifiseer. Postmoderne beroepsfasilitering kan dus bydra tot 'n sterker sin van persoonlike beheer. Aangesien tradisioneel benadeelde adolessente dikwels potensieel oor lae prestasiemotivering beskik (Maree & Braxton, 2002), wil ek graag vasstel of die postmoderne benadering tot beroepsfasilitering 'n bydrae kan lewer tot hierdie adolessente se motivering om hulle loopbaanideale te verken en uit te leef.

Ek koester die hoop dat hierdie studie 'n betekenisvolle teoretiese bydrae tot die bestaande kennisbesit van beroepsielkunde binne die vakgebied van Opvoedkundige Sielkunde kan lewer. Op hierdie wyse is beroepsfasiliteerders potensieel beter toegerus om die tradisioneel benadeelde adolessent se unieke motiveringsdinamika te verstaan, ten einde effektiewe beroepsfasilitering aan hierdie groepe te bied.

1.9 VOORSIENE BEPERKINGE

Ek antisipeer die volgende beperkinge ten opsigte van my studie:

- Die mate waartoe veralgemening na aanleiding van een gevalstudie kan plaasvind.
- Die moontlikheid dat die deelnemer wat gekies word vir die studie, nie vir die duur van die navorsing betrokke mag wees nie.
- Vanweë kulturele en geslagsverskille tussen my en die deelnemer, bestaan die moontlikheid van kommunikasieprobleme en/of die misinterpretasie van situasies tydens die navorsingsproses.
- Verandering in tellings wat op die prestasiemotiveringstoets voor en na afloop van narratiewe beroepsfasilitering behaal word, mag in 'n mate toegeskryf word aan faktore buite my beheer.

1.10 MY NAVORSINGSKONTEKS

Die beskrywing van 'n navorser se denkkraamwerk dien as teoretiese verwysingsraamwerk waarvolgens die data wat tydens die navorsingsproses gegenereer is, geïnterpreteer en geregverdig kan word (McCracken, 1988). Op hierdie wyse is die leser beter daartoe in staat om die navorsing teen die agtergrond van die navorser se sosiale, emosionele en teoretiese betrokkenheid te lees en te verstaan (Denzin & Lincoln, 2000).

Ek verduidelik vervolgens my navorsingskonteks aan die hand van Hitchcock en Hughes (in Cohen, Manion, & Morrison, 2000) en McMillan en Schumacher (2001) se analogieë. Laasgenoemde voorsien die volgende paradigmatische lense waardeur die navorsing beskou kan word.

My **ontologie** is gebaseer op die siening dat sosiale realiteit die produk van menslike, individuele bewustheid is. Hierdie realiteit is dus nie iets tasbaar wat 'ontdek' kan word nie en kennis word deur die individu se bewussyn geskep. Ek handhaaf dus 'n anti-positivistiese posisie.

Wat my **epistemologie** betref, handhaaf ek die sienswyse dat kennis persoonlik, subjektief en uniek van aard is. Individue se aksies word deur hulself geïnisieer en hulle behoort dus self verantwoordelikheid vir hierdie aksies te aanvaar.

Hierdie paradigmatische lense impliseer dat my navorsingsfokus op die individu sal wees. Ek sal poog om individuele gedrag te verstaan en te verklaar. 'n Ideografiese benadering word hierdeur geïmpliseer.

Die **metodologie** ter sprake is duidelik interpretivisties, naturalisties en interaktief van aard en die studie gaan daarom vanuit 'n KWALITATIEWE-kwantitatiewe (KWAL-kwan¹) ondersoekmodus, aan die hand van 'n gevalstudie, onderneem word. Die navorsingsontwerp word vervolgens bespreek.

1.11 NAVORSINGSONTWERP

Bless en Higson-Smith (1995:46) definieer 'n navorsingsontwerp soos volg:

The plan of how to proceed in determining the nature of the relationship between variables.

1.11.1 Gevalstudie as navorsingsontwerp

Vir die doel van die studie gaan ek van 'n longitudinale, interpretiewe gevalstudie as navorsingsontwerp gebruik maak.

¹ KWALITATIEF-kwantitatief dui in die onderhawige studie daarop dat die navorsing primêr vanuit 'n kwalitatiewe ondersoekmodus onderneem gaan word, maar dat 'n kwantitatiewe komponent ook teenwoordig gaan wees. Die kwantitatiewe deel van die studie verwys bloot na die resultate van psigometriese toetse wat afgeneem gaan word.

1.11.2 Steekproefneming

Die navorsingsdeelnemer in my studie gaan uit 'n hoërskoolpopulasie gekies word en 'n nie-waarskynlikheidsteekproeftrekking (doelgerigtesteekproefneming) sal toegepas word.

1.11.3 Data-insameling

Met inagnome van die doel van die studie, bevestig navorsing deur Maree en Beck (2004) dat daar 'n duidelike behoefte bestaan om beide objektiewe en subjektiewe benaderinge tydens beroepsfasilitering te benut, aangesien objektiewe sowel as subjektiewe data noodsaaklik is om 'n goed-ingeligte beroepsbesluit te kan neem. Die navorsingsontwerp, navorsingsmetodologie, data-insamelingstrategieë en die data-analiseringstrategieë sal volledig in hoofstuk 3 bespreek word.

1.12 NAVORSINGSGESITUEERDHEID

Die navorsing gaan by die Hoërskool Fichardtpark in Bloemfontein² plaasvind, aangesien dit vir my en die deelnemer albei gerieflik is. Hierdie aspek dra ook by tot die volhoubaarheid en stabilitet van terapeutiese intervensie.

1.13 ROL VAN DIE NAVORSER

Die kwalitatiewe navorser word deel van die situasie en fenomeen wat bestudeer word. Ek gaan 'n interaktiewe rol in die navorsing aanneem en aantekeninge

² Die skool is ingelig rakende die navorsingsproses en die hoof het toestemming verleen dat die skool se naam vermeld mag word.

van my observasies en interaksies met die deelnemer maak (McMillan & Schumacher, 1997). Sien hoofstuk 3, p. 53-54 vir 'n volledige uiteensetting van my rol tydens die navorsing.

1.14 ETIESE OORWEGINGS

Etiese maatreëls is van kardinale belang wanneer navorsing uitgevoer word. McMillan en Schumacher (2001) identifiseer die volgende etiese maatreëls waarvan die navorser bewus moet wees en waaraan ek sal voldoen:

- Ek sal toestemming van die deelnemer, sy ouers, die betrokke onderwysdepartement en distrikskantoor, asook sy skool verkry om by die navorsingsprojek betrokke te wees (Sien bylaag A).
- Ek sal eerlik wees met die deelnemer.
- Ek sal die deelnemer so ver moontlik teen fisiese en/of geestelike ongemak en gevaaar beskerm.
- Ek sal alle persoonlike inligting van die deelnemer vertroulik hanteer.
- Ek sal alle moontlike maatreëls tref om die misinterpretasie van data te minimaliseer.
- Ek sal die navorsingsresultate aan die deelnemer en sy ouers bekend maak en verduidelik.

1.15 OPSOMMING EN HOOFTUKVERDELING

HOOFTUK 1

Hoofstuk 1 behels 'n inleidende oriëntering van die studie, konseptualisering en begripsverheldering, die probleemstelling, verwagte uitkomste, motivering vir die studie, voorsiene beperkinge, die navorsingskonteks, -ontwerp en -metodologie, die navorsingsgesitueerdheid, my rol in die navorsing, etiese oorwegings en 'n uiteensetting van die hoofstukke.

HOOFTUK 2

Hoofstuk 2 voorsien 'n literatuurstudie oor narratiewe beroepsfasilitering, asook die prestasiemotivering van tradisioneel benadeelde adolessente.

HOOFTUK 3

Die beoogde navorsingsproses word breedvoerig in hierdie hoofstuk beskryf, insluitende die navorsingsontwerp- en metodologie wat in die studie gebruik gaan word.

HOOFTUK 4

Hoofstuk 4 sal 'n beskrywing, asook 'n analise van die resultate voorsien. Hierdie hoofstuk sal die impak van narratiewe beroepsfasilitering op die prestasiemotivering van die tradisioneel benadeelde adolescent evalueer.

HOOFTUK 5

In Hoofstuk 5 word die studie kortliks saamgevat, bespreek en enkele aanbevelings word gemaak.

HOOFSTUK 2

ENKELE EPISTEMOLOGIESE VERTREKPUNTE RAKENDE TRADISIONEEL BENAДЕЕЛДЕ³ ADOLESSENTE SE PRESTASIEMOTIVERING

2.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word daar gefokus op die konteks waarbinne die motiveringsoortuiginge van die tradisioneel benadeelde adolescent ontwikkel. Die totstandkoming van die postmodernistiese benadering tot beroepsfasilitering sal teen die agtergrond en vereistes van 'n post-industriële samelewing bespreek word. Die toepaslikheid van postmoderne beroepsfasilitering tot die tradisioneel benadeelde adolescent se unieke motiverings- en loopbaanontwikkelings-dinamiek sal deurgaans aandag geniet.

2.2 KONTEKS VAN MENSLIKE ONTWIKKELING

2.2.1 Sosiaal-kognitiewe benadering tot motivering

Die konsep "motivering" kan vanuit verskillende benaderings verken word. In hierdie studie word motivering vanuit 'n sosiaal-kognitiewe raamwerk beskou, aangesien al die aspekte van menswees – kognitief, affektief en konatief – by hierdie benadering ingesluit word (Zimmerman, 1989). Volgens Zimmerman (1989) word 'n leerder binne die sosiaal-kognitiewe paradigma as 'n denkende en gevoelsmatige wese beskou, wat in interaksie met ander en sy/haar omgewing is. Die leerder word deur uitkomsvverwagtinge en die persepsie van selfdoeltreffendheid gemotiveer om selfregulerend op te tree.

³ Die terme "benadeeldheid" en "swart bevolkingsgroep" word in hierdie studie, sowel as in die literatuur wat ek geraadpleeg het, afwisselend gebruik.

Volgens Bandura se sosiaal-kognitiewe teorie sal persone min aansporing hê om op te tree of te volhard wanneer hulle met ongunstige omstandighede gekonfronteer word, tensy hulle glo dat gewenste uitkomste deur hul eie aksies meegebring kan word. Persone se persepsies van hul self-effektiwiteit speel dus 'n sentrale rol in hul psigososiale aanpassing (Bandura, 2001). Die moontlikheid dat persepsies van vermoëns (in teenstelling met vermoëns op sigself) belangrik is, en dat die oortuiging van 'n persoon dat hy/sy oor sterk vermoëns beskik, 'n positiewe verband met volharding en motivering toon, word deur verskeie navorsers ondersteun (Osche, 2003).

Lent en Brown (in Ritchie, Flouri & Buchanan, 2005) se navorsing demonstreer hoe self-effektiwetsverwagtinge deur die mate en gehalte van kontekstuele ondersteuning en persoonlike insette beïnvloed word. In die lig hiervan blyk dit dat die mate en gehalte van kontekstuele ondersteuning en persoonlike insette 'n sentrale rol ten aansien van beroepskeuse speel, aangesien navorsing aantoon dat self-effektiwetsverwagtinge weer 'n invloed op 'n persoon se beroepsbelangstelling en loopbaandoelwitte uitoefen (Ritchie, *et al.*, 2005).

Die sosiaal-kognitiewe benadering word toenemend deur navorsers met kontemporêre denkwyses aangaande prestasiemotivering geïmplementeer, ten einde die verskille tussen mense se strewe na prestasie te probeer verklaar (Elliot & Church, 1997). Die sosiaal-kognitiewe beroepsteorie kan dus as 'n potensieel invloedryke teorie in die beskrywing van loopbaanontwikkeling beskou word (Isaacson & Brown in Buchanan, Bennett, Smith, Smith, Ritchie & Vitali, 2004). Volgens de Bruin (1999) is die sosiaal-kognitiewe benadering 'n bruikbare model om die beroepsverwante gedrag van die Suid-Afrikaanse jeug te verstaan en te verander, aangesien die sosio-kulturele konteks waarin leer plaasvind, in ag geneem word.

Die impak van kontekstuele faktore op tradisioneel benadeelde gemeenskappe word vervolgens ondersoek.

2.2.2 Die invloed van tradisionele benadeeldheid op motiverings-oortuiginge

Volgens Cook, Heppner en O'Brien (2002) word toekomssukses grootliks deur persone se persepsies, sowel as die realiteit van opvoedkundige geleenthede in die makrosisteem, beïnvloed. Sosio-ekonomiese benadeeldheid kan beskou word as een van die grootste risiko-faktore waardeur positiewe motiverings-oortuiginge en doelwitstelling ondermyn word, en hierdie patroon van klasongelykheid manifesteer baie eenders in die meeste geïndustrialiseerde lande (Sewell & Shah, 1968; Shavitt & Muller in Schoon, 2003).

Volgens Woolfolk (in De Lange, 1997) het swak sosio-ekonomiese omstandighede 'n negatiewe invloed op leerders se gevoel van selfwaarde. Leerders uit lae sosio-ekonomiese omgewings handhaaf dikwels negatiewe verwagtings ten opsigte van hul toekomssukses. Hierdie beskouing kan aanleiding gee tot die verwerwing van 'n wanaangepaste attribusiestyl, asook aangeleerde hulpeloosheid. Benadeelde leerders kan voel dat hulle nie beheer oor hul eie leerhandeling het nie en hul kan daarom dikwels die sisteem of eksterne faktore vir hul ontoereikende leerresultate blameer (Van den Berg & Naicker, 1996). Graham (in Berry & Asamen, 1989) sê in hierdie verband:

Far too many minority children perform poorly in school, not because they lack basic intellectual capacities or specific learning skills but because they have low expectancies [and] feel hopeless.

Behalwe vir die psigo-sosiale risiko's wat met tradisionele benadeeldheid gepaardgaan, kan ander omgewingsbeperkinge ook voorkom. Persone uit 'n meer gegoede agtergrond het byvoorbeeld dikwels groter toegang tot opvoedkundige geleenthede, finansiële hulpbronne, rolmodelle, loopbaankennis en informele of familie-verwante netwerke (Schoon, 2003).

Verskeie navorsers bevestig dat adolessente van werkersklasgesinne ook potensieel minder geneig is as hul meer bevoordeerde portuur om voortgesette onderrig ná verpligte skoolverlatingsouderdom te ontvang, of om 'n professionele loopbaan na te streef (Schoon, 2003).

Uit voorgenoemde blyk dit dat sosio-ekonomiese benadeeldheid dus nie bevorderlik is vir die skoolprestasie en sukseservaringe wat 'n leerder volgens sy/haar vermoënsstruktuur kan bereik nie (Kriegler & Farman, 1996). Ten einde die prestasie van tradisioneel benadeelde persone te verhoog, moet hierdie individue ondersteun word in die ontwikkeling van meer positiewe selfpersepsies, verwagtinge en selfvertroue. Volgens Osche (2003) kan persoonlike motiveringsoortuiginge deur positiewe persepsies beïnvloed word en persone aanspoor om harder te werk om hul kansse op sukses te verbeter.

2.2.3 Die tradisioneel benadeelde leerder in Suid-Afrika

Die apartheidsbeleid vóór 1994 in Suid-Afrika het tot rasseskeiding en diskriminasie geleid. Swart Suid-Afrikaners is by uitstek geaffekteer, aangesien hulle onder meer blootgestel is aan aparte woongebiede, skole en publieke fasiliteite, asook 'n arbeid- en onderwyssisteem wat deur rassisme gekenmerk is. Opvoedkundige begrotings, die struktuur van opvoedkundige burokrasie, die samestelling van personeel en leerders in skole, die kurrikulum wat gevvolg is, asook die kulturele etos wat in 'n betrokke skool gevvolg is, is deur die apartheidsisteem beïnvloed (Carrim, 1998). Onderwys was dus nie net apart nie, dit was ongelyk – met die wit leerders wat bevoordeel is en die swart leerders wat aan die kortste ent getrek het. Dit het baie swart leerders negatief beïnvloed, onder andere wat hul interne lokus van kontrole betref, soos De Lange (1997:88) in hierdie verband opmerk:

In Suid-Afrika is die intimidasie en portuurgroepdruk veral geweldig sterk om leerders te leer dat hulle nie beheer het oor dinge wat met hulle gebeur nie; hulle plaas die skuld vir hul mislukkings op 'n ander persoon of

koppel dit aan bepaalde omstandighede, soos die apartheidbeleid of diskriminasie.

Die oortuiging dat persoonlike insette 'n verskil aan huidige en toekomstige vooruitsigte sal maak, speel 'n belangrike rol in 'n persoon se opvoedkundige ervaringe (Buchanan *et al.*, 2004). Dit is daarom belangrik dat leerders ondersteun moet word om eienaarskap vir hul eie leerhandeling te aanvaar in 'n poging om hulle te ondersteun om hul toekomspotensiaal optimaal te verwesenlik. Die konteks van die tradisioneel benadeelde adolescent in Suid-Afrika blyk egter nie altyd die ontwikkeling van positiewe motivering- en loopbaanverwagtinge te ondersteun nie.

Vervolgens word 'n bespreking van prestasiemotivering gebied.

2.3. PRESTASIEMOTIVERING

2.3.1 Enkele definisies van die begrip "prestasiemotivering"

Huitt (2001) bied 'n samevatting van die bestaande definisies in die literatuur aangaande motivering. Laasgenoemde word beskou as:

- 'n Interne toestand of kondisie waardeur gedrag geaktiveer en die rigting van gedrag bepaal word;
- Die behoefte of begeerte waardeur doelwitgeoriënteerde gedrag gerig word;
- Die invloed van behoeftes of begeertes op die intensiteit en rigting van die gedrag.

Franken (in Huitt, 2001) identifiseer 'n addisionele komponent:

- Die opwekking, rigting en volharding van gedrag.

Volgens Bester (1999) kan prestasiemotivering beskou word as die behoefte van individue om die hoogste moontlike prestasie, met behulp van hul vaardighede-en vermoëstruktuur, te bereik.

2.3.1.1 'n Werksdefinisie vir "prestasiemotivering"

Volgens my kan voorgenoemde definisies van prestasiemotivering as volg geïntegreer word:

Die begeerte om persoonlike sukses te ervaar, tesame met die aanwesigheid van doelgerigte gedrag om, afgesien van hindernisse, in die nastreef van persoonlike doelwitte te volhard.

Vervolgens word die teoretiese grondslag van prestasiemotivering kortlik bespreek.

2.3.2 Teoretiese grondslag van die begrip "prestasiemotivering"

Klassieke prestasiemotiveringskonstrukte sluit onder meer die volgende in: uitkomste-verwagting (Atkinson, 1964), self-effektiwiteit (Bandura, 1977), aangeleerde hulpeloosheid (Dweck, 1975), interne-eksterne lokus van kontrole (Stipek & Weisz, 1981), asook die attribusieteorie (Weiner, 1979).

Die vernaamste konstrukte uit die prestasiemotiveringsliteratuur word vervolgens kortlik beskryf.

2.3.2.1 Klassieke motiveringskonstrukte

Vanuit die klassieke raamwerk van prestasiemotivering word aktiwiteit in prestasiesituasies hoofsaaklik deur die verkryging van sukses, of die vermyding van mislukking gerig (McClelland, Atkinson, Clark & Lowell in Elliot & Church, 1997).

2.3.2.2 Attribusieteorie

Weiner (1985) het voortgebou op die klassieke denkwyses deur die voorstelling van die attribusieteorie. Laasgenoemde hou verband met die wyse waarop mense kies om die oorsake van gedrag in hulle lewens te verklaar. Navorsing toon aan dat die objektiewe oorsaak vir die individu se sukses of mislukking minder van belang is as die subjektiewe beoordeling van die oorsake is (De Lange, 1997).

Volgens Seane (1998) het die attribusiestyl wat 'n persoon handhaaf, 'n betekenisvolle invloed op sy/haar toekomstige prestasie.

2.3.2.3 Self-effektiwiteitsverwagtinge

Self-effektiwiteit dui op individuele bekwaamheidsoortuiginge wat deur 'n persoon in die algemeen, of tot 'n spesifieke domein, gehandhaaf word (Bandura, 1977). Bandura (1997:61) beskryf die verband tussen self-effektiwiteit en prestasie soos volg:

The evidence is relatively consistent in showing that efficacy beliefs contribute significantly to level of motivation and performance. They predict not only the behavioural changes accompanying different environmental influences but also differences in behaviour between individuals receiving the same environmental influence, and even variation within the same individual in the tasks performed and those shunned or attempted but failed.

Veral in die velde van Sielkunde en Opvoedkunde, blyk self-effektiwiteit 'n meer konsekwente voorspeller van gedragsuitkomste as enige ander motiveringskonstruk te wees (Graham & Weiner in Berliner & Calfee, 1996). Self-effektiwiteit stel persone in staat om hul bestaande kognitiewe, gedrags- en sosiale vaardighede te integreer, toe te pas en, selfs in ongewensde omstandighede, daar mee te volhard (Buchanan *et al.*, 2004).

2.3.2.4 Doeleorie

Bemeesteringsdoelwitte vorm deel van die doeleteorie van Carol Dweck (Elliot & Church, 1997) en is 'n uitvloeisel van die algemene kognitiewe revolusie in sielkunde. Volgens Lapadat (2000) handhaaf mense *implisiete teorieë* oor hul persoonseienskappe, byvoorbeeld hul vermoëns.

'n Individu se spesifieke prestasiedoelwit skep 'n raamwerk waarbinne hy/sy situasies sal interpreteer, ervaar en gevvolglik sal optree. Daar word tussen twee tipes *doelewit-oriëntasies* onderskei:

- 'n *Prestasiegедrewе doelwit-oriëntasie* impliseer dat 'n persoon se motivering deur die behoefte aan positiewe evaluasie en die vermyding van negatiewe evaluasie bepaal word. Hierdie oriëntasie is uitkomsgerig en mag tot hulpeloze reaksies lei wanneer mislukking ervaar word.
- 'n *Bemeesteringsgedrewе doelwit-oriëntasie* duif op die ontwikkeling van persoonlike bekwaamheid en taakbemagtiging. Persone met hierdie oriëntasie sal geneig wees om, ten spyte van die moontlikheid van mislukking, met 'n taak te volhard (Elliot & Church, 1997).

2.3.2.5 'n Kontemporêre blik op prestasiemotivering

Volgens Bleuer en Walz (2002) bevestig onlangse studies die relevansie van die onderskeie klassieke konstrukte waarna verwys is vir die teorie en praktyk van beroepsvoortetting in die 21e eeu (Stipek, 2001; Wigfield & Eccles, 2001). Hiermee saam word doelwitstelling (Schunk, 2001) en sielkundige veerkrachtigheid (Benard, 1995) in kontemporêre literatuur as faktore vermeld wat 'n rol in die promovering van akademiese prestasie speel.

Maehr en McInerney (in McInerney & Van Etten, 2004) lig twee belangrike voorspellers van leerders se prestasiemotivering in hul navorsing uit:

- Hul waardes, oortuigings en doelwitte wat met 'n positiewe selfbeskouing verband hou;
- Hul vlak van bemeesteringsmotivering. Laasgenoemde impliseer dat 'n persoon, ten spyte van huidige hindernisse en teleurstellings, steeds op die verhoging van persoonlike bekwaamheid fokus en in die nastreef van sy/haar doelwitte sal volhard.

2.3.2.6 'n Geïntegreerde benadering tot prestasiemotivering

Buiten die geloof in 'n persoon se eie vermoëns en die *begeerte* om 'n sekere uitkoms te bereik, word die *vermoë* om spesifieke strategieë uit te voer as 'n integrale deel van mense se uiteindelike sukses in bepaalde velde geassosieer, byvoorbeeld in die geval van skrywers, atlete, musikante en studente (Zimmerman, 1998).

Tuckmann (1999) stel 'n drieledige model van prestasiemotivering voor, naamlik houding, dryfkrag en strategie.

1. *Houdings of oortuigings wat mense oor hulself handhaaf, hul vermoëns en die faktore wat hul uitkomste verklaar:*

Bandura (in Tuckmann, 1999) voorsien uitgebreide bewyse en dokumentasie vir die idee dat self-effektiwiteit 'n sleutel-element is in die mate waartoe mense merkwaardige uitkomste in hul lewens kan bewerkstellig. Bandura (1997) se navorsing dui tewens aan dat talle leerders met gelyke intellektuele vermoëns se skolastiese prestasie as 'n funksie van hul self-effektiwiteitsvlak verskil.

2. *Die dryfkrag of hunkering om 'n sekere uitkoms te bereik, afhangend van die waarde wat daaraan geheg word:*

Verskeie navorsers beklemtoon die belangrikheid van dryfkrag as faktor in die motivering om te presteer (Tuckman, 1999). Maddux, Norton en Stoltzenberg (1986) se navorsing bevestig dat uitkomste-verwagting 'n beduidende invloed op gedrag uitoefen, veral in die geval van persone met 'n hoë vlak van self-effektiwiteit. Die aansporingswaarde (*incentive value*) van die optrede word as 'n potensiële bron van die motivering om aksie te neem, beskou.

3. *Strategie of tegnieke wat 'n persoon toepas om die uitkomste wat hy/sy idealiseer, te realiseer:*

Die rol wat strategie in prestasiemotivering speel (veral binne die raamwerk van selfregulerende leer) het veral in die laaste dekade aandag geniet. Die konsep "selfregulering" het 'n betekenisvolle impak op die veld van motivering gehad, onder meer wat die verband tussen spesifieke strategieë en gedragsuitkomste betref (Tuckmann, 1999). Volgens Pintrich (1999) duï kognitiewe selfregulering onder meer op die volgende vaardighede:

- Die leerder se vermoë om aktief betrokke te wees in sy/haar eie leer, insluitend die analyse van taakvereistes;
- Die beplanning en gebruik van hulpbronne om aan hierdie vereistes te voldoen;
- Die vermoë om progressie te monitor totdat die taak afgehandel is.

Dweck (in Seth, 2004) meen dat, alhoewel sommige leerders gemotiveerd voorkom, kommer oor hul swak persoonlike prestasie tot die vermyding van

uitdagende akademiese take en nuwe akademiese ervaringe kan lei. McCombs (in Seth, 2004:4) sê in hierdie verband:

In order for students to accept responsibility for their own learning, they must be motivated to succeed and possess the skills and abilities to engage in appropriate self-regulated learning strategies.

Uit bogenoemde bespreking blyk dit dat prestasiemotiveringsteoretici dit eens is dat prestasiemotivering 'n betekenisvolle invloed op individuele gedrag kan uitoefen.

Ek fokus in hierdie studie onder meer op die volgende motiveringskonstrukte: "attribusiestyl", "self-effektiwiteitsverwagting", "selfregulering" en "n positiewe selfbeskouing". Alvorens ek enkele persoonseienskappe wat met hierdie motiveringskonstrukte verband hou, gaan identifiseer, verwys ek ter wille van volledigheid kortlik na die algemene eienskappe wat kenmerkend van die prestasiegemotiveerde individu is.

2.3.2.7 Eienskappe van die prestasiegemotiveerde individu

Volgens Meyer en Braxton (2002) beskik individue met hoë prestasiemotivering onder meer oor die volgende eienskappe:

- Die konstruktiewe benutting van tyd;
- Die volharding om vooropgestelde doelwitte te bereik;
- Die vermoë om onvoltooide take suksesvol af te handel;
- Die ervaring van werksbevrediging wanneer 'n uitdagende taak bemeester word;
- Realisme ten opsigte van hul eie vermoëns en die neem van risiko's;
- 'n Interne lokus van kontrole;
- 'n Positiewe selfbeeld.

Met inagneming van die motiveringskonstrukte wat ek in die vorige afdeling as relevant tot die voorgenome studie geïdentifiseer het, sal ek vervolgens op die volgende eienskappe van die prestasiegemotiveerde individu fokus: die konstruktiewe benutting van tyd; die volharding om vooropgestelde doelwitte te bereik; die vermoë om onvoltooide take suksesvol af te handel; 'n interne lokus van kontrole, asook 'n positiewe selfbeeld. Ek gaan vervolgens voorgenoemde eienskappe met die prestasiemotivering van die tradisioneel benadeelde individu in verband bring.

2.3.3 Tradisioneel benadeelde adolessente se prestasiemotivering

Volgens die sosiaal-kognitiewe teorie moet die invloed van konteks op die ontwikkeling van persoonsoortuiginge en self-effektiwiteitsverwagtinge in ag geneem word. Volgens Beyers (in De Lange, 1997) word 'n leerder se leer- en motiveringsoriëntasie deur faktore soos sy/haar huislike omstandighede, sosio-kulturele omgewing, persoonlikheid en interaksionele lewe (met ander woorde sy/haar totale lewensgeskiedenis) beïnvloed.

Tradisioneel benadeelde individue word egter blootgestel aan faktore wat nie tot die ontwikkeling van gunstige prestasiemotiveringsoortuiginge bydra nie (Meyer & Braxton, 2002). Volgens Mohamed (in De Lange, 1997) kan leerders uit swak sosio-ekonomiese omgewings geneig wees om 'n negatiewe ingesteldheid teenoor hulself en die wêreld te ontwikkel. Walberg, Fraser en Welsch (in De Lange, 1997) beklemtoon weer die verband wat tussen sosio-ekonomiese status en akademiese prestasie bestaan. Leerders uit 'n hoër sosio-ekonomiese statusgroep, kan dus beter presteer as hul portuurgroep wat 'n laer sosio-ekonomiese posisie beklee.

'n Aantal navorsers bevestig dat swart adolessente swakker as hul wit portuur op akademiese gebied presteer en meer geneig is om hul skoolloopbane vroeër te beëindig (Terrell, Terrell & Miller, 1993). Reese en Tabane (in Boeyens, 1985)

en Meyer en Braxton (2002) se bevindinge toon aan dat bogenoemde internasionale tendens ook in Suid-Afrika voorkom. Hierdie outeurs het prestasiemotivering by wit en swart Suid-Afrikaners onderskeidelik ondersoek en tot die gevolgtrekking gekom dat eersgenoemde se prestasiemotivering beduidend hoër is.

Hierdie bevindinge word deur navorsing in spesifieke motiveringskonstrukte bevestig. Volgens De Lange (1997) kan 'n leerder uit swak sosio-ekonomiese omstandighede geneig wees om 'n prestasiegedreve doelwitoriëntasie te handhaaf waar op eksterne beloning en die erkenning van ander gefokus word. Volgens Louw en Louw-Potgieter (1986) is milieugeremde leerders meer geneig as hulle wit eweknieë om leerresultate, as gevolg van hulle kulturele agtergrond, aan eksterne faktore toe te skryf. Hierdie leerders plaas dikwels meer klem op eksterne kontrole en kan vervolgens van eksterne attribusies gebruik maak om 'n positiewe akademiese selfbegrip te vorm. Bar-Tal (1991) voer aan dat leerders met 'n eksterne lokus van kontrole geneig is om die oorsake van hul suksesse en/of mislukkings aan eksterne faktore, wat buite hul beheer is, toe te skryf en gevoglik nie altyd die nodige verantwoordelikheid vir hul studies neem nie.

Vanweë die kontekstuele dinamiek onderliggend aan die ontwikkeling van prestasiemotiveringsoortuiginge, bestaan 'n behoefte aan benaderings waar die persoon binne sy konteks geken word, ten einde verhoogde prestasiemotivering te faciliteer. Vervolgens word my aanname dat die postmoderne benadering vir hierdie doel aangewend kan word, ondersoek.

2.4 ENKELE FASETTE VAN DIE GROEI IN DIE POSTMODERNE BENADERING TOT BEROEPSVOORLIGTING

2.4.1 Verwikkelinge in die veld van beroepsvoorligting vanaf 2000-2007

In hierdie afdeling word enkele verwikkelinge en tendense in die beroepsvoorligtingsveld (wat op hierdie studie betrekking het) kortliks bespreek. Ek fokus slegs op die tydperk 2000-2007. Hierdie indeling is hoofsaaklik gebaseer op 'n reeks artikels wat in die akademiese tydskrif *The Career Development Quarterly* verskyn het. Hierdie publikasie voorsien jaarliks 'n opsomming van die toonaangewende ontwikkelinge wat die voorafgaande jaar in die beroepsvoorligtingsveld plaasgevind het. Hierdie ontwikkelinge word vervolgens in tabelvorm weergegee.

Tabel 2.1: Onlangse tendense/ontwikkelinge in beroepsvoorligting

Jaar	Tendense/ontwikkelinge in die beroepsliteratuur	Outeurs
2000	Self-effektiwiteits- en uitkomsvverwagtinge is 'n sterker voorspeller van loopbaanoorweginge as meer tradisionele konsepte van beroepskongruensie.	Gore en Leuwerke (2000).
	Navorsing ondersteun vorige bevindinge dat daar 'n sterk verband tussen die prosesse van psigoterapie en beroepsvoorligting bestaan.	Anderson en Niles (2000).
	Die voorligtingsbehoeftes van diverse populasies word deur verskeie navorsings- en praktykliteratuur aangespreek.	Luzzo en MacGregor (2001).
2001	Beroepsvoorligting word as 'n multidimensionele proses beskou, waartydens 'n holistiese beeld van die kliënt verkry word en die totale persoon binne sy/haar konteks ondersoek word.	Whiston en Brescheisen (2002).
	Die voortgesette klem wat geplaas word op aspekte wat met geslag en etnisiteit verband hou, lewer 'n voortgesette bydrae tot die inagneming van kontekstuele	Whiston en Brescheisen (2002).

	faktore wat op loopbaanontwikkeling betrekking het.	
2002	Die sosiaal-kognitiewe teorie vorm die basis van 'n substansiële aantal studies.	Lent, Brown en Hackett (1994; 2000).
	Daar bestaan 'n behoefte om die loopbaanontwikkelingsproses van diverse groepe te begryp, veral wat individue van verskillende sosiale agtergronde betref.	Flores, Scott, Wang, Yakushko, McCloskey en Spencer (2003).
2003	Betekenis word deur elke persoon vanuit 'n kultuurverwante perspektief geskep.	Parmer en Rush (2003).
	Individue met hoër self-effektiwiteitsoortuiginge en beter prestasie is minder geneig om hul werk te verloor en meer geneig om in jong volwassenheid hoë vlakke van werkstevredenheid te ervaar.	Pinquart, Juang en Silbereisen (2004).
	Riglyne word vir die ontwikkeling van kreatiewe kwalitatiewe assesseringsprosedures voorsien. Spesifieke assesseringsprosedures, byvoorbeeld lewenslyne, genogramme, <i>card sorts</i> , biografiese lewensverhale en gestruktureerde onderhoude word binne die konstruktivistiese raamwerk gesien.	McMahon, Patton en Watson (2003).
	Die narratiewe benadering tot beroepsvoortetting word gebruik, waar die kliënt se benutting van beide objektiewe en subjektiewe inligting gefasiliteer word.	Christensen en Johnston (2003).
2004	Teoretiese benaderinge word meestal as postmodern beskou en vind uitdrukking in konsepte soos "kontekstueel", "konstruktivisties" en "konstruksionisties."	Guindon en Richmond (2005).
	Etlike navorsers en teoretici pleit vir 'n klemverskuiwing van die uitsluitlike inagneming van positivistiese teorieë na die inkorporering van postmoderne, konstruktivistiese teorieë. Savickas (2000) spreek die mening uit dat 'n integrasie van nuwer, meer toepaslike postmoderne denke tesame met die teoretiese grondslag van tradisionele benaderings verkieslik is.	Guindon en Richmond (2005).
	Die narratiewe benadering word deur verskeie navorsers ondersteun.	Campbell en Ungar, (2004); Clark, Severy en Sawyer (2004); Gibson in Guindon en Richmond

		(2005).
	Sterk klem word geplaas op kognitiewe herstrukturering en die tegnieke wat uit hierdie teorie voortspruit.	Guindon en Richmond (2005).
	Narratiewe beroepsvoorligting word gebruik om self-effektiwiteit te verhoog.	Bujold; Clark, Severy, Sawyer en Gibson in Guindon en Richmond (2005).
	Daar bestaan 'n groeiende behoefte aan toepaslike loopbaanvoorligting vir persone wie se kulturele ervaringe van dié van Eerstewêreldnasies verskil.	Irving en Barker in Guindon en Richmond (2005).
2005	Daar bestaan 'n behoefte aan navorsing wat die effektiwiteit van beroepsfasiliteringsintervensies evaluateer om kliënte se self-effektiwiteit aangaande die beroepsbesluitnemingsproses te verhoog en optimisme in hul oorsaaklike verduidelikings vir beroepsverwante gebeure te faciliteer.	Maples en Luzzo (2005).
	Daar word voorspel dat, soos voorligters meer bewus word van sosiale regverdigheidskwessies, dit onvermydelik sal wees dat hulle na 'n meer hermeneuties-narratiewe perspektief sal beweeg.	Thrift en Amundson (2005).
	Nuwe teorieë, raamwerke en benaderinge word deur konstruktivisme gegenereer.	Harrington en Harrigan (2005).
	Faktore soos ras en etnisiteit het sielkundig nie 'n betekenisvolle invloed op beroepsaspirasies nie. Tog ervaar swart groepe minder geleenthede en meer beperkinge as wit individue.	Fouad en Byars-Winston (2005).
2006	Motiveringsfaktore word toenemend belangrik in die werksplek. Kennis van persoonlike waardes, doelwitte en intrinsieke motivering toon 'n ooreenkoms met persoonlike loopbaanbestuursvaardighede.	Kossik (in Quigley & Tymon, 2006).
	Die gebruik van verhale om beroepe te ondersoek, geniet aandag.	Inkson (2006); Cohen (2006).
	Die fasilitering van 'n kritiese bewustheid van ongelykhede wat met tradisionele benadeeldheid gepaardgaan, kan hierdie persone help om meer effektief te wees in individuele pogings om die beperkinge wat	Diemer en Blustein (2006).

	in hul omgewing bestaan, die hoof te bied.	
	Die sosiaal-kognitiewe benadering word uitgebrei om die ras-ideologieë van swart leerders/studente se akademiese- en beroeps-kognisies aan te spreek. Daar bestaan 'n verband tussen rasgroep-lidmaatstkap en loopbaanprosesse. Loopbaanontwikkeling vind binne 'n ras- en kulturele omgewing plaas.	Byars-Winston (2006).
	Self-effektiwiteit en uitkomste-verwagtinge toon 'n betekenisvolle verband met sosio-ekonomiese benadeeldheid.	Thompson en Subich (2006).
2007	Tendense in beroepsliteratuur ondersteun die gebruik van konstruktivistiese benaderinge en 'n verskuiwing van positivisme na subjektivisme, veral in 'n multikulturele, pluralistiese samelewing.	Brott, Hosking en Bass in Maxwell (2007).
	Die voortdurende invloed van sosiale oorsprong op beroepsmoontlikhede en lewenskanse word deur navorsing ondersteun. Persone uit 'n sosiaal-benadeelde agtergrond is minder geneig om loopbaanvooruitgang te ervaar as hul meer bevorregte portuurgroep. Ouers se opvoedkundige verwagtinge het 'n beduidende invloed op die vorming van 'n kind se akademiese motivering, beroeps-aspirasies en eksamenprestasie.	Schoon, Martin en Ross (2007).
	Loopbaanbestuursvaardighede het 'n sterk invloed op beroepstevredenheid.	Raabe, Frese en Beehr (2007).
	'n Positiwe attribusiestyl word met groter beroepstevredenheid geassosieer.	Welbourne, Eggerth, Hartley, Andrew en Sanchez (2007).
	Ouerinvloede, soos hul opvoedingsvlak en sosio-ekonomiese status, toon 'n verband met ontwikkelingsfaktore wat met leerders se vroeë skoolverlating verband hou.	Ferreira, Santos, Fonseca en Haase (2007).

Deur die navorsers opgestel

Die invloed van konteks op die ontwikkeling van persoonsoortuiginge en self-effektiwiteitsverwagtinge word dus deur onlangse verwikkelinge in die veld van beroepsvoortetting belig. Die toepassing van postmoderne, konstruktivistiese tegnieke, ten einde gunstiger betekenisgewing te faciliteer, word ook in die

huidige beroepsvoortligtingliteratuur beklemtoon. Hierdie tendense ondersteun my aanname dat postmoderne beroepsvoortligting potensieel daarin kan slaag om die prestasiemotivering van tradisioneel benadeelde groepe te verhoog.

Ten einde toepaslike beroepsfasilitering moontlik te maak, behoort onlangse verwikkelinge in die veld van beroepsontwikkeling in samehang met die bepaalde eise wat in 'n post-industriële samelewing aan werknemers gestel word, van nader verken te word.

2.4.2 Eise van die globale werksarena

Watts (in Patton, 2005) beskryf die verandering in beroepskonstruksie as 'n *careerquake* waartydens tradisionele fondasies geskud word, namate die aard en struktuur van werk deur tegnologie en globalisering verander word. Die werknemer se aktiewe rol en betrokkenheidsvlak in sy/haar beroep word, vanweë die eise van die moderne arbeidsmark, toenemend beklemtoon (Kuijpers, Schyns & Scheerens, 2006). Hierdie eise vind uitdrukking in vaardighede wat vir lewenslange leer in die 21ste eeu benodig word. Sodanige vaardighede is deur 'n aantal navorsers geïdentifiseer (Patton, 2005). Jarvis (in Patton, 2005) verwys na hierdie vaardighede as "loopbaanbestuursvaardighede" – dit wil sê vaardighede wat persone met regmatige vertroue toerus in hul vermoë om vervulde lewens te lei. Volgens Jarvis (2002) moet persone in 'n kennis-era oor die volgende vaardighede beskik:

- Gefokus wees op wie hulle is en wat hulle het om te bied;
- Rigting en kennis van opsies hê en weet hoe om voorbereid te wees om geleenthede ten volle te benut;
- Aanpasbaar wees en oor die vermoë beskik om verandering te kan hanteer;
- Oor selfkennis en 'n gesonde selfbeeld beskik om onsekerheid en twyfel die hoof te bied.

Die vaardighede wat die individu in 'n kennis-era benodig, toon volgens my 'n ooreenkoms met die eienskappe van die prestasiegemotiveerde individu waarna daar in 2.3.2.7 verwys is. Ek maak ook die aanname dat postmoderne beroepsfasilitering aan individue die geleentheid kan bied om die invloed van hul konteks op hulle self- en loopbaanidentiteit te ondersoek, om 'n groter sin van persoonlike beheer te faciliteer en alternatiewe, gunstiger lewensverhale te genereer. Volgens my kan postmoderne beroepsfasilitering en prestasie-motivering fasiliteerders beter in staat stel om tradisioneel benadeelde adolesente potensieel toe te rus met vaardighede wat aan die eise van die globale werksarena voldoen.

Met inagneming van bovenoemde bespreking, verskuif die fokus vervolgens na 'n meer omvattende bespreking van postmoderne benaderinge. Postmodernistiese beroepsfasilitering, die rol van konstruktivisme in loopbaanontwikkeling, narratiewe tegnieke, asook die toepassing van die postmoderne benadering op die loopbaanbehoeftes van 'n tradisioneel benadeelde adolescent, sal in hierdie afdeling verken word.

2.5 ENKELE FASSETTE VAN DIE POSTMODERNE BENADERING

Beroepsvoorligters wat vanuit 'n postmoderne verwysingsraamwerk praktiseer, handhaaf die posisie dat kulturele relatiwiteit en diversiteit, in samehang met die postmoderne diskfers, diskfersanalise, post-essensialistiese denke, dekonstruksie, asook 'n besef dat verskillende interpretasies van tekste moontlik is, oorweeg moet word. Kennis word dus as relatief tot spesifieke kontekste beskou. Kultuur en taal vorm die individu se simboliese wêreld waarbinne betekenis en sin toegeskryf word (Savickas, 1993 & Van Niekerk, 1996). Lotter (in Maree, Bester, Lubbe & Beck, 2001) beskryf die volgende eienskappe waardeur die postmodernistiese paradigma gekenmerk word:

- 'n Oop houding teenoor verskillende rasse, kulture, godsdiens, morele oortuigings en seksuele oriëntasies;
- Die oortuiging dat diversiteit in gemeenskappe belangrik en verrykend is;
- 'n Vermenging van style en 'n selektiewe, kreatiewe kombinasie van bestaande idees, ongeag hul oorsprong;
- Sterk kritiek teen Eurosentrisme en skeptisme oor die akkuraatheid van die Westerse perspektief.

Die postmoderne benadering tot beroepsfasilitering word vervolgens beskryf.

2.5.1 Postmoderne beroepsfasilitering

Volgens Patton (2005) verskil die postmoderne benadering tot beroepsvoorligting se teoretiese en pedagogiese beginsels merkwaardig van die trek-faktor-idees van beroepskeuse, asook die industriële era se idees van opvoeding en werk. Volgens Bester (1999) is die loopbaanetiek van die moderne era (om met die korporatiewe leer op te beweeg) deur 'n postmoderne etiek van selfontwikkeling vervang.

Voorstaanders van die postmoderne perspektiewe beklemtoon die belangrikheid daarvan dat kliënte die konteks waarin hul loopbane ontwikkel, asook die gevolge van hul beroepskeuse op hul toekoms, beter moet begryp (Thorngren & Feit, 2001). Volgens McLean (in Bester, 1999) is die fokus in die postmoderne voorligtingsituasie juis op sosiale en historiese faktore wat met die kliënt se huidige situasie verband hou. Tydens postmoderne beroepsfasilitering word daar ook op die kliënt se siening van die waarheid en op die weergawe soos dit deur die kliënt beskou word, eerder as op die akkuraatheid of objektiwiteit van hierdie inligting, gefokus.

Die postmoderne idees van voorligting en werk vind uitdrukking in die postmoderne benadering tot beroepsfasilitering. Maree *et al.* (2001) beskryf die kenmerke van postmoderne beroepsfasilitering as volg:

- 'n Eklektiese benadering word gevolg, wat impliseer dat die voordele van die tradisionele benadering behou word, maar betekenisvol toegepas word;
- Menslikheid en die erkenning van uniekheid word beklemtoon;
- Waardes word as 'n uitdrukking van 'n persoon se betekenisgewing beskou;
- Die subjektiewe sin van persoonlike betekenis, eerder as objektiewe beskrywings, word beklemtoon;
- Kliënte word as aktiewe deelnemers aan die proses beskou.

Beroepskeuse word dus as 'n dinamiese, persoonlike proses beskou, waartydens kontekstuele faktore in aanmerking geneem en tydens die beroepsfasiliteringsproses ingesluit word. Die fasiliteerder en kliënt behoort albei tydens hierdie proses op die betekenis wat individue aan hul werkervaring heg, te fokus (Maree & Beck, 2004; Thrift & Amundson, 2005; Watson & McMahon, 2005). Met individuele betekenisvorming as doel in die postmoderne beroepsfasiliteringsituasie, stel Savickas (1993) en Cochran (1997) voor dat beroepsfasilitering vanuit 'n narratiewe perspektief benader moet word.

Vervolgens sal daar op narratiewe beroepsfasilitering, as 'n uitvloeisel van postmoderne denke, gefokus word.

2.5.2 Narratiewe beroepsfasilitering

Narratiewe terapie word as die vierde golf in psigoterapie beskou (O'Hanlon in Eloff, 2002). Die doel van die narratiewe benadering is om verhale te gebruik, ten einde nuwe ervaringe en loopbaanmoontlikhede te fasiliteer. Die gebruik van narratiewe in voorligting word ondersteun deur die siening dat verhale 'n belangrike medium is wat deur mense gebruik word om betekenis aan hul lewens te gee (Polkinghorne in Mkhize, 2005).

Die kliënt se vertelling van vroeë ervaringe, huidige betekenis en toekomstige aksie gedurende die beroepsfasiliteringsproses word beskou as die verhaal waardeur selfkennis (byvoorbeeld belangstelling, vermoëns, prestasies, motivering) en self-aktualisering geopenbaar word (Brott, 2001). Volgens Maree en Beck (2004) moet fasilitateerders hul fokus verbreed om meer as net 'n persoon se werksrol in ag te neem. Op hierdie wyse word die kliënt toegerus om 'n meer haalbare persoonlike raamwerk vir sy/haar lewe daar te stel.

Ten einde meer effektiewe narratiewe beroepsfasilitering moontlik te maak, moet die fasilitateerde daarop bedag wees dat die kliënt nie noodwendig vantevore die geleentheid gebied is om sy/haar eie vermoëns in te span om sin te maak van sy/haar probleme nie. Narratiewe beroepsfasilitering het te make met die bewustheid dat dit die kliënt is wat die beroepsfasilitering soek en uiteindelik sy/haar eie beroepsnarratief sal skryf (Eloff, 2002). Dit blyk dat die postmoderne benadering rolverskuiwings vir beide die kliënt en sy/haar fasilitateerde impliseer. Die kliënt word hierdeur met 'n meer toereikende sin vir verantwoordelikheid bemagtig, sowel as meer mag om self oor sy/haar toekoms te besluit.

Die toepassingswaarde van die postmoderne benadering vir die tradisioneel benadeelde adolessent word vervolgens verken.

2.5.3 Die toepassingswaarde van 'n postmoderne benadering vir die tradisioneel benadeelde adolessent

Navorsing deur Byars en McCubbin (2001), asook Fouad en Brown (2000) beklemtoon dat daar min verskille tussen rasse- en/of etniese groepe, ten opsigte van die beroepe wat individue hoop om te beoefen, bestaan. Daar bestaan egter noemenswaardige verskille tussen rasse- en/of etniese groepe se persepsies van loopbaangeleenthede en beperkinge. Volgens Fouad en Byars-Winston (2005) stem hierdie verskille ooreen met die sosiopolitiese konteks waarin hierdie groepe leef, die meervoudige kontekste waarin hulle beweeg en

die mate waarin die samelewing daartoe bygedra het om hul geleenthede, sowel as beperkinge vir sukses, te raam.

Die persepsies wat tradisioneel benadeelde adolessente ten opsigte van hulle loopbane handhaaf, blyk deur hul sosio-ekonomiese konteks beïnvloed te word. Volgens Fouad en Byars-Winston (2005) word navorsers aangemoedig om ondersoek in te stel na die kontekstuele faktore wat die loopbaanontwikkelingsproses beïnvloed, asook ware en waargenome beperkings ten aansien van beroepskeuse. Die fasiliteerder kan ander belangrike veranderlikes by die beroepsfasiliteringsproses insluit wat deel van die persoon se makrosisteem vorm, byvoorbeeld seksuele oriëntasie, geslag, ouderdom, fisiese gesiktheidstatus, geestelike oortuiging, asook die wyses waarop hierdie aspekte met ras/etnisiteit in interaksie is. Dit is belangrik om die konteks waarbinne kliënte beroepsbesluite neem in ag te neem, ten einde effektiewe beroepsfasilitering moontlik te maak.

Volgens Bester (1999) kan die sukses van enige narratief vir beroepsfasilitering bepaal word deur die mate waartoe kliënte se persoonlike betekenisvorming daardeur gefasilitateer word. Indien 'n fasiliteerder binne die postmodernistiese konteks eklekties te werk gaan, is die beroepsfasiliteringsmoontlikhede divers en baie minder beperk. Bester (1999) beskou buigsaamheid vir die behoeftes en diversiteit van die kliënt as 'n beginsel van postmoderne beroepsfasilitering.

Die bevindinge van 'n studie deur Cerone-Biagioli (2006) toon dat narratiewe beroepsfasilitering 'n potensiële impak op die persoonlike groei van tradisioneel benadeelde kliënte het. Sy beskryf die proses van narratiewe beroepsfasilitering met die tradisioneel benadeelde student as volg:

Narratiewe beroepsfasilitering kan navorsers help om 'n meer wetenskaplik-verantwoorde beeld van die kliënt te bekom, aangesien sowel die kliënt as die fasiliteerder meer aktief by die beroepsfasiliteringsproses betrokke is. Die kliënt word bemagtig deur veral

narratiewe beroepsfasilitering omdat hy/sy aangemoedig word om self sin te maak van sy/haar uitdagings. Persoonlike berading en beroepsfasilitering word dus in die postmoderne benadering geïntegreer. Tesame met die beroepsfasiliteringsproses (gesien vanuit die postmoderne benadering) word die kliënt se unieke en persoonlike ervaringe en toekomsplanne aangespreek.

Uit voorgenoemde bespreking blyk dit dat postmoderne beroepsfasilitering potensieel 'n bydrae kan lewer om effektiewe beroepsfasilitering by tradisioneel benadeelde adolessente moontlik te maak.

2.6 SLOTOPMERKING

Lent, Brown en Hackett (2000) meld die moontlikheid dat kontekstuele ondersteuning en die hantering van beperkinge potensieel 'n belangrike invloed op loopbaanverwante gedrag kan uitoefen, en dat die verwerwing van self-effektiwiteit weer deur hierdie fasette positief beïnvloed kan word. Die individu se opvoedkundige en loopbaanverwagtinge, wat weer deur sy/haar self-effektiwiteitsverwagtinge beïnvloed word, kan sodoende ondersteun word.

Alhoewel sosio-ekonomiese status en ouers se beroepstatus potensieel 'n persoon se loopbaanontwikkeling kan beïnvloed, maak Lent *et al.* (2000:37) die volgende stelling:

How individuals construe the environment and themselves also affords the potential for personal agency in one's career development.

Dit blyk uit die betoog dat konteks 'n bepalende rol in die vorming van prestasiemotivering en loopbaanverwante doelwitte speel. Dit blyk ook dat lewensverhale as filters kan dien waardeur 'n persoon se verlede en huidige ervaringe by die beroepsfasiliteringsgebeure betrek kan word. Hierdie lewensverhale kan deur die individu gebruik word om outeurskap van nuwe verhale te neem waarin meer wenslike wyses van die interaksie tussen die self en sy/haar omgewing weergegee kan word.

2.7 SAMEVATTING

Hoofstuk 2 het die leser van 'n konseptuele raamwerk vir die studie voorsien. Die konteks waarin die motiveringsoortuiginge van die tradisioneel benadeelde adolescent gevorm word, 'n beskrywing van die ontwikkeling van postmodernistiese beroepsfasilitering in reaksie tot veranderende samelewingsbehoeftes en die toepaslikheid van die postmodernistiese benadering tot die tradisioneel benadeelde adolescent se unieke motiverings- en loopbaanontwikkelingsdinamiek, is onder meer bespreek.

In Hoofstuk 3 sal die navorsingsproses breedvoerig beskryf word, insluitende die navorsingsontwerp en metodologie wat in die studie gebruik sal word.

HOOFSTUK 3

NAVORSINGSPROSSES

3.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die navorsingsproses wat in die studie gevvolg gaan word in meer besonderhede bespreek. Dit sluit die paradigmatische perspektief, navorsingsontwerp en -metodologie, data-insameling en -analise, asook die kwaliteitsverzekering van die studie in. My rol in die navorsing en die etiese maatreëls wat ek tydens die navorsing gaan volg, word kortlik bespreek.

3.2 ORIËNTERING

Ten einde die impak van postmoderne beroepsfasilitering op die prestasiemotiveringsvlak van 'n tradisioneel benadeelde adolescent te verken, word hierdie studie aan die hand van 'n gevalstudie by 'n Afrikaanse Hoërskool onderneem. Die studie word deur die volgende temas begelei:

- Die prestasiemotiveringsvlak van 'n tradisioneel benadeelde adolescent word bepaal.
- Die impak van die adolescent se prestasiemotiveringsverwagtinge op sy/haar beroepskeuse word verken.
- Die adolescent se aanvanklike prestasiemotiveringstelling word vergelyk met sy/haar telling op die prestasiemotiveringstoets na aanleiding van postmoderne beroepsfasilitering.
- Die moontlike impak van postmoderne beroepsfasilitering op die prestasiemotivering van die tradisioneel benadeelde adolescent word geëvalueer.

- Die moontlike bydrae van hierdie studie vir die praktyk en teorie van die verhoging van prestasiemotivering van tradisioneel benadeelde adolessente in Suid-Afrika word ondersoek.

3.3 PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF

Die begrip “paradigmatiese perspektief” word deur Jordaan en Jordaan (1989:13) omskryf as:

‘n Denkraamwerk waaruit vrae oor die aard van die mens gestel en beantwoord word.

Die beskrywing van ‘n navorsing se denkraamwerk dien as teoretiese verwysingsraamwerk waarvolgens die data wat tydens die navorsingsproses gegenereer is, geïnterpreteer en geregverdig kan word (McCracken, 1988). Dit stel die leser beter in staat om die navorsing teen die agtergrond van die navorsing se sosiale, emosionele en teoretiese betrokkenheid te lees en te interpreteer (Denzin & Lincoln, 2000).

Hierdie studie word primêr vanuit die KWALITATIEWE-kwantitatiewe, interpretivistiese epistemologie onderneem.

3.3.1 KWALITATIEWE-kwantitatiewe (KWAL-kwan) ondersoekmodus

In die betrokke studie dui KWAL-kwan daarop dat die navorsing primêr kwalitatief en sekondêr kwantitatief van aard is.

Kwalitatiewe navorsing impliseer dat realiteit geskep word deur individue of groepe wat betekenis heg aan spesifieke entiteite soos gebeure, prosesse of objekte. Mense vorm hierdie realiteit om sin te maak van gebeure en herorganiseer konstrukte as standpunte, persepsies en geloofsysteme. Mense se aksies, denke en gevoelens word deur hul persepsies gerig (McMillan & Schumacher, 2001). Kwalitatiewe navorsing is afkomstig van die sosiale- en

gedragswetenskappe en is 'n bruikbare metode om die unieke, dinamiese en holistiese aard van die mens te begryp.

In hierdie studie gaan daar sterk klem op die deelnemer se lewensverhaal geplaas word (Kridel, 1998; Sarbin, 1986). Die implementering, analise en interpretering van die deelnemer se lewensverhaal gaan hoofsaaklik op die narratiewe benadering van Cochran (1997) gebaseer word. Daar gaan op betekenisvolle lewensgebeure gefokus word, ten einde die ontwikkeling van bepaalde persoonlike oortuiginge te ondersoek. Gesprekvoering en observasie gaan benut word om kwalitatiewe inligting van die deelnemer in te win.

Die beperkte kwantitatiewe aspek van hierdie studie word verteenwoordig deur die inskakeling van 'n psigometriese toets, naamlik die *Achievement Motivation Profile* (Friedland, Mandel & Marcus, 1982). Die deelnemer se aanvanklike telling op die *Achievement Motivation Profile* gaan na afloop van die postmoderne beroepsfasilitering met die telling op die *Achievement Motivation Profile*-natoets vergelyk word. Die volgende addisionele psigometriese toetse gaan ingeskakel word om beroepsfasilitering te faciliteer: die *Differensiële Aanlegtoets* (Owen, 2000), die *Myers-Briggs Type Indicator* (Van Rooyen, De Beer & Proctor, 2001) en die *Rothwell-Miller-belangstellingsvraelys* (Hall, Halstead & Taylor, 1986).

Ek gaan van 'n gemengde-metode benadering te gebruik maak, aangesien dit bepaalde voordele vir die voorgenome studie inhou. Alhoewel dié benadering die kompleksiteit van die studie mag verhoog, sal dit my in staat stel om voort te bou op die sterk punte van elke data-insamelingstegniek en sodoende die beperkinge wat met die gebruik van 'n enkele benadering gepaard gaan, te verminder (Frechtling & Sharp, 1997). Laasgenoemde outeurs identifiseer die volgende voordele van hierdie benadering:

- Die geldigheid van die bevindinge word verhoog, aangesien dieselfde verskynsel op verskeie maniere ondersoek word. Daar word na hierdie proses as triangulasie verwys.
- Data-insamelingstegnieke wat in die studie gebruik word, kan verfyn word om die doel van die studie nog verder te ondersteun.
- Die gemengde-metode benadering verhoog die begrip van bevindinge, aangesien kwantitatiewe inligting deur kwalitatiewe inligting verryk word en andersom.

Frechtling en Sharp (1997) identifiseer ook nadele wat met die gemengde-metode benadering gepaard gaan:

- Hierdie navorsingsontwerp mag duur en tydrowend wees.
- Die bekwaamheid en vaardighede van die navorsers speel 'n beduidende rol.
- Hierdie benadering impliseer verminderde beheer oor die navorsing.
- Die buigsaamheid van hierdie benadering mag lei tot die generering van inkonsekwente inligting.
- Die inligting wat van die deelnemer verkry word, is subjektief en nie altyd veralgemeenbaar nie.

Om die beperkinge van die gemengde-metode benadering aan te spreek en te voorkom dat die kwaliteit van die studie hierdeur beïnvloed word, gaan ek poog, sover moontlik, alle interpretasies en bevindinge te monitor. Ek onderneem verder om diskrepante patronen in verkreeë navorsingsresultate te identifiseer en akkuraat te rapporteer.

3.3.2 Die ontwikkeling van narratiewe beroepsfasiliteringssessies vir intervensie

Die fases van die narratiewe beroepsfasiliteringsproses wat gevvolg gaan word, is op die drie-fase model van Egan (2002) en die narratiewe benadering van Cochran (1997) gebaseer. Die potensiële fases van narratiewe beroepsfasilitering wat tydens hierdie studie benut gaan word, word vervolgens in tabelvorm weergegee. Hierdie uiteensetting is gebaseer op die raamwerk wat in Maree, Bester, Lubbe en Beck (2001) beskryf word.

Tabel 3.1: Potensiële fases van narratiewe beroepsfasilitering

FASE EEN: Inisiële fase Formulering van die probleem	
Beskrywing van die fase:	Kliënt se huidige scenario/werklike situasie word ondersoek.
Doelstellings van die fase:	<ul style="list-style-type: none"> • Die kliënt word bewus van die loopbaanuitdagings waarmee hy/sy gekonfronteer word; • Die kliënt word die geleentheid gebied om sy/haar lewensverhaal te vertel; • Die kliënt word georiënteer rakende bepaalde aspekte van die beroepsfasiliteringsproses, naamlik: <ul style="list-style-type: none"> - Die voorligter se rol as fasiliteerdeerder; - Die kliënt as aktiewe deelnemer; - Die aantal en duur van sessies.
Kommunikasievaardighede wat tydens die fase benut word:	Aandaggee, luister, begryp, empatie, peiling en saamvat.
Potensiële tegnieke wat tydens hierdie fase geïmplimenteer kan word:	<ul style="list-style-type: none"> • Sortering van beroepskaarte • 'n Leer van konstrukte • Teken • Toetsing • Kortverhaal • Skep van 'n collage
Gewenste uitkomste van die fase:	<ul style="list-style-type: none"> • Verheldering van die probleem en

	<p>begrip van die probleem;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Besluitneming rakende die voorligtingsproses.
--	---

FASE TWEE : Middelfase Voorkeurscenario	
Beskrywing van die fase:	Komposisie van 'n verhaal/narratief wat die persoon gaan uitleef (moontlikhede vir 'n beter toekoms).
Doelstellings van die fase:	<ul style="list-style-type: none"> • Beteenisvorming op grond van objektiewe inligting, sowel as subjektiewe beeld (aspekte soos sterkpunte en ideale waardes word ontgin); • Implisiete besonderhede word eksplisiet gemaak.
Kommunikasievaardighede wat tydens die fase benut word:	Aandaggee, luister, begryp, empatie, peiling en saamvat.
Potensiële tegnieke wat tydens hierdie fase geïmplimenteer kan word:	<ul style="list-style-type: none"> • Opstel van 'n lewenslyn • Sukseservaringe • Rolmodelle • Voorligtingsmateriaal
Gewenste uitkoms van die fase :	Die keuse van 'n voorkeur-scenario.

FASE DRIE: Eindfase Ideale toestand	
Beskrywing van die fase:	Aksiestappe/uitvoer van besluite.
Doelstellings van die fase:	<ul style="list-style-type: none"> • Eksplorasie: konstruksie van die realiteit; • Moontlike handelinge wat uitgevoer kan word om 'n beter toekoms te verseker.
Kommunikasievaardighede wat tydens die fase benut word:	Aandaggee, luister, begryp, empatie, peiling en saamvat.
Potensiële tegnieke wat tydens hierdie fase geïmplimenteer kan word:	Dinksrum deur middel waarvan strategieë gegeneer kan word.
Gewenste uitkoms van die fase :	<ul style="list-style-type: none"> • Keuse van toepaslike strategieë; • Kristallisering van besluite/optrede om ideale te laat realiseer.

Deur die navorsers opgestel

3.3.3 Epistemologiese benadering

Denzin en Lincoln (1998) meld dat kwalitatiewe navorsing interpreterend van aard is. My studie fokus op die interpretasie en begrip van die betekenis wat deur die deelnemer gedeel word. In die interpretivistiese epistemologie kan realiteit verstaan en geïnterpreteer word, maar nie voorspel of beheer word nie. Wetenskaplike kennis word deur observasie, interpretasie en onderhoungvoering verhelder (Schurink in De Vos, 1998) en volgens vooropgestelde waardes geïnterpreteer (Connole in Finestone, 2005).

Die volgende *metateoretiese aannames* gaan in die voorgenome studie gebruik word:

- Die aansname dat verskeie verwante begrippe ter sprake is – waaronder tradisionele beroepsfasilitering, postmoderne beroepsfasilitering, narratiewe terapie en konstruksie, prestasie-motivering, konteks, adolescent en tradisioneel benadeelde adolescent
- Die aansname dat die effektiwiteit van narratiewe beroepsfasilitering medebepaal word deur dit wat die deelnemer aan my gaan rapporteer.

Vervolgens word die navorsingsontwerp beskryf.

3.4 NAVORSINGSONTWERP

Bless en Higson-Smith (1995) definieer 'n navorsingsontwerp soos volg:

The plan of how to proceed in determining the nature of the relationship between variables.

Volgens Mouton (1996) is die doel van 'n navorsingsontwerp om 'n relevante projek op só 'n wyse te struktureer en uit te voer dat die geldigheid van die bevindinge verhoog word. De Vos (2002) onderskei tussen navorsingsontwerp en data-insamelingsmetodes – 'n navorsingsontwerp dien as 'n riglyn waarvolgens data-insamelingsmetodes gekies word.

Vervolgens word die ontwerp van die gevalstudie beskryf.

3.4.1 Ideografiese of 'n gevalstudie⁴ as navorsingsontwerp

Gevalstudies as ideografiese navorsingsontwerp fokus op individue se gedrag en nie op hul lidmaatskap van 'n groep/bevolking nie. Hierdie navorsingsontwerp het meer kontekstuele belang, aangesien klem gelê word op dit wat 'n situasie of gebeurtenis onderskei en uniek maak (Mouton & Marais, 1990). Hierdie tipe navorsing is kontekstueel gebonde aan die uniekheid van die domeinverskynsel.

'n Gevalstudie kan beskryf word as die indiepte-ondersoek na die besondere eienskappe van 'n program, gebeurtenis, aktiwiteit, individu en/of groep(e) wat oor 'n tydperk versamel word. Die geval kan gekies word op grond van unieke kenmerke wat geopenbaar word, of in 'n sekere verskynsel geïllustreer word (Neuman, 1997; McMillan & Schumacher, 2001). Vir die doel van hierdie studie sal slegs een individu as geval dien.

'n Gevalstudie is 'n waardevolle metode in situasies waartydens beskrywende en relasionele inligting benodig word (Rosnow & Rosenthal, 1996). Lindegger (2002) noem dat die gevalstudie 'n verdere voordeel inhoud, in dié sin dat gedetailleerde en parate observasies die generering van oorspronklike idees tot gevolg kan hê.

Daar bestaan egter ook beperkinge by die gevalstudie as navorsingsontwerp. Gevalle mag byvoorbeeld tekort skiet aan wetenskaplike rigorisme en dus nie veralgemeenbaar wees nie. Gevalstudies is verder dikwels tydrowend en kan 'n groot volume inligting genereer wat die navorsing uitdagend mag vind om te analyseer (Wimmer & Dominick, 2000).

⁴ Ter wille van bondigheid word na ideografiese of 'n gevalstudie verwys as gevalstudie.

Alhoewel hierdie uitdagings kenmerkend is van die interpretivistiese paradigma, beplan ek om te probeer voorkom dat hierdie aspek die kwaliteit van die studie beïnvloed, deur vooroordeel te elimineer en voortdurend alle interpretasies te monitor. In hierdie verband identifiseer Mouton (2001) die sterkpunte van die gevalstudie-ontwerp as die hoë konstrukgeldigheid, in-diepte insig en die geleentheid om rapport met die kliënt te stig. Die beperkinge van die gevalstudie as navorsingsontwerp moet dus oorweeg word in die lig van die unieke bydrae wat hierdie navorsingsontwerp kan lewer tot die generering van nuwe en outentieke kennis.

My navorsing behels 'n gevalstudie waarin die impak van postmoderne beroepsfasilitering op die prestasiemotivering van 'n tradisioneel benadeelde adolescent geëvalueer gaan word. Vir die doel van die studie word 'n longitudinale gevalstudie as navorsingsontwerp gebruik. *Time-series research* is een tipe longitudinale studie wat meermalig dieselfde inligting van een persoon oor 'n sekere tydperk versamel. Hierdie metode stel die navorsing in staat om stabiliteit en/of verandering waar te neem (Neuman, 1997).

3.4.2 Steekproefneming

Volgens McMillan en Schumacher (2001) bestaan die populasie van 'n navorsingsprojek uit 'n groep elemente of gevalle: individue, objekte of gebeurtenisse wat oor spesifieke eienskappe beskik en waarvan 'n steekproef getrek word.

Die navorsingsdeelnemer in die studie gaan vanuit 'n hoërskoolpopulasie gekies word en nie-waarskynlikheidsteekproeftrekking (doelgerigtesteekproefneming) gaan toegepas word. 'n Nie-waarskynlikheidsteekproef is 'n metode waarvolgens die navorsing die deelnemer volgens sy/haar eie oordeel kies, met inagneming van watter deelnemer beskikbaar en die meeste verteenwoordigend sal wees.

McMillan en Schumacher (2001) beskryf doelgerigte-steekproefneming as 'n proses waarvolgens die navorser 'n element van die populasie kies wat verteenwoordigend is, of 'n element wat genoegsame inligting kan verleen ten opsigte van die navorsingsonderwerp. Op grond van die navorser se kennis rondom die betrokke populasie, besluit hy/sy wie die waardevolste inligting kan verskaf met betrekking tot die doel van die studie. Die deelnemer van hierdie studie gaan geselecteer word op grond daarvan dat hy/sy, afgesien van sy/haar tradisioneel benadeelde milieu, blyke van volgehoue potensiaal gee.

Volgens Merriam (in Maree & Beck, 2004) reflekteer nie-waarskynlikheidsvorme van steekproefneming die doelwitte en aannames van die paradigma waartydens beide objektiewe en subjektiewe data versamel en gebruik word om beroepsfasilitering te ondersteun. Alhoewel nie-waarskynlikheidsteekproefneming die voordeel van gerief en koste-effektiwiteit inhoud, is daar ook nadele aan verbonde waarvan die navorser hom- of haarself moet vergewis; onder andere dat veralgemenings tot die totale populasie subjektief van aard is en dat geldigheid en kredietwaardigheid as gevolg van seleksie-vooroordeel bevraagteken kan word. Die navorser moet bewus wees van hierdie tekortkomming aangaande sy/haar keuse van steekproefneming deur middel van reflektiewe praktyk tydens data-insameling en moet ook die versoeking weerstaan om bevindinge rakende hierdie spesifieke geval te veralgemeen.

Die spesifieke data-insamelingstegnieke wat tydens die studie gebruik gaan word, word vervolgens bespreek.

3.5 DATA-INSAMELINGSTEGNIEKE

Die postmoderne benadering impliseer nie die uitskakeling van psigometriese toetse nie. Hierdie data word eerder as aanvullend beskou tot die verkryging van data bekom deur postmoderne benaderings waartydens sosiale en historiese

faktore rakende die individu oorweging geniet. Met inagneming van die doel van die studie, bevestig navorsing deur Maree en Beck (2004) dat daar 'n duidelike behoefte bestaan om sowel objektiewe en subjektiewe benaderings tydens beroepsfasilitering te benut, aangesien objektiewe sowel as subjektiewe data noodsaaklik is om 'n goed-ingelige beroepsbesluit te kan neem.

3.5.1 Multi-metode data-insamelingsplan

In hierdie studie gaan 'n multi-metodestrategie gevvolg word wat KWALITATIEWE (KWAL) en kwantitatiewe (kwan) tegnieke combineer. McMillan en Schumacher (2001) meld dat multi-metode die inskakeling van veelvuldige strategieë insluit ten einde data in te samel en te verhelder. Creswell (2003) voer weer aan dat hierdie model goed bekend is aan die meerderheid van navorsers en mag lei tot bevestiging en vertrouenswaardigheidfasilitering van bevindinge.

Om die beperkinge van die gekose navorsingsontwerp aan te spreek en te voorkom dat die kwaliteit van die studie hierdeur beïnvloed word, onderneem ek om bevooroordeelde standpunte uit te skakel (sover dit moontlik is om hierdie ideaal te verwesenlik) en, waar moontlik, alle interpretasies te monitor, om sodoende die wetenskaplikheid van die studie te verhoog.

3.5.1.1 Kwantitatiewe tegnieke

Kwantitatiewe inligting sal deur middel van psigometriese toetse ingewin word. Die vier tradisionele psigometriese toetse wat toegepas sal word, sluit 'n aanlegtoets, 'n persoonlikheidstoets, 'n beroepsbelangstellingsvraelys asook 'n prestasiemotiveringstoets in. Die doel van die *Differensiële Aanlegtoetse* (Owen, 2000) is om sterkpunte in die deelnemer se vaardighedsraamwerk te identifiseer. Die persoonlikheidstipevraelys, die *Myers-Briggs Type Indicator* (Van Rooyen *et al.*, 2001), sal inligting aangaande sy/haar persoonlikheidstipe verskaf. Die *Rothwell-Miller-belangstellingsvraelys* (Hall *et al.*, 1986) kan

moontlike beroepe waarin hy/sy mag belangstel, uitlig. Die *Achievement Motivation Profile* (Friedland *et al.*, 1982) bied 'n omvattende verslag van moontlike faktore wat sy/haar prestasie beïnvloed.

Dokumentering van kwantitatiewe data sal gedoen word met behulp van voltooide profielblaarie, onder meer gebaseer op veldnotas wat tydens toetsafneming gemaak word.

3.5.1.2 Kwalitatiewe tegnieke

Kwalitatiewe inligting sal verkry word deur een-tot-een onderhoude (Fontana & Frey in Denzin & Lincoln, 2000), informele gesprekvoering met die deelnemer (Dewalt & Dewalt, 2000) en deurlopende observasie (Angrosino & Mays de Perez in Denzin & Lincoln, 2000).

Informele gesprekvoering, sowel as een-tot-een onderhoude sal voor en tydens die navorsingsproses gebruik word om verhoudingstigting met die deelnemer te bewerkstellig en te behou en deurlopend inligting in te win. Hierdie inligting sal deur middel van audio-opname en *verbatim* transkripsies gedokumenteer word.

Gedurende die navorsingsproses sal veldnotas van gesprekke, observasies, assesseringsgeleenthede en alle intervensiesessies gemaak word. Dit sal bydra tot die volledige dokumentering van inligting, ten einde temas en patronen tydens data-analise te identifiseer. Die doel met die reflektiewe dagboek is om die vordering en verloop van die studie te monitor en my in staat te stel om my gedagtes te rig, asook om die kredietwaardigheid van die studie te verhoog deur myself onder meer deurlopend af te vra: "Waar begin ek dalk foute?"

Observasies van die deelnemer gaan deurgaans deur middel van veldnotas gedokumenteer en in my reflektiewe dagboek aangeteken word.

Die multi-metode data-insamelingsplan wat in die studie gevvolg gaan word, word in die onderstaande tabel uiteengesit:

Tabel 3.2: Multi-metode data-insamelingsplan

Verloop van gebeure	Beplande aktiwiteit en tegnieke
Eerste fase	Een-tot-een onderhoude vir algemene oriëntering; aanvang van narratiewe beroepsfasilitering
Tweede fase	Psigometriese toetse – <i>DAT-L, MBTI, RMIB</i> en <i>AMP</i> (voortoets)
Derde fase	Ontwikkeling van sessies vir intervensie
Derde fase	Narratiewe beroepsfasilitering
Vierde fase	<i>AMP</i> -natoets

Die eerste en tweede fase is daarop gemik om basislyn-inligting te verkry om sodoende die teenwoordigheid/afwesigheid van verandering na intervensie te bepaal.

3.5.2 Data-insamelingstrategieë

Die volgende data-insamelingstrategieë sal in die onderhawige studie ingeskakel word:

- Opvoedkundig-sielkundige assessering

Dit behels die gebruik van beide gestandaardiseerde en informele/postmoderne media. Assesserings sal deurlopend gedoen word, ten einde die studie te rig en om voortdurend tot nuwe insigte te kom met betrekking tot die uitkoms en bevindinge van die nagevorsde intervensietegniek (narratiewe beroepsfasilitering). Media wat tydens die assessering gebruik word, sal breedvoerig in Hoofstuk 4 bespreek word.

- Intervensie in die vorm van narratiewe beroepsfasilitering

Terapeutiese sessies sal weekliks plaasvind. Sessies sal na gelang van die inhoud wat bespreek word in tydsuur varieer, ongeveer een tot twee uur per sessie. Aangesien die navorsing deel uitmaak van 'n dinamiese proses, sal inligting deurlopend ingesamel en geverifieer word. Die kwalitatiewe, interpretivistiese aard van die navorsing word deur hierdie benadering ondersteun.

- Longitudinale assessering

Longitudinale assessering van psigometriese toetse sal oor 'n tydperk van vyf maande geskied. Dit sal my in staat stel om enige verandering in die deelnemer te noteer.

3.5.3 Navorsersrolle

Met inagnome van die emies/etiese perspektief (Pike, 1967) en moontlike rolkonflik wat die aard van die studie mag onderlê, sal ek van 'n reflektiewe dagboek gebruik maak om my gedagtes te monitor, sowel as refleksies rakende my ervaringe op skrif te stel (Schön, 1983). Die kredietwaardigheid van die studie sal deur hierdie praktyk verhoog word, aangesien ek deurentyd my bevindinge en aannames aan die hand van nuwe inligting kan bestuur.

Die studie vereis dat ek as navorser sowel as sielkundige-in-opleiding aktief met die kliënt besig sal wees. Hierdie aspek impliseer verskeie rolle wat ek moet vertolk insluitend dié van beroepsfasiliteerde, transkribeerder, data-analis, sowel as trianguleerde van data. Aangesien hierdie kompleksiteit tot rolkonflik mag lei, is dit noodsaaklik dat ek voortdurend vooroordeel, waardes en persoonlike belang, met betrekking tot die navorsingsonderwerp en die proses, sal probeer identifiseer en uitskakel (Creswell, 2003).

Tydens die navorsingsproses gaan ek ook verskeie algemene rolle vertolk. Ek sal:

- Aan die deelnemer en sy/haar ouers die doel van die studie verduidelik en vervolgens toestemming van hulle ontvang vir die proses wat gevvolg gaan word;
- Sowel mondeline as skriftelike toestemming van die deelnemer en sy/haar ouers ontvang dat onderhoude tydens die navorsingsproses opgeneem en vir ontledingsdoeleindes getranskribeer mag word;
- Verseker dat die lokale en fasiliteite wat tydens die studie gebruik word in 'n bevredigende toestand is;
- Verseker dat onderbrekings tot 'n minimum beperk word en 'n gemaklike en warm atmosfeer deurgaans gehandhaaf word;
- Toesien dat die interpretasie van die data deurgaans met die deelnemer uitgeklaar word sodat misverstande uit die weg geruim kan word;
- Die ontleding, analisering en interpretering van data (interpretivistiese navorsing) behartig;
- Te alle tye aan die etiese standaarde voldoen soos uiteengesit in die etiese kode van die *Health Professions Council of South Africa (HPCSA)*.

Vervolgens word die wyses waarop data ontleed en geïnterpreteer gaan word, bespreek.

3.6 DATA-ANALISE EN -INTERPRETASIE

Die doel van data-analise is om verbande tussen konsepte te begryp en om patronen en temas in die data te identifiseer, ten einde bevindinge van die data-analise te interpreteer (Mouton, 2001). Data -analise sal gedurende en aan die einde van die data-insamelingsproses plaasvind. Data in die onderhawige studie sal geanalyseer en in hanteerbare temas en patronen opgebreek word.

Die data-analisingstrategie wat gebruik sal word, is gebaseer op die benadering van Marshall en Rossman (1989).

- Organisering van data

Tydens hierdie stadium word 'n raamwerk ontwerp wat patrone in die deelnemer se response identifiseer.

Volgens Cohen, Manion en Morrison (2000) vind data-analise in kwalitatiewe navorsing reeds tydens die data-insamelingsproses plaas.

- Die identifisering van kategorieë, temas en patrone

Gedurende die data-insamelingsproses word daar vir die beskrywing en identifikasie van eienskappe voorsiening gemaak:

- Data van gestandaardiseerde media en individuele onderhoude.
- Data van die gestandaardiseerde toetsing wat met mekaar vergelyk word oor 'n bepaalde tydsbestek.
- Die dienste van 'n eksterne kodeerde.

- Die evaluering en kategorisering van data

Eenhede of patrone wat opgemerk word, sal in verskillende kategorieë geplaas word, soos gedefinieer na aanleiding van hooftemas wat tydens die lewensverhaal geïdentifiseer gaan word, asook die impak daarvan op die deelnemer se uiteindelike beroepskeuse en prestasiemotivering.

Daar sal vervolgens op aspekte wat verband hou met die kwaliteit van die studie gefokus word.

3.7 KWALITEITSVERSEKERINGSKRITERIA

3.7.1 Kwantitatiewe navorsing

Kwantitatiewe navorsing is onderhewig aan die kriteria van geldigheid en betroubaarheid. Die geldigheid en betroubaarheid van die *Achievement Motivation Profile (AMP)* wat tydens die studie ingeskakel word om die impak van narratiewe beroepsfasilitering aan te dui, word vervolgens bespreek.

3.7.1.1 Geldigheid

Die ondersoek na toetsgeldigheid sluit verskeie maniere in om vas te stel of die toetsresultate werklik die eienskappe wat dit ten doel stel om te meet, op 'n betekenisvolle en bruikbaarbare wyse weergee. Verskeie studies is gedoen om die verhouding tussen die AMP-skaalpunte en ander sielkundige toetsinstrumente te bepaal (Friedland, Mandel & Marcus, 1982). Laasgenoemde skrywers meld dat daar sterk statistiese bewyse bestaan vir die konstrukgeldigheid van die AMP. Sterk bewyse bestaan ook vir die samelopende (*concurrent*) geldigheid en diskriminantgeldigheid van die AMP se skale om presteerders van onderspresteerders, sowel as vier tipies onderpresteerders, te onderskei.

3.7.1.2 Betroubaarheid

a) Interne betroubaarheid

Interne betroubaarheid (konstantheid) verwys na die mate waarin alle items op 'n spesifieke skaal herhaaldelik dieselfde konstruk meet. Die interne betroubaarheid van die *Achievement Motivation Profile (AMP)* is gemeet deur die Cronbach alpha-koeffisiënte en het gewissel tussen 0.58 en 0.84 (Friedland *et al.* 1986).

b) Toets-hertoetsbetroubaarheid

Toets-hertoetsbetroubaarheid verwys na die tydelike stabiliteit van die response. Die toets-hertoetsbetroubaarheid is geëvalueer deur die response van 122 Kanadese hoëskoolstudente wat die toets twee maal herhaal het – met 'n tussenperiode van 60 dae – te ondersoek (Banner in Friedland *et al.*, 1986). Die toets-hertoetsbetroubaarheidskoeffisiënte van die AMP wissel tussen 0.61 en 0.89. Die toets-hertoetsbetroubaarheid van die AMP-skale blyk dus voldoende te wees (Nunnally, 1978 in Friedland *et al.*, 1986).

Volgens Friedland *et al.* (1986) ondersteun navorsingsbevindinge die AMP as 'n geldige maatstaf vir motivering, persoonlikheid, interpersoonlike en werksgewoontes, wat die grondslag van leerders se prestasie vorm. Hiermee saam sal my navorsingkeuses en aksies deurentyd daarop gerig word om die geldigheid en betroubaarheid van die kwantitatiewe inligting te verhoog.

3.7.2 Kwalitatiewe navorsing

Kwalitatiewe navorsing is onderhewig aan die kriteria van kredietwaardigheid, oordraagbaarheid en vertroubaarheid.

3.7.2.1 Kredietwaardigheid

Gedurende die navorsingsproses is dit belangrik dat die navorsing die kredietwaardigheid van die studie handhaaf deur hom/haarself deurlopend af te vra: "Hoe kan ek maatreëls tref om daarteen te waak dat ek die spoor byster raak?" Om die kredietwaardigheid van die bevindinge tydens hierdie studie te probeer verseker, sal ek van triangulasie gebruik maak om diskrepante data te evalueer. Hierdie metode sal my in staat stel om die kredietwaardigheid van die studie te verhoog (McMillan & Schumacher, 2001; Terre Blanche & Durrheim, 2002).

a) Triangulasie

Triangulasie word deur McMillan en Schumacher (2001) en Lather (1986) as 'n kritiese rolspeler in die versekering van data-betrouwbaarheid beskryf. Volgens Stake (2000) word triangulasie oor die algemeen beskou as 'n proses waartydens meervoudige persepsies gebruik word om betekenis te verduidelik, 'n bevestiging van die herhaalbaarheid van 'n observasie of interpretasie.

Aangesien die data op 'n verskeidenheid maniere ingesamel en vanuit verskillende hoeke bestudeer gaan word, kan hierdie tegniek my help om die ware betekenis van die data begryp (Terre Blanche & Durrheim, 2002).

Terre Blanche en Durrheim (2002) identifiseer vier vorme van triangulasie: *Data-triangulasie* verwys na 'n verskeidenheid bronne van data wat in 'n studie gebruik word; *navorser-triangulasie* verwys na verskillende navorsers wat tydens 'n studie betrokke is; *teorie-triangulasie* verwys na die gebruik van verskeie perspektiewe om 'n enkele stel data te interpreteer. In die onderhawige studie sal van *metodologiese-triangulasie* gebruik gemaak word. Hierdie aspek verwys na die implementering van beide kwalitatiewe en kwantitatiewe data-insamelingstegnieke om bevindinge te verifieer. Daar sal gepoog word om die bevindinge van die *Achievement Motivation Profile* en die inligting wat uit gesprekvoering, observasie, terapeutiese intervensie, veldnotas en die reflektiewe joernaal verkry word, te verifieer. Op hierdie manier kan die diskrepante patronen in die data geïdentifiseer word en met die deelnemer uitgeklaar word, ten einde die kredietwaardigheid van die studie te verhoog.

3.7.2.2 Oordraagbaarheid

Oordraagbaarheid van 'n studie word verkry deur gevalle in detail te beskryf. Sodoende word die leser in staat gestel om 'n in-dieptebeskrywing van die

betekenis te verkry met inagneming van die konteks waarin dit plaasvind (Terre Blanche & Durrheim, 2002). Tydens die studie sal gepoog word om elke aspek van die gevalstudie op breedvoerige en uitgebreide wyse te beskryf en om veralgemenings te vermy. Tydens die studie sal slegs een deelnemer by die navorsingsproses betrek word, wat die potensiële veralgemeningswaarde van die studie ingrypend beperk.

3.7.2.3 Vertroubaarheid en geldigheid⁵

Die term “vertroubaarheid” verwys na die wyse waarop die navorsing in staat is om die toehoorders te oortuig dat die studie waardevol is en dat die navorsing van ‘n hoë kwaliteit is (Lincoln & Guba in Johnson & Turner, 2003). Vertroubaarheid impliseer dat daar konsekwentheid moet wees wanneer navorsingsresultate binne ‘n soortgelyke konteks herhaal sou word. Loock (1999) verwys na die term “vertroubaarheidsoudit”, wat tot stand kom wanneer die proses van ondersoek sowel as die produk daarvan breedvoerig beskryf word.

Vertroubaarheid word volgens Guba (in Denzin & Lincoln, 1998) in die volgende model omskryf:

- Egtheid of geloofwaardigheid: ‘n Studie kan as geloofwaardig beskou word as die beskrywings en interpretasies wat vanuit die deelnemer se omgewing verkry word, tesame met die deelnemer se belewenisse, akkuraat gerapporteer word.
- Toepaslikheid: Toepaslikheid verwys na die graad waarin die bevindinge op ander kontekste en groepe toegepas kan word. In kwalitatiewe navorsing is die fokus nie op die toepaslikheid van die bevindinge nie,

⁵ Hierdie begrippe word as sinonieme beskou, ten minste waar kwalitatiewe navorsing ter sprake is.

maar eerder op die navorsing se genoegsame aanbieding van beskrywende data, sodat 'n vergelyking met ander kontekste moontlik is.

- **Konstantheid:** As die navorsing weer plaasgevind het in dieselfde konteks, onder dieselfde omstandighede, met dieselfde respondentie en die bevindinge bly konstant, word die kriteria van vertroubaarheid in kwantitatiewe terme onderskryf. Konstantheid is nie 'n relevante kwalitatiewe vertroubaarheidskriterium nie, want in die kwalitatiewe navorsingsontwerp word daar veronderstel dat meervoudige realiteite bestaan.
- **Neutraliteit:** Neutraliteit as vertroubaarheidskriterium verwys na die navorsingsproses en resultate wat vry van vooroordele moet wees.

Volgens McMillan en Schumacher (2001) kan die geldigheid van 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp beskryf word in die mate waarin interpretasies en konsepte dieselfde betekenisse vir die navorsing en die deelnemer uitbeeld. McMillan en Schumacher (2001) stel tien strategieë voor waardeur geldigheid in kwalitatiewe navorsing verhoog kan word. Die volgende raamwerk (tabel 3) sal gebruik word om 'n uiteensetting te bied van die onderskeie maatreëls wat tydens die navorsing getref sal word om die geldigheid van die studie te verhoog.

Tabel 3.3: Verhoging van die geldigheid van die studie

Strategieë	Beskrywing van beplande aktiwiteite
Verlengde veldwerk	Die insameling van data sal oor 'n tydperk van ongeveer 15 weke geskied. Data-analise en triangulasie sal verseker dat die bevindinge van die navorsing en die deelnemer se realiteit met mekaar vergelyk kan word.

Multi-metode strategieë	Die studie sal voorsiening maak vir triangulasie in data-insameling en analise in die gemengde-metode navorsingsontwerpraamwerk.
Verbatim verslaggewing van response	Die onderhoude sal <i>verbatim</i> opgeneem en getranskribeer word. Die medium van kommunikasie sal Afrikaans wees.
Lae-inferensie verduidelikings	Verduidelikings en situasies sal in detail genoteer word.
Veelvoudige navorsers	Gedurende die data-insamelingsproses sal ek die beskrywende data wat ingesamel word met my studieleiers bespreek.
Meganiese data-insameling	Daar sal van bandopnemers gebruik gemaak word.
Deelnemende navorsing	'n Refleksiejoernaal sal gebruik word om my persepsies en aannames te noteer en te toets, ten einde te probeer verseker dat die deelnemer se response ten beste begryp word.
Deelnemeropvolging	Daar sal deurgaans met die deelnemer bevestig word dat inligting toepaslik en so akkuraat moontlik geïnterpreteer en genoteer word.
Deelnemer-terugvoer	Misverstande en/of konsepte sal met die deelnemer uitgeklaar word alvorens die data geïnterpreteer word.
Diskrepante data	Terugvoer sal gegee word oor enige negatiewe of diskrepante data wat teenstrydige patronen in die data-insameling voorstel.

Aangepas uit McMillan en Schumacher (2001)

Raadpleeg bylaag D vir voorbeeld van elke postmoderne data-bron se data-analise (ketting van bewyslewering) wat tydens die onderhawige studie benut sal word. Die voorsiening van 'n ketting van bewyslewering dra by tot die vertrouenswaardigheid van hierdie studie.

3.8 OPSOMMING

In hoofstuk 3 is die navorsingsproses verduidelik. Die omskrywing van die paradigmatische lense waaruit hierdie studie onderneem gaan word, voorsien die leser van die agtergrond en motivering tot die gekose navorsingsontwerp. 'n Ideografiese of 'n gevalstudie as navorsingsontwerp sal in hierdie studie geïmplementeer word om die kontekstuele belang van die studie en gepaardgaande bevindinge, te ondersteun.

Die bevindinge van die studie word in hoofstuk 4 bespreek.

HOOFSTUK 4

BESPREKING VAN RESULTATE

4.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die impak van postmoderne beroepsfasilitering op die tradisioneel benadeelde adolescent se prestasiemotiveringsvlak bespreek. Die resultate van die psigometriese toets wat voor en na narratiewe beroepsfasilitering afgeneem is, sowel as 'n besprekking van die narratiewe beroepsfasiliteringssessies, sal ook aandag geniet.

Vervolgens word die data-analiseringsmetode wat tydens die studie gebruik is, beskryf.

4.2 METODE VAN DATA-ANALISE

Die analise van die data het gedurende en aan die einde van die data-insamelingsproses plaasgevind. Data in die onderhawige studie, wat onder meer uit veldnotas, observasies, 'n reflektiewe dagboek en *verbatim* transkripsies van informele gesprekvoering en een-tot-een onderhoude bestaan, is geanalyseer en in hanteerbare temas en patronen opgedeel.

Die data-analisestrateegieë in die onderhawige studie is gebaseer op Marshall en Rossman (1989), McMillan en Schumacher (1997) en Denzin en Lincoln (2000) se benaderings en stel die volgende stadiums voor:

4.2.1 Organisering van data

Stap 1: Ek het al die data bestudeer om 'n geheelbeeld te verkry.

- Stap 2: Ek het temas uit die data geïdentifiseer.
- Stap 3: Ek het temas gelys om duplisering te voorkom.
- Stap 4: Ek het die temas gekodeer en geëvalueer.
- Stap 5: Ek het temas wat herhaaldelik uitgelig is, asook temas wat as die belangrikste beskou kan word, geïdentifiseer (Marshall & Rossman, 1989; McMillan & Schumacher, 1997).

4.2.2 Data-kodering

- Stap 1: Ek het eenhede vir analiseringsdoeleindes geselekteer.
- Stap 2: Ek het temas vanuit die data geïdentifiseer.
- Stap 3: Ek het 'n kodelys (betekenistabel) saamgestel.
- Stap 4: Ek het die groepe data geanalyseer en gekategoriseer.
- Stap 5: 'n Eksterne kodeerdeur het die geïdentifiseerde temas en kategorieë geverifieer (Denzin & Lincoln, 2000; Marshall & Rossman, 1989).

4.3 AGTERGRONDINLIGTING VAN DIE DEELNEMER

Die deelnemer is 'n 17-jarige Afrikaanssprekende swart seun. Hy is in graad 11 in 'n Afrikaanse hoërskool en woon dié skool sedert graad 10 by. Hy is 'n belowende sportman en is reeds in verskeie senior provinsiale rugbyspanne opgeneem.

Die deelnemer het tot op agtjarige ouderdom by sy moeder in Port Elizabeth gewoon. Hy het sy vader ontmoet toe hy sewe jaar oud was en woon sedertdien by hom in Bloemfontein. Die deelnemer het steeds kontak met sy moeder. Hy is die tweedejongste van ses kinders. Sy jongste broer (12 jaar) is in graad 7 en woon by sy moeder. Sy oudste broer (33 jaar) is werksaam by 'n lughawe en sy oudste suster (32 jaar) is 'n polisievrou. Sy 28-jarige suster is 'n gegradsueerde. Sy broer van 21 jaar is besig om graad 12 deur 'n kollege te voltooi. Die

deelnemer se ouers het graad 12 voltooi, maar geen nagraadse opleiding ontvang nie. Sy vader is 'n skryner en sy moeder 'n tuisteskepper.

Die deelnemer is uit 'n groep Afrikaanse hoëskoolleerlinge vir die onderhawige studie geselekteer op grond daarvan dat hy, afgesien van sy tradisioneel benadeelde milieu, heelwat potensiaal toon. Hy toon veral sterk deursettingsvermoë en doelgerigtheid in die nastreef van sy rugby-ideale. Sy akademiese insette blyk egter meer wisselvallig te wees.

Die deelnemer se gunstelingvakke is Bedryfsekonomie en Houtwerk. Sy vakke, vlakke en simbole sien soos volg daaruit:

Vak	Vlak	Simbool
Afrikaans eerste taal	HG	E
Engels tweede taal	HG	E
Handelswiskunde	SG	C
Houtwerk	SG	E
Bedryfsekonomie	SG	E
Aardrykskunde	SG	E

Die deelnemer streef daarna om 'n professionele rugbyspeler te word. Hy beplan terselfdertyd om homself na skool in 'n sportbestuursrigting te bekwaam.

Vervolgens word die resultate van die psigometriese voortoets, asook addisionele psigometriese toetse wat ingeskakel is, bespreek. Ten einde die moontlike impak van die intervensie te omskryf, sal die resultate van die psigometriese natoets ook verskaf en bespreek word.

4.4 RESULTATE VERKRY MET BEHULP VAN DIE ACHIEVEMENT MOTIVATION PROFILE-TOETS⁶⁷ (AMP) VÓÓR POSTMODERNE BEROEPSFASILITERING (VOORTOETS) (Friedland et al., 1982)

Die deelnemer het tydens die AMP-voortoets, ondergemiddelde tellings in die volgende subtoets-items behaal:

Prestasie as deel van die subtoets, **motivering vir prestasie**;
Selfvertroue as deel van die subtoets, **innerlike hulpbronne**.

Raadpleeg asseblief bylaag C vir 'n volledige beskrywing van die deelnemer se tellings op die AMP -voortoets.

4.5 RESULTATE VAN PSIGOMETRIESE TOETSE WAT TYDENS DIE BEROEPSFASILITERINGSPROSES INGESKAKEL IS

Addisionele psigometriese toetse is ingeskakel om beroepsfasilitering te faciliteer. Hierdie toetse bestaan uit die *Differensiële Aanlegtoets* (Owen, 2000), die *Myers-Briggs Type Indicator* (Van Rooyen et al., 2001) en die *Rothwell-Miller-belangstellingsvraelys* (Hall et al., 1986).

4.5.1 Die Differensiële Aanlegtoets (DAT-L) (Owen, 2000)

Die deelnemer het 'n **hoë gemiddelde telling** behaal in die subtoets: **Woordeskat**.

⁶ Sien hoofstuk 3, pp 56-57.

⁷ Ek wil dit graag beklemtoon dat ek terdeë bewus is van die potensiële beperkinge verbonde aan die inskakeling van die AMP in die onderhawige geval, by uitstek omdat die betrokke toets nie vir Suid-Afrikaanse populasies gestandaardiseer is nie. Die resultate van hierdie toets moet dus met omsigtigheid geïnterpreteer word.

Hy het **gemiddelde tellings** behaal in die subtoetse: *Verbale redenering* en *Vergelyking*.

Die deelnemer het **lae gemiddelde tellings** behaal in die subtoetse: *Pryskontrolering, Meganiese insig en Geheue*.

Raadpleeg asseblief bylaag C vir volledige beskrywing van die deelnemer se tellings op die DAT-L.

4.5.2 Die *Myers-Briggs Type Indicator (MBTI)* (Van Rooyen et al., 2001)

Volgens die *MBTI* is die deelnemer se persoonstipe **ESTJ**⁸ met die volgende voorkeure: Hy geniet dit om aktiwiteite te organiseer, te bestuur en te administreer. Hy is prakties en realisties georiënteerd. Hy is daartoe in staat om take wat die hantering van roetine-besonderhede behels, te verrig. Hy toon 'n natuurlike voorkeur vir take wat besigheid, administrasie of meganiese handeling vereis. Hy stel duidelike standaarde aan homself en gaan sistematies te werk om hierdie standaarde te handhaaf. Hy kan besluite met gemak neem. Hy heg baie waarde aan bekwaamheid en effektiwiteit. Hy sal beroepe verkies waar resultate duidelik sigbaar is.

Raadpleeg asseblief bylaag C vir 'n volledige beskrywing van die tellings wat die deelnemer op die *MBTI* behaal het.

4.5.3 Die Rothwell-Miller-belangstellingsvraelys (RMBV) (Hall et al., 1986)

Die deelnemer toon 'n hoë gemiddelde belangstelling in die volgende beroepsvelde: **esteties, klerikaal, oorredend, meganies en dienslewering**.

⁸ 'n Uiteensetting van die deelnemer se persoonlikheidkode word in Bylaag B gebied.

4.6 BESPREKING VAN DIE POSTMODERNE BEROEPSFASILITERING-SESSIES EN GEïDENTIFISEERDE TEMAS⁹

Die beroepsfasiliteringssessies het in my kantoor by die Fichardtpark Hoërskool in Bloemfontein plaasgevind. Die beroepsfasiliteringsproses het uit 11 sessies bestaan en oor 'n tydperk van vyf maande geskied. Sessies het varieer na gelang van aktiwiteite en die deelnemer se akademiese en sportverpligtinge.

4.6.1 Proses van beroepsfasilitering

Die sessies het op die volgende dae plaasgevind:

Sessie	Datum
Sessie 1:	18 Julie 2006
Sessie 2:	26 Julie 2006
Sessie 3:	2 Augustus 2006
Sessie 4:	9 & 16 Augustus 2006
Sessie 5:	23 Augustus 2006
Sessie 6:	4 September 2006
Sessie 7:	3 Oktober 2006
Sessie 8:	11 Oktober 2006
Sessie 9:	24 Oktober 2006
Sessie 10:	1 November 2006
Sessie 11:	10 November 2006

Vervolgens word die sessies bespreek.

⁹ Raadpleeg Bylaag C vir opsommende hoogtepunte van verbatim gesprekvoering waarvan subtemas vir die sessies verkry is.

4.6.2 Sessie 1

4.6.2.1 Ontmoeting en afneem van die AMP-voortoets

Ek het tydens hierdie sessie die navorsingsproses, my verwagtinge en die waarde van die beroepsfasiliteringsproses aan die deelnemer verduidelik. Hy het tydens hierdie sessie skriftelike toestemming verleen om aan die navorsingsproses deel te neem (sien bylaag A). Die deelnemer het die AMP-vraelys (Friedland *et al.*, 1982) voltooi.

Raadpleeg asseblief paragraaf 4.4 vir 'n samevatting van die deelnemer se tellings op die AMP (voortoets).

4.6.2.2 Verloop van die sessie en temas geïdentifiseer

Die deelnemer het dit moeilik gevind om die Engelse woordgebruik van die toets te begryp. Ten einde die geldigheid van die response te verhoog, is vraelys-items verbaal aan hom gestel terwyl hy sy response op die profielblad aangeteken het. Hy was tevrede met hierdie werkswyse en het kalm te werk gegaan.

4.6.2.2 Refleksie

Alhoewel die deelnemer goedgemanierd was en goeie samewerking getoon het, het hy gespanne voorgekom. Hy het my meegedeel dat hy nog nie voorheen aan assessering van hierdie aard blootgestel is nie. Om hom gerus te stel, het ek benadruk dat die waarde van die proses bepaal sal word deur die mate waarin hy homself met vrymoedigheid uitbeeld. Ek het hom aangemoedig om my tydens enige stadium van die navorsingsproses in kennis te stel indien hy onseker of ongemaklik voel.

Aangesien baie van die *AMP* se vraelys-items persoonlik van aard is, kon ek reeds in hierdie sessie **goeie rapport** met die deelnemer stig. Deur die loop van die sessie het hy **meer spontaan en interaktief** begin opgetree.

4.6.3 Sessie 2

4.6.3.1 Afneem van die MBTI (Van Rooyen et al., 2001) en die RMBV (Hall et al., 1986):

Die deelnemer het die *MBTI* en die *RMBV* tydens hierdie sessie ingevul.

In paragraaf 4.5.2 verskyn 'n opsommende beskrywing van resultate van die *MBTI* en in paragraaf 4.5.3 word die resultate van die *RMBV* opgesom.

4.6.3.2 Verloop van die sessie en temas geïdentifiseer

Met inagnome van die rapport wat ek en die deelnemer tydens die vorige sessie gestig het, asook sy beperkte Engelse woordeskat, het ek aangebied om die toetsitems weer verbaal aan hom te stel. Hy het aangedui dat hy dit self wil doen. Hy het die invul van hierdie vraelys as genotvol, maar lank, beskryf.

Tydens die voltooiing van die *RMBV* was hy onseker oor sommige van die beroepe waarvan hy moes kies. Hy het my egter met vrymoedigheid gevra wanneer hy onseker was. Hy het die vraelys baie noukeurig voltooi en het laat blyk dat hy opgewonde is oor die inligting wat hierdie assessorering sou oplewer.

4.6.3.3 Refleksie

Tydens hierdie sessie het die deelnemer verskeie kere gesprekvoering geïnisieer. Hy het my meegedeel dat hy tans **spanning ten opsigte van sy akademie**ervaar. Ons het moontlike redes hiervoor ondersoek. Afgesien van sy

veeleisende rugbyverpligtinge meen die deelnemer dat hy **sukkel om aan die gang te kom as hy nie druk ervaar nie.**

Dit het voorgekom of die deelnemer se vertroue in my begin toeneem en hy daarvan bewus was dat hy persoonlik baie by die studie kan baat.

4.6.4 Sessie 3

4.6.4.1 Afneem van die DAT-L (Owen, 2000)

Die deelnemer het die DAT-L tydens hierdie sessie afgelê. Die resultate van bogenoemde toets word in paragraaf 4.5.1 bespreek.

4.6.4.2 Verloop van die sessie en temas geïdentifiseer

Hierdie sessie het op die Universiteit van die Oranje-Vrystaat se kampus plaasgevind. Die deelnemer het maklik by hierdie reëling ingeskakel. Hy het die DAT-L as 'n tipe aanlegtoets, wat hy in Graad 9 by die skool voltooи het, herken. Hy het gespanne voorgekom.

Die deelnemer het my telkens gevra om die instruksies te herhaal. Alhoewel ek hom vooraf aangeraai het om met 'n volgende item aan te gaan as hy onseker was, het hy lank by sommige items stilgestaan. Na hierdie items het hy **laer deursettingsvermoë** met die voltooiing van die res van die subtoets getoon. Hy het **verbouereerd voorgekom wanneer ek aangedui het dat hy die tydsbeperking op 'n subtoets bereik het. Dit was duidelik dat hy graag goed wou presteer.**

Die volgende subtemas is ook tydens die sessie geïdentifiseer:

- Ervaar akademiese spanning.**
- Vrees akademiese mislukking**

Sy spanning en ontoereikende tydsbeplanning kon die tellings op die onderskeie subtoetse negatief beïnvloed het.

4.6.4.3 Refleksie

Die deelnemer was merkbaar gespanne oor die korrektheid van sy response. Ek het beklemtoon dat sy aanlegprofiel slegs 'n aanduiding sal gee van die tipe beroepsvelde waarin hy moontlik sukses kan ervaar. Ek het hom sover moontlik op sy gemak probeer stel deur positiewe versterking en aanmoediging. **Hy blyk baie waarde aan hierdie tipe ondersteuning te heg.**

Hy was duidelik verlig toe die sessie verby is. Ek het hom verseker dat ons volgende sessies interessant en baie genotvol sal wees. Hierdie vooruitsig het hom gerus gestel.

Die volgende vier sessies (die *collage*, lewensverhaal, informele werkboek en die lewenslyn) het op die scenario gefokus waarin die kliënt homself toe bevind het (Cochran, 1997). Hierdie fase stem ooreen met Egan (2002) se beginfase van sy driefasemodel.

Die kliënt word tydens hierdie fase die geleentheid gebied om sy huidige onderontwikkelde geleenthede te verken (Bester, 1999 & Egan, 2002).

4.6.5 Sessie 4

4.6.5.1 Die collage

Tydens hierdie sessie het die deelnemer 'n *collage* gemaak. Volgens Maree (in Bester, 1999) kan die *collage*-tegniek met vrug gebruik word om die kliënt te help om sy/haar lewensverhaal te vertel.

Hierdie tegniek bestaan uit twee fases. In die eerste fase het ek die deelnemer gevra om oor die volgende vrae te reflekteer: **Wie is ek? Wat is vir my belangrik in die lewe? Waarheen is ek op pad? Het ek 'n droom? Het ek al my ideale bereik?** Tydens die tweede fase van hierdie tegniek is die deelnemer versoek om 'n *collage* te maak.

4.6.5.2 Verloop van die sessie en temas geïdentifiseer

Die deelnemer was aanvanklik onseker hoe om met die *collage* te begin, maar het uiteindelik baie tyd aan die skepping van sy *collage* spandeer. Hy het die volgende te sê gehad oor die skepping van sy *collage*:

Dit was vir my baie lekker nogal. Want daar is so groot verskeidenheid keuses om van te kies, soms het ek nie geweet watter ene om te vat in plaas van 'n ander ene nie. Maar dit was vir my lekker om te kyk wat ek toe op die einde vat.

Tydens die bespreking van die *collage* het die deelnemer gemeld dat **geleenthede benut** moet word. Hy meen dat "...om jou doel te bereik moet jy jou kanse gebruik". Die deelnemer verbaliseer 'n sterk **behoefte aan self-aktualisering**. Hy sê in dié verband dit is vir hom belangrik om "...iets van myself te maak - iets te word". Die deelnemer beskou **deursettingsvermoë** as 'n belangrike persoonseienskap. "*Dit wat jy doen, doen jy voluit ... as jy begin met dit en jy hou nie op nie.*"

Hy heg waarde aan sy **gesin** en verbaliseer die behoefte "om eendag 'n familie te hê, ek wil ook 'n modelpa wees vir my kinders". Die deelnemer heg ook **waarde aan ondersteunende menseverhoudings**. Hy meen "...vriendskap is belangrik".

Die volgende subtemas is ook tydens die sessie geïdentifiseer:

- Interne attribusiestyl/neem van verantwoordelikheid.**

- Realistiese lewensuitkyk.
- Doelgerigtheid.
- Wisselvallige akademiese insette.
- Behulpsaamheid.
- Heg waarde aan sekuriteit en standvastigheid.
- Behoefte aan geborgenheid /positiewe ondersteuning.

4.6.5.3 Refleksie

Die maak van die *collage* het meer tyd in beslag geneem as wat ek beplan het. Die entoesiasme en noukeurigheid wat hy openbaar het, was egter 'n goeie aanduiding van sy betrokkenheid by die beroepsfasiliteringsproses. Hy was trots op die finale produk.

Ek en die deelnemer het hierdie sessie positief beleef. Volgens my het die *collage*-aktiwiteit dit moontlik gemaak om areas van sy lewe op 'n nie-indringende wyse te verken en groter vrymoedigheid tussen ons te fasiliteer.

4.6.6 Sessie 5

4.6.6.1 Lewensverhaal en informele media

Met die afsluiting van die vorige sessie het ek die deelnemer gevra om sy lewensverhaal te skryf. Ek het aan hom verduidelik dat sy lewensverhaal my sal help om hom beter te leer ken en te verstaan, onder andere rakende wie hy is en waar hy vandaan kom, wat hom gelukkig of ongelukkig maak, belangrike persone in sy lewe en wat hy graag in sy vrye tyd doen.

Hy het tydens hierdie sessie ook 'n informele oefening gedoen waartydens hy die volgende vraag moes beantwoord: *Indien jy jouself as 'n gebou moet voorstel, watter gebou sal dit wees?*

4.6.6.2 Verloop van die sessie en temas geïdentifiseer

Die deelnemer se lewensverhaal was grotendeels op biografiese besonderhede en persoonlike voorkeure gefokus. Hierdie sessie het ons egter die geleentheid gebied om nuwe temas in sy lewe te oorweeg en te bespreek.

Die belangrikste temas wat tydens hierdie sessie uitgelig is, is dat hy 'n **behoefte aan sukses en prestasie** ervaar: *"Wat my ook sal gelukkig maak, isanneer ek 'n toekenning kry vir wat ek doen en as ek een of ander prestasie ontvang het."*

Hy beskik oor **selfreguleringsvaardighede ten opsigte van sy sport**: *"Na die tyd dan sien ek ... hoekom het ek nie dit gedoen wat ek gedink het ek moet doen nie? En dan onthou ek vir volgende keer."* Sy **akademiese insette** is **wisselvallig**, *"...want ek weet ek is goed met druk. Wanneer daar te min tyd is"*.

Die deelnemer heg waarde aan **ondersteunende menseverhoudings**, *"...wat my gelukkig maak, is dat ek weet daar is mense wat vir my omgee en liefhet."* Hy vind dit soms moeilik om **negatiewe kritiek** te verwerk en sê in hierdie verband: *"... ek word kwaad vir mense wat my kritiseer"*.

4.6.6.3 Refleksie

Die bespreking van die deelnemer se lewensverhaal het my gehelp om sy behoefte aan geborgenheid en ondersteunende menseverhoudings beter te begryp. Die deelnemer se huis-metafoor het vir my die waarde wat hy aan sekuriteit en standvastigheid in sy lewe heg, beklemtoon.

Na afloop van hierdie sessie was dit vir my duidelik dat hy die vermoë tot self-refleksie toon en oor selfkennis beskik.

Tydens die volgende drie sessies (informele werkboek, lewenslyn en bates) kan die middelfase (oplossingsfase) van Egan (2002) geïdentifiseer word, waar gepoog word om saam met die deelnemer moontlikhede vir 'n beter toekoms te verken.

4.6.7 Sessie 6

4.6.7.1 Informele werkboek

Tydens hierdie sessie het ons die informele werkboek wat die deelnemer tuis voorberei het, bespreek. Dié werkboek het bestaan uit vrae oor sy vakkeuses, vorige beroepsbelangstellings, waardes, belangstellings, talente, persoonseienskappe en die invul van onvoltooide sinne. Die deelnemer is ook versoek om bepaalde vraelyste aan 'n persoon te gee wat hom goed genoeg ken om hom op sekere persoonseienskappe te beoordeel.

4.6.7.2 Verloop van die sessie en temas geïdentifiseer

Die deelnemer het verduidelik **dat hy vroe uitgelaat het waarvan hy nie die woorde verstaan het nie**. Hy was egter gretig om na die nodige begripsomskrywing die vraelyste volledig te voltooi.

Die belangrikste temas wat tydens hierdie sessie uitgelig is, is die deelnemer se **gebrek aan akademiese struktuur**: "...maar meeste van almal dat ek ook meer georganiseerd wil werk". Die waarde wat hy aan sy **gesin** heg, is as volg geverbaliseer: "*Dis die lekkerste wanneer ek sosiale tyd saam met my familie spandeer*". **Ondersteunende menseverhoudings is vir hom belangrik**. Hy meld dat hy na aanleiding van hierdie sessie veral geleer het "*dat ek baie assosieer met vriende en familie, Juffrou ... dat ek baie omgee vir ander*". Die deelnemer noem verder dat **sekuriteit en standvastigheid** vir hom belangrik is:

“Ek hou daarvan om my te beheer en te weet wat gaan vir wat ... dinge wat om my gebeur.”

Die volgende subtemas is ook tydens die sessie geïdentifiseer:

- Behoefté aan selfaktualisering.
- Deursettingsvermoë.
- Sport-selfreguleringsvermoë.
- Geloofsvertroue.

4.6.7.3 Refleksie

Dit wil voorkom of die deelnemer bewus is van die persoonlike insette wat vereis word om sy akademiese doelwitte te laat realiseer, maar **vrees dat hy dit verkeerd sal doen en gekritiseer sal word**. Hierdie aspek kan 'n moontlike verklaring bied vir die verskil tussen sy sport en akademiese prestasies.

4.6.8 Sessie 7

4.6.8.1 Lewenslyn

Die voltooiing van 'n lewenslyn sensiteer 'n persoon ten opsigte van die ervaringe in die verlede en voorsien 'n kronologiese uitleg van die individu se lewe. Hierdie lyn word vervolgens gebruik om die kliënt te versoek om elke ervaring te beskryf en besondere omstandighede, gedagtes, gevoelens en aksies aan te dui. Deur middel van aktiewe luistertegnieke en fasiliteringsvaardighede help die fasiliteerde die kliënt om te beskryf hoe daar van een ervaring na 'n volgende beweeg is (Cochran, 1997).

Die volgende drie sessies is deel van Cochran (1997) se tweede fase waartydens 'n voorkeurscenario geskep word, met ander woorde, die komposisie

van 'n verhaal/narratief wat die persoon gaan leef (moontlikhede vir 'n beter toekoms).

4.6.8.2 Verloop van die sessie en temas geïdentifiseer

Die temas van **doelgerigtheid en volharding waarmee die deelnemer sportprestasies** in sy lewe nastreef, het herhaaldelik voorgekom. Ter illustrasie volg 'n kort uittreksel uit een van ons gesprekke:

Deelnemer:	<i>... Altyd TV gekyk as die rugby wys. Gedink eendag wil ek vir daai of daai provinsie speel.</i>
Ondersoeker:	En toe?
Deelnemer:	<i>Ek het geglo ek kan dit doen ... aanhou oefen.</i>
Ondersoeker:	Wat vertel dit vir my van wie jy is?
Deelnemer:	<i>Dat ek net groter drome droom ... aanhou, nie stop nie.</i>
Ondersoeker:	Kan jy beheer dat jou knie seergeskry het?
Deelnemer:	<i>Nee, ek kon dit nie regtig gekeer het nie.</i>
Ondersoeker:	Kon jy beheer dat jy weer opgestaan het en aangehou het?
Deelnemer:	<i>Ja, ek glo dit. Ek moet aanhou. Ek moet nie opgee nie, Juffrou. Ek het gedink as hulle vir my moes vertel ek kan nie meer rugby speel nie...</i>
Ondersoeker:	Wat sou jy dan gedoen het?
Deelnemer:	<i>Ek sou aangehou het. Hulle nie geglo het nie. Want ek het vir myself gesê ek sal nie opgee nie. Dis net dié kwartaal, volgende kwartaal is ek weer op die veld.</i>

Daar bestaan egter 'n **gebrek aan akademiese deursettingsvermoë** wat **spanning** meebring. Hy het die volgende genoem: "*Ek weet ek kan iets daaraan doen, soos harder leer – dan glo ek gaan ek beter doen. As ek leer en ek kom halfpad, dan stop ek, want dan is my stres minder ... stres dan nie meer so baie as in die begin nie*".

Die volgende subtemas is ook tydens die sessie geïdentifiseer:

- Sport-selfreguleringsvermoë.
- Behoefte aan selfaktualisering.
- Realistiese lewensuitkyk.
- Benut geleenthede.
- Vrees akademiese mislukking.
- Waarde van gesin.
- Heg waarde aan ondersteunende menseverhoudings.

4.6.8.3 Refleksie

Die lewenslyn het belangrike insig in die deelnemer se lewensgeskiedenis verskaf. Ek het veral tydens hierdie sessie bewus geword van die **postmoderne uitgangspunt dat persoonlike berading en beroepsfasilitering ten nouste geïntegreer is**, aangesien die kliënt se unieke, persoonlike ervaringe en toekomsplanne aangespreek word.

Tydens hierdie sessie het die deelnemer 'n **sterk behoefte aan selfaktualisering** getoon. Hy kan sy eie rol in sy lewensgebeure herken. Sy motivering en deursettingsvermoë om sy rugby-ideale na te streef spoel egter nie oor na sy akademiese insette nie.

4.6.9 Sessie 8

4.6.9.1 Vroeë herinneringe, sukseservaringe, rolmodelle en bates

Vroeë herinneringe word deur Cochran (1997:78) beskryf as:

"Op sy beste sal een of meer vroeë herinneringe 'n model kan bied vir die beplanning van 'n mens se lewe en loopbaan. Dalk bied hierdie vroeë herinneringe fragmente van die groter verhaal wat nog saamgestel moet word." (Vertaal vanuit Engels).

Met die sukseservaring-tegniek is die kliënt gevra om suksesvolle ervaringe wat vir hom aangenaam was, te lys. Die doel van hierdie tegniek is om die individu te help om sy/haar eie sterkpunte/bates wat uit vorige sukseservaringe spruit, te identifiseer. Die beskrywing van die deelnemer se rolmodel is gebruik om addisionele persoonseienskappe te identifiseer wat hy in sy eie toekomsbeplanning kan integreer.

4.6.9.2 Verloop van die sessie en temas geïdentifiseer

Die deelnemer het die eienskap van **volharding** as belangrik in sy lewe uitgeliig. Sy keuse van 'n rolmodel (naamlik sy vader) het hierdie ideaal benadruk: "*Hy het die vermoë om aan te hou met 'n ding, hy hou nie daarvan om 'n ding half te doen nie*".

Die deelnemer heg waarde aan **doelgerigtheid** en meld in dié verband: "...*toe ek wou Cravenweek speel, toe hou ek aan daarmee tot ek daar is*".

Ten opsigte van sy **skoolwerk** meen hy dat hy presteer wanneer hy hard leer, maar "*ek doen dit nie altyd so nie*". Dit is vir hom belangrik om **ander te kan help**: "*Ek hou van support gee en om ander mense te kan help*".

Die volgende subtemas is ook tydens die sessie geïdentifiseer:

- Sport-selfreguleringsvermoë.**
- Wisselvallige akademiese insette.**
- Vrees akademiese mislukking.**
- Geloofsvertroue.**
- Heg waarde aan gesin.**
- Heg waarde aan ondersteunende menseverhoudings.**

4.6.9.3 Refleksie

Ons het hierdie sessie positief beleef. Ek het dit ervaar as 'n integrasie van inligting wat oor verskeie sessies gegenereer is. Die deelnemer het sy sterkpunte/bates met gemak geïdentifiseer. Ek veronderstel dat die voorafgaande sessies die deelnemer met die nodige selfinsig en selfbewustheid toegerus het rakende positiewe sowel as negatiewe lewenservaringe.

Sy respons op die vraag wat die effek van die negatiewe ervaringe op hom was:

Ja, dit het aan my geraak en my laat dink oor my lewe en waarheen ek nog moet gaan. Ek glo nie dit het my swakker gemaak nie, dalk beter vir my.

4.6.10 Sessie 9

4.6.10.1 Toekomsverhaal

Bester (1999:174) beskryf die skepping van 'n toekomstige lewensverhaal as volg:

Die konstruksie van 'n lewensverhaal vir die toekoms is 'n poging om 'n persoon se mees fundamentele motiewe, uitstaande sterkpunte, belangstellings en waardes saam te weef tot 'n sinvolle toekomsplan.

4.6.10.2 Verloop van die sessie en temas geïdentifiseer

Vanweë 'n tekort aan tyd het die deelnemer sy toekomstige lewensverhaal tuis voorberei en ons het dit tydens hierdie sessie bespreek. Hy het gefokus het op die inkorporering van sy bates wat ons tydens die vorige sessie geïdentifiseer het.

Die belangrikste tema wat tydens die sessie uitgelig is, is sy behoefté aan **self-aktualisering**. Die deelnemer het die opsikrif vir die res van sy lewensverhaal as

volg beskryf: “*Ek dink soos in 'n naam wat altwee, goed en sleg, bymekaarvat. Iets soos 'Suksesstorie'... Om die beste te doen met wat jy kan*”.

Die tema van **deursettingsvermoë** is in hierdie sessie uitgelig: “*Van my belangrikste kenmerke weet ek nou is ek gee nie op nie*”.

Hy is **realisties** en het sy ervaring van die sessie as volg beskryf: “Dis 'n goeie ding, want ek is gedruk om bietjie te besluit wat ek vorentoe wil wees. *Mens moet nou net nie té hoë drome stel wat nie kan gebeur nie - jy moet jouself ken en dán besluit. Maar met dié dat ek positief is oor myself, nou kan ek die drome duidelik vir myself skryf of verduidelik*”.

Die volgende subtemas is ook tydens die sessie geïdentifiseer:

- ❑ **Doelgerigtheid.**
- ❑ **Wisselvallige akademiese insette.**
- ❑ **Waarde van gesin.**
- ❑ **Geloofsvertroue.**
- ❑ **Heg waarde aan ondersteunende menseverhoudings.**

4.6.10.3 Refleksie

Na aanleiding van hierdie sessie blyk dit of die deelnemer nou daarvan bewus is dat sy lewenservaringe hom met unieke persoonseienskappe en sterkpunte toegerus het. Sy positiewe verwagtinge, tesame met negatiewe gebeure wat hy antisipeer, is **deur die lens van die hulpbronne** wat hy in homself geïdentifiseer het, beskryf.

4.6.11 Sessie 10

4.6.11.1 Afneem van die AMP-natoets

Tydens hierdie sessie is dieselfde toets as wat voor narratiewe beroepsfasilitering ingeskakel is, afgeneem. Die toetse is oor 'n tydperk van ongeveer vyf maande uit mekaar afgeneem.

4.6.11.2 Verloop van die sessie en temas geïdentifiseer

Raadpleeg asseblief paragraaf 4.5.1. vir 'n volledige beskrywing van die deelnemer se tellings op die AMP (Friedland *et al.*, 1982) toets.

Die leser word ook na 4.8.1 verwys vir 'n bespreking van die vergelyking van die resultate van die voor- en natoets en na 4.7 vir 'n opsomming van geïdentifiseerde kategorieë en temas.

Die volgende subtemas is ook tydens die sessie geïdentifiseer:

- Vrees akademiese mislukking.**
- Gebrek aan akademiese struktuur.
- Oneffektiewe kommunikasie van behoeftes/gebrek aan selfgelding.
- Sensitief vir kritiek

4.6.11.3 Refleksie

Aangesien die deelnemer besig was met eksamenvoorbereiding, was hy verlig dat die beroepsfasilitatingsproses amper voltooi was. Hy het aangedui dat hy **angstig voel** oor die eksamen wat voorlê. Hy was bekommerd oor wat hy na skool gaan studeer en of hy aan die nodige toelatingsvereistes sal voldoen. Ek het aan hom verduidelik dat ons tydens die volgende sessie belangrike inligting,

wat vanuit die beroepsfasiliteringsproses sou voortspruit, gaan bespreek. Dié vooruitsig het hom bemoedig.

4.6.12 Sessie 11

4.6.12.1 Bespreking van die beroepsfasiliteringsproses en -moontlikhede

Tydens hierdie sessie het ons die beroepsfasiliteringsproses as 'n geheel bespreek en moontlike planne vir die deelnemer se toekoms verken.

Hierdie sessie is deel van Cochran (1997) se derde fase, waartydens die kliënt se ideale toestand deur aksiestappe en die uitvoer van besluite fasiliteer word. Sessie 11 kan ook gekenmerk word as die eindfase van Egan se driefasemodel. Gedurende hierdie fase is bepaalde beroepsmoontlikhede saam met die deelnemer verken (Egan, 2002).

4.6.12.2 Verloop van die sessie en bespreking van beroepsmoontlikhede

Tydens hierdie sessie is die voor- en natoets wat ingeskakel is, bespreek. Die leser word na 4.8.1 verwys vir 'n bespreking van die resultate en die deelnemer se ervaring van die beroepsfasiliteringsproses.

Die volgende subtemas is ook tydens die sessie geïdentifiseer:

- Ervaar akademiese spanning.
- Gebrek aan akademiese struktuur.
- Behulpsaamheid.

Daar is verskeie beroepsopsies bespreek wat sy aanleg, waardes, persoonlikheid en belangstellingsprofiel ondersteun. Die volgende beroepsopsies is bespreek: Onderwys (sportafrigting en houtwerk); 'n skeppende vakleerlingskap soos dié van 'n skrynwerker; klerklike/administratiewe werk; 'n

beroep in publieke dienslewering; 'n loopbaan in verkope of besigheid, asook sportadministrasie.

Die deelnemer voel dat hy glad nie die onderwys as loopbaan wil oorweeg nie. Hy geniet dit om skeppend met sy hande te werk, maar sal 'n aktiwiteit soos skrynwerk eerder as 'n stokperdjie wil beoefen.

Die belangrikste temas wat uit hierdie sessie voorgespruit het, was dat die deelnemer steeds 'n professionele rugbyloopbaan nastreef en homself na skool in 'n sportbestuursrigting wil bekwaam. Sosiale interaksie in 'n beroep is vir hom baie belangik. **Hy verbaliseer 'n sterk behoefté om ander te help en te ondersteun en beskou dit as sy uiteindelike toekomsideaal.** "Ek gaan 'n rugby-instituut open, want ek wil kinders help om net soos ek hulle drome na te streef".

Tydens hierdie sessie het ons die deelnemer se ontoereikende akademiese deursettingsvermoë bespreek, ten einde meer effektiewe leer en die realisering van sy toekomsideaale te faciliteer. Die volgende potensiële groei-areas wat tydens terapie aangespreek kan word, is geïdentifiseer:

- Die ontwikkeling van prestasiemotivering om sy akademie op 'n doelgerigte wyse aan te spreek.
- Die neem van initiatief om vooropgestelde doelwitte te bereik.
- Nakom van huiswerkverpligtinge en (noodsaaklike) roetinetake, afgesien van die deelnemer se luim en/of die interessantheid van die inhoud.
- Die ontwikkeling van selfhandhawing om sy behoeftes en idees effekief te kan kommunikeer.
- Effektiewe beplanning en tydsbestuur om spanning, vanweë spertye, te vermy.
- Die kweek van meer effektiewe werksmetodes om die inhoud van die vakgebied vinniger te bemeester.

4.7 KATEGORISERING EN OPSOMMING VAN GEÏDENTIFISEERDE TEMAS

Na aanleiding van data-analise is vyf hooftemas geïdentifiseer, naamlik intensionaliteit, motivering vir prestasie, akademiese ingesteldheid, persoonlike waardes en interpersoonlike verhoudings. Ek het vervolgens verskeie subitems onder elke hooftema geïdentifiseer. Die gekleurde nommer(s) wat na elke subtema-item verskyn, verwys na die betrokke sessie(s) waarin hierdie tema voorgekom het. Algemene observasies tydens die beroepsfasiliteringsproses word deur 'n asterisk (*) aangetoon.

Tabel 4.1: Betekenistabel van die deelnemer met kategorieë en temas wat tydens die beroepsfasiliteringsproses geïdentifiseer is

INTENSIONALITEIT		
Subtemas	Getranskribeerde sessies	Informele gesprekvoering/ Observasie * ¹⁰
Interne attribusiestyl/neem van selfverantwoordelikheid	4	*
Behoefte aan self-aktualisering	4, 6, 7, 9	7
Benut geleenthede	4, 7	9
Realistiese lewensuitkyk	4, 7, 9	

MOTIVERING VIR PRESTASIE		
Subtemas	Getranskribeerde sessies	Informele gesprekvoering/ Observasie *
Behoefte aan sukses en prestasie	4, 5	3*
Deursettingsvermoë	4,6,7,8,9,11	

¹⁰ Met die term "observasie" verwys ek na my persoonlike indrukke, wat op meer as net bloot fisiese waarneming of op die kliënt se verbalisering gebaseer is.

Doelgerigtheid	4, 7,8, 9	
Sport-selfreguleringsvermoë	5, 6, 7, 8	

AKADEMIESE INGESTELDHEID		
Subtemas	Getranskribeerde sessies	Informele gesprekvoering/ Observasie *
Ervaar akademiese spanning	3, 10, 11	2, 10
Wisselvallige akademiese insette	4, 5, 7, 8, 9,11	2, 3*, 6*
Gebrek aan akademiese struktuur	6, 10, 11	
Vrees akademiese mislukking	3, 7, 10	

PERSOONLIKE WAARDES		
Subtemas	Getranskribeerde sessies	Informele gesprekvoering/ Observasie *
Behulpsaamheid	4, 8, 11	
Gesin	4, 6, 7, 9	
Geloofsvertroue	4, 6, 8, 9	
Mense-verhoudings	4, 5, 6, 7, 8, 9	
Sekuriteit en standvastigheid	4, 5, 6	

INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGS		
Subtemas	Getranskribeerde sessies	Informele gesprekvoering/ Observasie *
Behoefte aan geborgenheid en/of positiewe ondersteuning	4	1*, 3*

Sensitief vir kritiek	5, 6,10	6
Oneffektiewe kommunikasie van behoeftes/gebrek aan selfgelding	6, 10	*

4.7.1 Oorwegende temas wat in die onderhawige studie geïdentifiseer is

Uit bogenoemde analise blyk dit dat die deelnemer 'n sterk behoefte aan self-aktualisering toon. Hy beskik oor 'n realistiese lewensuitkyk en ag dit belangrik om sy geleenthede te benut.

Verder toon hy 'n sterk behoefte aan sukses en prestasie en wil graag sy doelwitte bereik. Die deelnemer beskou toewyding en deursettingsvermoë as belangrike persoonseienskappe. Hy openbaar hierdie eienskappe in die nastreef van sy rugby-ideale en beskik oor die nodige selfreguleringsvaardighede om sy doelwitte op hierdie gebied te bereik.

Afgesien van die behoefte om sy akademiese doelwitte te realiseer, is sy akademiese prestasie ontoereikend. Daar bestaan 'n gebrek aan effektiewe akademiese strategieë om sy akademiese doelwitte te bereik, waaronder: wisselvalligheid van akademiese insette; lae volharding wanneer hy hindernisse ervaar; 'n gebrek aan struktuur om die uitvoer van akademiese take te vergemaklik; oneffektiewe tydsbeplanning en lae inisiatief/waaghouding ten opsigte van take wat hy as uitdagend ervaar. Hy ervaar spanning ten opsigte van sy akademiese verpligtinge.

Die deelnemer heg baie waarde aan ondersteunende menseverhoudings en spreek die behoefte uit om ander te help. Hy is egter sensitief vir kritiek en meen dat hy nie altyd sy behoeftes op 'n effektiewe wyse kan kommunikeer nie. Hy beskik oor sterk geloofsvertroue en sy gesin speel 'n belangrike rol in sy lewe. Die deelnemer het 'n sterk behoefte aan standvastigheid en geborgenheid.

4.8 DIE IMPAK VAN NARRATIEWE BEROEPSFASILITERING OP DIE PRESTASIEMOTIVERING VAN DIE DEELNEMER

4.8.1 Terugvoer van die deelnemer ten opsigte van die narratiewe beroepsfasiliteringsproses

Die deelnemer meld dat hy die narratiewe beroepsfasiliteringsproses geniet het, omdat hy meer van homself en sy vermoëns geleer het. Sodoende kan hy nou sy geïdentifiseerde doelwitte nastreef. Hy voel dat die proses hom gehelp het om situasies op 'n meer positiewe wyse te kan hanteer. In dié verband noem hy die volgende:

Failure is not an option.

Hy meld verder dat persoonlike sukses bepaal sal word deur sy wil om sy doelwitte te bereik. Hy besef dat hy geduldig moet wees indien hy sukses wil ervaar. In hierdie verband beskou hy God, aanmoediging van familie en vriende en sy bereidwilligheid om met ander te kompeteer, as belangrike hulpmiddels.

Volgens die deelnemer het die proses hom gehelp om te besef dat hy baie sosiaal is en dat hy baie waarde aan sy gesin heg. Hy is ook nou bewus van ander beroepe waarin hy ook suksesvol kan wees.

4.9 VERGELYKING VAN DIE RESULTATE VAN DIE VOOR- EN NATOETS

4.9.1 Die *Achievement Motivation Profile*-toets (Friedland et al., 1982)

Die volgende inligting aangaande die deelnemer se prestasiemotivering is deur middel van die AMP (voortoets en natoets) bekom.

Tabel 4.2: Vergelyking van AMP voortoets en natoets

Subtoetse	Beskrywing	t-telling voortoets	t-telling natoets	Verskil-telling
Motivering vir prestasie				
Prestasie	Die bereiking van spesifieke doelwitte en taakvoltooiing.	39	49	+ 10
Motivering	Die behoeft aan prestasie en motivering om suksesvol te wees.	54	55	+ 1
Mededingendheid	Die behoeft om te wen of om vorige standarde te oortref.	47	60	+ 13
Doelgerigtheid	Om duidelike doelwitte te hê	49	58	+ 9
Innerlike hulpbronne				
Gemaklike styl	Vryheid van spanning en bekommernis	47	50	+ 3
Gelukkigheid	Vlek van algemene lewenstevredenheid en welstand	43	45	+ 2
Geduld	Geduld in taakvoltooiing en hantering van frustrasie of konflik	57	51	- 6
Selfvertroue	Selfversekerdheid	39	50	+ 11
Interpersoonlike sterkpunte				
Selfgelding	Direktheid van self-uitdrukking	52	47	- 5
Persoonlike diplomacie	Sensitiwiteit tot ander se gevoelens en idees	60	57	- 3
Ekstroversie	Sosiaal uitgaande	52	46	- 6
Samewerking	Gemak om in nabye verhoudings te werk of ander te kan navolg	44	51	+ 7

Werksgewoontes				
Beplanning/organisasie	Die gebruik van tydsbeplanning, werksgewoontes en beplanningstrategieë om doelwitte te bereik	48	53	+ 5
Inisiatief	Gemak om onafhanklike aksie te kan neem	42	47	+ 5
Spanspeler	Gemak om interafhanklik te kan werk	42	56	+ 14

4.9.2 Bespreking van die AMP-voor- en natoetsresultate

Die deelnemer het hoër tellings op die AMP-natoets behaal. Die grootse verbetering is in die subtoets, **Motivering vir prestasie** getoon. Hierdie subtoets beskryf die student se siening van sy werklike vlak van prestasie, sy/haar behoefté om te presteer, beskikbare energie vir kognitiewe aktiwiteit, kompetisie en verwagte toekomstige prestasie.

Ek glo dat die verhoging in die deelnemer se tellings moontlik in bepaalde mate aan die narratiewe beroepsfasiliteringsproses toegeskryf kan word, met spesifieke verwysing na Cochran (1997) se drie-fase model. Tydens die narratiewe beroepsfasiliteringsproses is die deelnemer se huidige scenario, wat hom met waardevolle selfinsig toegerus het, ondersoek. In die lig van hierdie selfkennis was dit vir hom moontlik om alternatiewe toekomsverhale te oorweeg en vervolgens aksiestappe te formuleer, ten einde besluitneming te ondersteun. Josselson (1995:35) vat hierdie proses as volg saam:

Continuity and change are emplotted in narrative form. A 'good-enough' narrative contains the past in terms of the present and points to a future that cannot be predicted, although it contains the elements out of which the future will be created.

Die verkenning van die deelnemer se prestasies in die verlede en die bates wat tydens die proses geïdentifiseer is kon, myns insiens, aanleiding gegee het tot sy verhoogde vlakke van *selfvertroue*. Verhoogde tellings in *samewerking* en *spanspeler* kan moontlik daaraan toegeskryf word dat die deelnemer tydens die beroepsfasiliteringsproses bewus geraak het van sy sosialiseringsbehoeftes en -vermoëns. Sy laer tellings in die res van die **interpersoonlike sterkpunte** subtoetsitems kan moontlik toegeskryf word aan sy bewuswording dat hy nie altyd sy behoeftes en idees so effektiel kan kommunikeer soos hy graag wil nie. Die deelnemer het die volgende oor sy kommunikasievaardighede gesê:

Dit voel soms vir my of ek meer innerlik is. Ek sê nie altyd wat ek wil hê nie. Ek hou dit vir myself of ek hou dit dalk terug. Dit kom maar dat ek bang is vir iets. Soos as ek dink juffrou gaan dalk nee sê, dan begin ekke te stres om my hiervoor oop te maak.

4.9.3 Die potensiële toepassingwaarde van die sosiaal-kognitiewe benadering op die deelnemer van die studie

Die psigometriese toetsresultate dui daarop dat die deelnemer in hierdie studie oor die motivering om te presteer, beskik. 'n Analise van die narratiewe fasiliteringsmateriaal toon dat hy graag sy sport- en akademiese doelwitte wil bereik, ten einde sy toekomsidale te verwesenlik.

Met betrekking tot sy goeie sportprestasies, blyk hy oor die nodige houding, dryfkrag en strategie te beskik om sy ideale op hierdie gebied te realiseer. Die deelnemer se akademiese gedrag (strategie) blyk egter nie sy akademiese ideale te ondersteun nie. Navorsing in hierdie verband toon dat beoordelings van self-effektiwiteit positief korreleer met selfregulerende gedrag en werklike prestasie (Wiggfield & Eccles, 2001). Die deelnemer meld in die verband:

*Ek wil graag beter doen op skool, maar is nie seker hoe om te begin nie.
Ek weet ek kan dit doen, maar weet nie mooi hoe (of so) nie.*

Uit voorgenoemde bespreking blyk dat die deelnemer in die betrokke studie se benadeelde milieu klaarblyklik nie die ontwikkeling van akademiese self-effektwiteit (en selfregulerende vaardighede) toereikend ondersteun het nie.

My bevindinge sluit aan by Betz (2004) dat inligting aangaande persoonlike effektiwiteit hul oorsprong in 'n persoon se familie van herkoms het. Agtergrondveranderlikes soos geslag, etnisiteit, sosio-ekonomiese status en die aard en kwaliteit van opvoedkundige geleenthede speel in hierdie verband 'n rol.

4.10 BESPREKING VAN DIE NARRATIEWE BEROEPS-FASILITERINGSPROSES AS GEHEEL

4.10.1 Die waarde van psigometriese toetse om postmoderne beroepsfasilitering te ondersteun

In die studie is die AMP voor en na narratiewe beroepsfasilitering afgeneem. Op hierdie wyse kon die impak van narratiewe beroepsfasilitering op die prestasiemotivering van die deelnemer kwantitatief geëvalueer word. 'n Vergelyking van die tellings dui daarop dat narratiewe beroepsfasilitering hoofsaaklik 'n verhoging van die deelnemer se prestasiemotiveringtellings teweeg bring het.

Ander psigometriese toetse is ingeskakel om inligting van die deelnemer te bekom. Hierdie toetse is die *Differensiële Aanlegtoets, Vorm L* (Owen, 2000), die *Myers-Briggs Type Indicator* (Van Rooyen *et al.*, 2001) en die *Rothwell-Miller-belangstellingsvraelys* (Hall *et al.*, 1986).

Psigometriese toetsresultate het myns insiens waarde tot die narratiewe beroepsfasiliteringsproses toegevoeg. Hierdie resultate het objektiewe

basislyninligting aangaande die deelnemer se aanleg, persoonlikheid, belangstelling en prestasiemotivering verskaf. Dit was insiggewend om die inligting wat tydens die narratiewe beroepsfasiliteringsessies verkry is, met bogenoemde toetse se resultate te vergelyk. Psigometriese toetsresultate is deur temas wat tydens narratiewe beroepsfasilitering uitgelig is, ondersteun en verhelder. Die oorweging van beide kwantitatiewe en kwalitatiewe inligting het grootliks daartoe bygedra dat 'n akkurate beeld van die deelnemer se funksionering gevorm kon word.

4.10.2 Enkele opmerkings ten opsigte van die gebruik van postmoderne beroepsfasilitering in die studie

Na aanleiding van die studie ondersteun ek Bujold (2004) se siening dat tradisionele kwantitatiewe metodiek waardevol is vanweë die teoretiese, navorsings- of toepassingswaarde daarvan. Ek stem ook saam met Maree en Beck (2004) dat die objektiewe metodes van die verlede egter nie daarin slaag om genoegsame erkenning aan die subjektiewe en persoonlike waarde wat mense aan hul beroepe heg, te bied nie. Ek belig vervolgens enkele temas van my ervaring van die narratiewe beroepsfasilitering:

- Fokus op die individu**

Volgens Maree en Beck (2004) deel geen twee individue in 'n multikulturele samelewning dieselfde raamwerke/narratief nie. Kennis wat vanuit narratiewe beroepsfasilitering verkry word, is belangrik om vas te stel op watter wyses die deelnemer sy/haar lewe struktureer tot die basiese aspekte van werk, skepping, vriendskap en familie. Hierdie kennis het grootliks bygedra tot my begrip van die deelnemer se unieke agtergrond, waardes en behoeftes. Sonder hierdie kennis slaag beroepsfasilitering myns insiens nie daarin om die kliënt binne sy unieke konteks te begryp nie. Ek ondersteun die mening dat persoonlike berading en beroepsfasilitering inderdaad ten nouste verweef is.

- **My rol as postmoderne beroepsfasiliteerder**

Bujold (2004) bevestig dat voorligters tydens narratiewe beroepsfasilitering fasiliteerders van die kliënt se betekenisgewingsproses is. Na aanleiding van die onderhawige beaam ek dat narratiewe beroepsfasilitering aktiewe betrokkenheid en kreatiwiteit van die fasiliteerder verg. Alhoewel hierdie rol bepaalde verantwoordelikhede impliseer, het dit my terselfdertyd die vryheid gebied om die proses aan te pas na aanleiding van dít wat die deelnemer met my gedeel het.

- **Klemverskuiwing vanaf produk na proses**

'n Aspek van die narratiewe beroepsfasiliteringsproses wat my veral beïndruk het, was die deurlopende transformering wat in die deelnemer (narrator) se verhouding met homself plaasgevind het soos wat sy lewensverhaal ontvou het. Lapointe (in Bujold, 2004:473) maak in hierdie verband die volgende stelling:

By clarifying the meaning of the past, the writing of one's narrative may create meaning for the present and help to gain more freedom with regard to one's destiny because of the decoding that the narrative makes possible.

Tydens die postmoderne beroepsfasiliteringsgebeure kon ek en die deelnemer deurgaans hernude betekenis en momentum aan verkreë inligting gee, sodat aksieplanne sodoende verfyn kon word.

- **Bemagtiging versus inpassing**

Spain en Bedard (in Bujold, 2004) wys daarop dat, wanneer ons mense help om hul beroepstoekoms as die vervolghistoery van hul lewensverhaal te beskou, hulle die potensiaal ontwikkel om die skeppers van hul eie identiteit te word en om nie deur eksterne invloede beheer te word nie. Myns insiens het die narratiewe beroepsfasiliteringsproses die deelnemer in my studie met die wete toegerus dat hy die outeur van sy eie lewensverhaal is. Die waardevolle selfinsig

en -kennis wat deur die narratiewe beroepsfasiliteringsproses bekom is, kan derhalwe positief aangewend word om sy ideale toekomsverhaal te verwesenlik. Die deelnemer het na aanleiding van narratiewe beroepsfasilitering die volgende oor sy toekomsverhaal gesê:

Ek dink dis bright, Juffrou. As ek na dit kyk, voel ek ek kan dit maak. Ja dis bright vir my glo ek.

4.11 OPSOMMING

In hoofstuk 4 is 'n oorsig van die gevalstudie wat in die onderhawige studie bestudeer is, verskaf. Die agtergrondinligting van die deelnemer en die redes waarom hy as deelnemer gekies is, is aangedui. Die resultate wat verkry is deur die psigometriese toets wat afgeneem is voor en na die narratiewe beroepsfasiliteringsproses, addisionele psigometriese toetse wat ingeskakel is om inligting van die deelnemer te bekom, asook die narratiewe beroepsfasiliteringssessies, is in besonderhede bespreek. 'n Opsomming van die kategorieë wat deur die terapiessessies geïdentifiseer is, is saamgestel. Die uitkomste van die narratiewe beroepsfasiliteringproses ten opsigte van die deelnemer se prestasiemotivering is verskaf, waarna ek ook my ervaring van postmoderne beroepsfasilitering bespreek het.

In Hoofstuk 5 word die studie kortliks saamgevat, bespreek en enkele aanbevelings word gemaak.

HOOFSTUK 5

SAMEVATTING EN AANBEVELINGS

5.1 INLEIDING

In hoofstuk 5 word die inhoud van hoofstuk 1 tot 3 opgesom en die bevindinge van hoofstuk 4 kortliks saamgevat. Die opsomming en bevindinge maak dit moontlik om tot grondige gevolgtrekkings te kom en relevante verbande te formuleer. Die algemene navorsingsvraag sal daarna weer gestel word, aanbevelings sal gemaak word en die beperkinge van die studie sal aangedui word. Hierdie hoofstuk sal afgesluit word deur 'n verwysing na die etiese aspekte eerbiedig is.

5.2 BEVINDINGE WAAROP DIE AANBEVELINGS GEGROND IS

Ten einde sinvolle en gegronde aanbevelings te maak, word die verloop van die studie kortliks bespreek:

5.2.1 Hoofstuk 1: Oriëntering, konseptualisering, probleemstelling en metodologiese verantwoording

In 'n poging om die fenomeen wat bestudeer is, te verstaan, naamlik: *Die effek van postmoderne beroepsfasilitering op die prestasiemotivering van 'n tradisioneel benadeelde adolescent*, is sekere aspekte beklemtoon: Die verbandhoudende terme is gekonseptualiseer, die navorsingsprobleem is geformuleer, en die verwagte uitkomste en betekenis van die studie is gestel. Die motivering vir die studie, asook moontlike probleme wat in die onderhawige studie na vore kon tree, is bespreek.

Die algemene probleemstelling van die betrokke studie is soos volg geformuleer:

Op watter moontlike wyses kan postmoderne beroepsfasilitering aangewend word om die prestasiemotivering van 'n tradisioneel benadeelde adolescent te verhoog?

5.2.2 Hoofstuk 2: 'n Oorsig van enkele epistemologiese vertrekpunte rakende tradisioneel benadeelde adolesente se prestasiemotivering

Hoofstuk 2 bevat 'n oorsig van enkele epistemologiese vertrekpunte wat met narratiewe beroepsfasilitering en prestasiemotivering verband hou. Daar is gefokus op die konteks waarin die motiveringsoortuiginge van die tradisioneel benadeelde adolescent ontwikkel.

Die totstandkoming van die postmodernistiese benadering tot beroepsfasilitering teen die agtergrond en vereistes van 'n post-industriële samelewing, is bespreek.

Die toepaslikheid van postmoderne beroepsfasilitering tot die tradisioneel benadeelde adolescent se unieke motiverings- en loopbaanontwikkelings-dinamiek het deurgaans aandag geniet.

5.2.3 Hoofstuk 3: Metodologie

In Hoofstuk 3 is 'n KWALITATIEWE-kwantitatiewe ideografiese of 'n gevalstudie navorsingsontwerp, soos tydens my studie gebruik, bespreek. Die onderskeie navorsings-, data-insamelings- en data-analiseemetodes wat in die studie toegepas is, is ook in detail bespreek. Deur stapsgewyse bespreking van die navorsingsmetodes in die betrokke studie het ek gepoog om die kredietwaardigheid en vertroubaarheid van my studie te illustreer.

Ek het besluit om vanuit die interpretivistiese paradigma te werk te gaan. Die rede hiervoor is omdat kennis in die interpretivistiese epistemologie deur

observasie, interpretasie en onderhouervoering verhelder word soos die geval tydens die narratiewe beroepsfasiliteringsproses is.

5.2.4 Hoofstuk 4: Bevindinge en bespreking: gevalstudie ter illustrasie van die toepassing van narratiewe beroepsfasilitering op 'n tradisioneel benadeelde adolessent se prestasiemotivering

In Hoofstuk 4 is die resultate van die gevalstudie uiteengesit om die impak van narratiewe beroepsfasilitering op 'n tradisioneel benadeelde adolessent se prestasiemotivering te ondersoek (deur gebruik te maak van spesifieke metodes van data-analise). Die deelnemer se agtergrondinligting, psigometriese toetsuitslae (van die *Achievement Motivation Profile*, *Differensiële Aanlegtoets*, *Myers-Briggs Type Indicator* en die *Rothwell-Miller-belangstellingsvraelys*), sowel as die narratiewe beroepsfasiliteringssessies is geanalyseer en temas is geïdentifiseer.

Kategorieë en subkategorieë is uit die temas geïdentifiseer, naamlik "intensionaliteit", "prestasiemotivering", "akademie", "persoonlike waardes" en "interpersoonlike verhoudings".

Die *Achievement Motivation Profile* is vóór sowel as ná afloop van die narratiewe beroepsfasiliteringssessies afgeneem. Die natoets in hierdie longitudinale gevalstudie is vyf maande ná die voortoets afgeneem. Die toetsresultate is vergelyk om verandering in die deelnemer se toetsresultate na afloop van die narratiewe beroepsfasiliteringsproses te evalueer.

5.3 HERBESINNING OOR DIE ALGEMENE NAVORSINGSVRAAG

Met verwysing na die algemene navorsingsvraag kan die volgende gevolgtrekkings gemaak word:

Die gevalstudie wat tydens die navorsing geïmplementeer is, het daarop gedui dat narratiewe beroepsfasilitering wel 'n potensiële impak op die deelnemer se motivering om te presteer het, veral met betrekking tot sy prestasie-oriëntasie om spesifieke doelwitte te bereik, die waarde wat hy aan taakvoltooiing heg en groter duidelikheid oor die doelwitte wat hy graag wil nastreef.

Tydens die proses van narratiewe beroepsfasilitering het dit egter geblyk of sy werklike akademiese prestasie nie deur sy prestasiemotiveringsvlakte weerspieël is nie. Alhoewel die deelnemer gemotiveerd is om sy akademiese doelwitte te bereik, blyk dit dat sy akademiese self-effektiwiteitsverwagtinge en gepaardgaande selfreguleringsgedrag, nie sy akademiese doelwitte ondersteun nie. Dit is derhalwe moontlik dat sy tradisioneel benadeelde omgewing tot dusver nie toereikende geleenthede vir die ontwikkeling van self-effektiwiteitsoortuigings en selfregulerende gedrag gebied het nie.

Vanselfsprekend word daar nie in hierdie studie "bewys" dat narratiewe beroepsfasilitering die enigste (of selfs die beste of 'n beter) "metode" is wat geïmplementeer behoort te word tydens die verhoging van tradisioneel benadeelde adolesente se prestasiemotivering nie. Daar word wel beweer dat die resultate van die AMP-vraelys, tesame met temas wat in narratiewe beroepsfasilitering uitgelig is, potensiële areas van groei kan identifiseer wat oorweeg moet word om 'n positiewe effek op prestasiemotivering by kliënte in soortgelyke omstandighede as die deelnemer wat by my studie betrokke was, te fasiliteer (Maree & Beck, 2004).

5.4 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

Na afloop van hierdie studie kan die volgende beperkinge geïdentifiseer word:

- Die moontlikheid van veralgemening is beperk, omdat die enkele gevalstudie nie verteenwoordigend is van die hele populasie van tradisioneel benadeelde adolesente wat narratiewe beroepsfasilitering ontvang het nie.
- Die studie is van beperkte omvang omdat 'n enkele gevalstudie tydens die navorsing gebruik is.
- Die subjektiewe interpretasie van die navorsing kan as 'n beperking beskou word, aangesien resultate en inligting wat verkry is, deur ander navorsers verskillend geïnterpreteer kan word.
- Engels is die deelnemer se tweede taal. Hy kon moontlik taalkundige uitdagings ervaar het wat die psigometriese komponent van die beroepsfasiliteringsproses nadelig kon beïnvloed.
- Weens kulturele en geslagsverskille tussen my en die deelnemer kon hy moontlik sekere inligting van my weerhou. Die moontlikheid bestaan verder dat ek die deelnemer se nie-verbale kommunikasie (vanweë kulturele faktore) verkeerd kon interpreteer.

5.5 ETIESE ASPEKTE

Etiese maatreëls ten einde die deelnemer te beskerm, is deurgaans in die betrokke studie geïmplementeer. Die deelnemer se identiteit is deurgaans beskerm. Ek het ingeligte toestemming van die deelnemer en sy vader verkry en die deelnemer is ingelig dat hy enige tyd tydens die studie kon onttrek. Ek het deurlopende terugvoer aan die deelnemer en sy vader gegee.

Skakeling met die Dekaan van die Fakulteit Opvoedkunde by die tersiêre instansie het geskied alvorens die navorsing geïmplementeer is. Die Dekaan het die nodige goedkeuring verleen. Die skool is ingelig rakende die navorsingsproses en die hoof het toestemming verleen dat die skool se naam vermeld word.

5.6 KWALITEITSVERSEKERING: DIE FASILITERING VAN VERTROUABAARHEID EN TRIANGULASIE

5.6.1 Vertroubaarheid

Ek het gepoog om vertroubaarheid te bewerkstellig by wyse van my reflektiewe dagboek om my eie vooroordeel tydens onderhoude tot 'n minimum te probeer beperk. Ek het nietemin Merriam (1998) se strategieë geïmplementeer om vertroubaarheid te faciliteer:

- Ek het my posisie, asook my teoretiese oriëntasie, my wyse van steekproeftrekking (oftewel die wyse waarop ek op 'n bepaalde deelnemer besluit het), asook die sosiale konteks van my studie, vooraf bekend gemaak.
- Ek het verskillende databronne getrianguleer ten einde data te verifieer. De Vos (2002) en Neuman (2000) stel dit immers dat triangulasie bewerkstellig word wanneer kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes deur navorsers gekombineer word, ten einde 'n verskynsel vanuit verskillende gesigspunte te beskou en die verskynsel op sowel kwalitatiewe as kwantitatiewe wyses te meet of te assesseer.

Die gesikte navorsingsmetodes is gebruik en alle interpretasies van die resultate het met die ingesamelde data verband gehou. Ek het gepoog om die hoogste metodologiese standaarde moontlik te handhaaf en om akkuraatheid na te streef. Die navorsingsbevindinge is sover moontlik te alle tye op akkurate en verantwoordelike wyse weergegee. Die postmoderne benadering het myns insiens bygedra tot die geloofwaardigheid van my studie, aangesien ek en die deelnemer voortdurend in gesprek was (vanuit 'n narratiewe perspektief) om betekenisste te moniteer.

5.6.2 Interne en eksterne geldigheidsoorweginge

Ek is bewus daarvan dat die eksterne en interne geldigheid van my studie potensieel negatief beïnvloed is deur bepaalde faktore en ek spel hierdie faktore hieronder uit.

5.6.2.1 Interne geldigheid

Interne geldigheid word beïnvloed deur die mate waartoe 'n navorser daarin slaag om eksterne faktore te kontroleer of te beheer. Anders gestel, dit hang saam met die mate waartoe die uitkomste van 'n studie aan die effek of invloed van 'n bepaalde intervensie toegeskryf kan word. Enkele faktore wat die interne geldigheid bedreig het, word vervolgens in tabelvorm weergegee:

Tabel 5.1: Faktore wat interne geldigheid bedreig

Bedreiging	Omskrywing
Historiese faktore	Onbeplande of eksterne gebeure wat nie met my intervensie verband hou nie, wat die uitkomste kon beïnvloed (byvoorbeeld 'n klasonderwyser se insette wat die veranderinge in die deelnemer se prestasiemotivering meegebring het).
Seleksiefaktore	Faktore inherent aan die deelnemer wat uitkomste kon beïnvloed (byvoorbeeld sy persoonlikheid).
Voortoetsing	Die blote feit dat die deelnemer getoets is, kon die resultate beïnvloed het
Instrumentasie	Toetsuitslae is potensieel deur die toetsinstrumente self negatief beïnvloed word. Die AMP is byvoorbeeld nie vir die Suid-Afrikaanse populasie gestandaardiseer nie.
Maturasie	Veranderinge wat tydens die verloop van die studie in die deelnemer self plaasgevind het, kon die navorsingsresultate beïnvloed (byvoorbeeld dat die deelnemer in die tydperk van vyf maande tussen voor en natoetsing ouer geword het en gevvolglik verbeterde selfinsig toon).
Navorser-effek	Onbedoelde of nie-intensionele optrede deur my kon die navorsingsresultate negatief beïnvloed het.

Aangepas uit McMillan en Schumacher (2001)

5.6.2.2 Eksterne geldigheid

Eksterne geldigheid dui op die potensiële veralgemeenbaarheid van bevindinge tot ander situasies. Enkele faktore wat die eksterne geldigheid potensieel kon bedreig, word vervolgens in tabelvorm weergegee:

Tabel 5.2: Faktore wat eksterne geldigheid kon bedreig

Bedreiging	Omskrywing
Populasie	
Seleksie van deelnemer	Veralgемening is beperk tot die situasie wat in die onderhawige studie omskryf is.
Deelnemereienskappe	Veralgемening is beperk tot die eienskappe van die deelnemer in die betrokke "steekproef" (bv. ouderdom, kultuurgroep, ens.).
Subjek-intervensie-interaksie	Veralgемening is beperk tot die betrokke interaksie tussen my en my deelnemer.
Ekologie	
Omskrywing van veranderlikes	Veralgемening is beperk tot die operasionele definisies van my veranderlikes .
Die 'Hawthorne-effek'	Dui daarop dat die deelnemer moontlik gedrag kon openbaar om my as fasiliteerder te behaag.
Sensitering	Die deelnemer se bewustheid van die eksperimentele aard van die studie kon sy gedrag beïnvloed het.
Instrumentasie	Die geldigheid (of gebrek daaraan) van bepaalde toetsinstrumente en narratiewe tegnieke wat tydens die studie gebruik is kon die studie se resultate nadelig beïnvloed het (bv. die AMP se potensiële leemtes in 'n Suid-Afrikaanse konteks).
Voortoets-natoets sensitering	Die voor- en/of natoets self kon dalk die intervensie beïnvloed het. Die resultate wat ek behaal het, is dalk deur tyd en ruimte gebonde (replisering van die studie op 'n ander tyd en plek en met ander instrumente sou na alle waarskynlikheid ander resultate oplewer).

Aangepas uit McMillan en Schumacher (2001)

Soos reeds vermeld, is ek deeglik bewus daarvan dat bogenoemde faktore my navorsingsresultate op bepaalde wyses (negatief) kon beïnvloed het. Ek is by uitstek deeglik bewus daarvan dat **slegs een deelnemer** by die navorsingsproses betrek is en dat hierdie faktor die potensiële veralgemeningswaarde van hierdie studie ingrypend inperk. Om hierdie rede maak ek nie enige aanspraak op veralgemeningswaarde van my resultate nie.

5.7 AANBEVELINGS

Replikasie van my studie sal vanselfsprekend nie dieselfde resultate lewer nie, aangesien *human nature is never static* (Merriam, 1998:205). Weens die beperkte omvang van hierdie studie is daar uiteraard aanbevelings wat gemaak kan word om die studie te verbeter.

Aanbevelings kan met verwysing na die praktyk, verdere navorsing en opleiding gemaak word.

Waar dit in die **praktyk** moontlik is, word aanbeveel dat beroepsfasilitering met tradisioneel benadeelde kliënte vanuit 'n postmoderne, sowel as 'n meer tradisionele benadering geskied. Psigometriese toetse kan aanvullend tot die beroepsfasiliteringsproses gebruik word, met dien verstande dat die bruikbaarheid en geldigheid van die verkreeë toetsresultate deur postmoderne betekenisgewing ingelig word.

Vir **verdere navorsing** word die volgende navorsingsmoontlikhede voorgestel:

- Die langtermyn-impak van narratiewe beroepsfasilitering op die prestasiegedrag van die tradisioneel benadeelde adolessent.
- Die impak van narratiewe beroepsfasilitering op die fasilitering van meer toereikende self-effektiwiteitsverwagtinge.
- 'n Vergelykende studie waar meer as een geval bestudeer word.

Met verwysing na **opleiding**, beveel ek aan dat verdere ondersoek ingestel word na die remediërende toepassing van narratiewe beroepsfasilitering (veral tydens die fasilitering van tradisioneel benadeelde kliënte se unieke uitdagings).

5.8 SAMEVATTING

Die bevindinge van die gevalstudie waarop die navorsing gebaseer is, het die moontlike impak van narratiewe beroepsfasilitering op 'n tradisioneel benadeelde adolescent se prestasiemotivering belig. Die onderhawige studie het getoon dat narratiewe beroepsfasilitering 'n potensiële impak op die prestasiemotiveringsoortuigings van tradisioneel benadeelde kliënte het.

Uit my studie wil dit voorkom of toereikende prestasiegedrag (sien pp. 23-25) deur beide die wil om te presteer, asook die vaardigheid om te presteer, voorafgegaan word. Alhoewel die deelnemer hoër tellings op die AMP-natoets behaal het, het sy akademiese prestasie nie verbeter nie. Dit blyk of die deelnemer se prestasiegedrag in hierdie studie negatief beïnvloed word deur 'n gebrek aan positiewe akademiese self-effektiwiteit verwagtinge en self-regulerende gedrag.

Ek wil dit duidelik stel dat die ondersoek na die deelnemer se motivering om te presteer afhanklik was van 'n integrasie van psigometriese toetsresultate, sowel as inligting wat deur middel van narratiewe tegnieke bekom is.

Afsluitend maak ek die gevolgtrekking dat die postmoderne raamwerk (Sien pp.3; 33-35) 'n betekenisvolle bydrae gelewer het tot die bevindinge van hierdie studie.

5.9 SLOTOPMERKING

My vertrekpunt in die onderhawige studie was, en is bloot dat dit moontlik en sinvol is om die postmoderne benadering in samehang met die tradisionele benadering te gebruik om die tradisioneel benadeelde adolescent te bemagtig met die bewustheid dat hy die outeur van sy eie lewensverhaal is. Na afloop van my studie spreek ek

die mening uit dat (ongemotiveerde) tradisioneel benadeelde kliënte baat behoort te vind by narratiewe beroepsfasilitering, by uitstek omdat hy/sy tydens die narratiewe beroepsfasiliteringproses aangemoedig word om **self sin** te maak van **en betekenis te gee** aan sy/haar **uitdagings** en sy/haar **unieke persoonsgeleenthede** in bemagtigende **toekomsplanne** te omskep; **bemagtig** word om sy/haar **unieke lewensverhaal** te **(her-)skryf**. Persoonlike berading en beroepsfasilitering word dus in die postmoderne benadering geïntegreer.

Ek hoop dat die onderhawige studie 'n beskeie bydrae gelewer het tot navorsing van die ontoereikende prestasie van tradisioneel benadeelde leerders in Suid-Afrika.

LITERATUURLYS

- Anderson, W.P. & Niles, S.G. (2000). Important events in career counseling: Client and counselor descriptions. *The Career Development Quarterly*, **48**, 251-263.
- Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Atkinson, J.W. & Feather, N.T. (1966). *A theory of achievement motivation*. New York: Wiley.
- Bandura A. (1977b). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, **84**, 191-215.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy. *The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, **52**, 1-26.
- Bar-Tal, D. (1991). Attributional analysis of achievement-related behaviour. *Review of Educational Research*, **48**(2), 259-271.
- Benard, B. (1995). *Fostering resilience in children*. Urbana: ERIC Digest. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 386 327).
- Berliner, D.C. & Calfee, R.C. (1996). *Handbook of educational psychology*. New York: Simon & Schuster Macmillan.

Berry, G.L. & Asamen, J.K. (1989). *Black students: Psychological issues and academic achievement*. Newbury Park, CA: Sage.

Bester, S. (1999). *Die ontwerp van 'n postmodernistiese model vir beroepsvoortligting*. Ongepubliseerde DEd-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Betz, N.E. (2004). Contributions of self-efficacy theory to career counselling: A Personal perspective. *The Career Development Quarterly*, **52**(4), 340-353.

Bless, C. & Higson-Smith, C. (1995). *Fundamentals of social research methods: An african perspective, 2nd Edition*. Kenwyn: Juta & Co.

Bleuer, J.C. & Walz, G.R. (2002). New perspectives on counseling underachievers. North Carolina: ERIC Digest. (No. EDO-CG-02-08).

Boeyens, M.J. (1985). A new approach to black manager training. *Institute of Personnel Management Journal*, **4**(2), 4-7.

Brott, P.E. (2001). The storied approach: A postmodern perspective for career counselling. *The Career Development Quarterly*, **49**, 304-313.

Buchanan, A., Bennett, F., Smith, T., Smith, G., Ritchie, C. & Vitali, S. (2004). *The impact of government policy on children age 0-13 at risk of social exclusion*. London: Social Exclusion Unit.

Bujold, C. (2004). Constructing career through narrative. *Journal of Vocational Behavior*, **64**, 470-484.

Byars, A. M., & McCubbin, L. D. (2001). Trends in career development research with racial/ethnic minorities: Prospects and challenges. In Ponterotto, J.G.,

Casas, J.M., Suzuki, L.A. & Alexander, C.A. (Eds.). *Handbook of multicultural counseling, 2nd Edition* (pp. 633-654). Thousand Oaks, CA: Sage.

Byars-Winston, A.M. (2006). Racial ideology in predicting social cognitive career variables for black undergraduates. *Journal of Vocational Behavior*, **29**(1), 134-148.

Carrim, N. (1998). Anti-racism and the “new” South African educational order. *Cambridge Journal of Education*, **28**(3), 301-320.

Cerone-Biagioli, A. (2006). *Die impak van narratiewe beroepsfasilitering aan die tradisioneel benadeelde, begaatde student*. Ongepubliseerde MEd-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Christensen, T.K. & Johnston, J. (2003). Incorporating the narrative in career planning. *Journal of Career Development*, **29**(3), 149-160.

Cochran, L. (1997). *Career counselling: A narrative approach*. London: Sage Publications.

Cohen, I. (2006). Remembrance of things past: Cultural process and practice in the analysis of career stories. *Journal of Vocational Behavior*, **69**(2), 189-201.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education, 5th Edition*. London: Routledge.

Cook, E.P., Heppner, M.J. & O'Brien, K.M. (2002). Career development of women of colour and white women: Assumptions, conceptualizations and interventions from an ecological perspective. *The Career Development Quarterly*, **50**, 291-305.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches, 2nd Edition*. Thousand Oaks: Sage Publications.

De Bruin, (1999). Social cognitive career theory as an explanatory model for career counselling in South Africa. In Stead, G.B. & Watson, M.B. (Eds.). *Career psychology in the South African context* (pp. 91-102). Pretoria: Van Schaik Publishers.

De Lange, J.E. (1997). *Die verband tussen attribusiestyle en die akademiese prestasie van milieugeremde begaafde leerlinge*. Ongepubliseerde MEd-verhandeling. Potchefstroom: Universiteit van die Noord-Wes.

De Vos, A.S. (Ed.). 1998. *Research at grass roots*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

De Vos, A.S. (2002). Combined quantitative and qualitative approach. In de Vos, A.S. (Ed.). *Research at grass roots: For the social sciences and human services professions, 2nd Edition* (pp. 339-359). Pretoria: Van Schaik Publishers.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (1998). *The landscape of qualitative research*. London: Sage Publications.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (2000). *Handbook of qualitative research, 2nd Edition*. London: Sage Publications.

DeSocio, J.E. (2005). Accessing self-development through narrative approaches in child and adolescent psychotherapy. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 18(2), 53-61.

Dewalt, K.M. & Dewalt, B.R. (2000). *Participant observation*. Walnut Creek, CA: Altamira Press.

Diemer, M.A. & Blustein, D.L. (2006). Critical consciousness and career development among urban youth. *Journal of Vocational Behavior*, **68**(2), 220-232.

Dweck, C. S. (1975). Role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, **31**, 674-685.

Dweck, C.S. & Elliot, E.S. (1983). Achievement motivation. In Mussen, P.H. (Ed.). *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (pp. 643-691). New York: John Wiley & Sons.

Egan, G. (2002). *The skilled helper. A problem-management and opportunity-development approach to helping*, 7th Edition. California: Brooks/Cole.

Elliot, A.J. & Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **72**(1), 218-232.

Eloff, I. (2002). Narrative therapy as career counselling. In Maree, J.G. & Ebersöhn, L. (Eds.). *Lifeskills and career counselling* (pp. 129-138). Sandown: Heinemann.

Ferreira, J.A., Santos, J.R., Fonseca, A.C. & Haase, R.F. (2007). Early predictors of career development: A 10-year follow-up study. *Journal of Vocational Behavior*, **70**(1), 61-77.

Finestone, M. (2005). *Die impak van emosionele intelligensie op mensmodelleringsterapie aan 'n jeugdige met bipolêre versteuring*. Ongepubliseerde MEd-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Flores, L.Y., Scott, A. B., Wang, Y.W., Yakushko, O., McCloskey, C. M. & Spencer, K. G. (2003). Practice and research in career counseling and development – 2002. *The Career Development Quarterly*, **52**, 98-131.

Fouad, N.A. & Brown, M.T. (2000). Role of race and social class in development: Implications for counseling psychology. In Brown, S.D. & Lent, R.W. (Eds.). *Handbook of counseling psychology, 3rd Edition* (pp 379-408). NY: Wiley.

Fouad, N.A. & Byars-Winston, A.M. (2005). Cultural context of career choice: Meta-analysis of race/ethnicity differences. *The Career Development Quarterly*, **53**, 223-233.

Frechtling, J. & Sharp, L. (1997). *User-friendly handbook for mixed method evaluations*. Washington, D.C: National Science Foundation.

Friedland, J., Mandel, H. & Marcus, S. (1982). *Achievement Motivation Profile manual*. California: Western Psychological Services.

Gore, P.A., & Leuwerke, W.C. (2000). Predicting occupational considerations: A comparison of self-efficacy beliefs, outcome expectations, and person-environment congruence. *Journal of Career Assessment*, **8**, 237-250.

Guindon, M.H., & Richmond, L.J. (2005). Practice and research in career counseling. Development – 2004. *Career Development Quarterly*, **54**(2), 90-137.

Hall, B.A., Halstead, M.E. & Taylor, T.R. (1986). *Handleiding vir die toepassing van die Rothwell-Miller Belangstellingsvraelys*. Pretoria: RGN Uitgewers.

Harrington, T.F. & Harrigan, T.A. (2005). Practice and research in career counseling and development – 2005. *Career Development Quarterly*, **55**(2), 98-168).

Huitt, W. (2001). Motivation to learn: An overview. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University.

Inkson, K. (2006). Images of career: Nine key metaphors. *Journal of Vocational Behavior*, **65**(1), 96-111.

Jarvis, P. (2002). *Career management paradigm shift: Prosperity for citizens, windfall for governments*. Retrieved January 10, 2007 from <http://www.lifework.ca>.

Johnson, B. & Turner, F. (2003). Data collection strategies. In Tashakkori, A. & Teddlie, C. (Eds.). *Handbook of mixed methods in social and behavioural research* (pp. 297-315). Thousand Oaks: Sage Publications.

Jordaan, W.J. & Jordaan, J.J. (1989). *Man in context*. Johannesburg: Lexicon.

Josselson, R. (1995). Imagining the real: Empathy, narrative, and the dialogue self. In Josselson, R. & Lieblich, A. (Series and Vol. Co-Eds.). *The narrative study of lives*: Vol. 3. Interpreting experience (pp. 27-44). Thousand Oaks, CA: Sage.

Kridel, C. (1998). *Writing educational biography*. New York: Garland Publishing.

Kriegler, S.M. & Farman, R. (1996). Redistribution of special education resources in South Africa: Beyond mainstreaming towards effective schools for all. In Kriegler, P. & Boysen, M. I. (Eds.). *Perspectives on learning difficulties*:

International concerns and South African realities (pp. 40-51). Pretoria: Van Schaik Publishers.

Kuijpers, M., Schyns, B. & Scheerens, J. (2006). Competencies for career success. *The Career Development Quarterly*, **55**(2), 168-179.

Lapadat, J.C. (2000). Evaluative discourse and achievement motivation: Students' perceptions and theories. *Language and Education*, **14**(1), 37-61.

Lather, P. (1986). Research as praxis. *Harvard Educational Review*, **56**(3), 257-277.

Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, **45**, 79-122.

Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, **47**, 36-49.

Lindegger, G. (2002). Research methods in clinical research. In Terre Blanche, M. & Durrheim, K. (Eds.). *Research in practice: Applied methods for the social sciences* (pp. 251-268). Cape Town: University Cape Town Press.

Loock, C.A. (1999). *Kuns as projeksiemedium: 'n Opvoedkundige sielkundige model om onverwerkte trauma by jong volwassenes aan te spreek*. Ongepubliseerde DEd-proefskrif. Johannesburg: Universiteit van Johannesburg.

Louw, J. & Louw-Potgieter, J. (1986). Achievement-related causal attributions: A South African cross-cultural study. *Journal of Cross-cultural Psychology*, **17**(3), 269-282.

Lumsden, L.S. (1994). *Student motivation to learn*. Washington DC: ERIC clearinghouse on educational management.

Luzzo, D.A. & MacGregor, M.W. (2001). Practice and research in career counseling and development – 2000. Annual Review. *The Career Development Quarterly*, **50**, 102-139.

Maddux, J.E., Norton, L.W., & Stoltenberg, C.D. (1986). Self-efficacy expectancy, outcome expectancy, and outcome value: Relative effects on behavioral intentions. *Journal of Personality and Social Psychology*, **51**, 783-789.

McInerney, D.M. & Van Etten, S. (2004). *Big theories revisited*. Sydney: Information Age Publishing.

Maples, M.R., & Luzzo, D.A. (2005). Evaluating DISCOVER's effectiveness in enhancing college students' social cognitive career development. *The Career Development Quarterly*, **53**, 274-285.

Maree, J.G. & Beck, G. (2004). Using various approaches in career counselling for traditionally disadvantaged (and other) learners: Some limitations of a new frontier. *South African Journal of Education*, **24**(1), 80-87.

Maree, J.G. & Bester, S.E. (2000). 'n Postmoderne model vir beroepsvoorligting. *South African Journal of Education*, **20**(2), 90-95.

Maree, J.G., Bester, S.E., Lubbe, C. & Beck, G. (2001). Post-modern career counselling to a gifted black youth: A case study. *Gifted Education International*, **15**, 324-338.

Maree, J.G. & Fernandes, M.P.J. (2003). The impact of emotional intelligence on solution-focused therapy with an adolescent. *Early Child Development and Care*, **173**(5), 499-508.

Marshall, C. & Rossman, G.B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Maxwell, M. (2007). Career counselling is personal counselling: A constructionist approach to nurturing the development of gifted female adolescents. *Career Development Quarterly*, **55**(3), 206-225.

McCracken, G. (1988). *The long interview*. London: Sage.

McMahon, M., Patton, W., & Watson, M. (2003). Developing qualitative career assessment processes. *The Career Development Quarterly*, **51**, 195-202.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. S. (1997). *Research in education: A conceptual introduction*. New York: Longman.

McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction, 5th Edition*. New York: Addison Wesley Longman Inc.

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

Meyer, J.C. & Braxton, W.T.F. (2002). 'n Vergelyking tussen die prestasie-motiveringsvlakke van verskillende rasse en geslagsgroepe. *SA Journal of Industrial Psychology*, **28**(3), 62-68.

Mkhize, N. (2005). The context of career counselling: Lessons from social constructionism and hermeneutics. *Perspectives in Education*, **32**(3), 93-105.

Mouton, J. & Marais, H.C. (1990). *Metodologie van die geesteswetenskappe: Basiese begrippe*. Pretoria: RGN Uitgewers.

Mouton, J. (1996). *Understanding social research*. Pretoria: J.L. van Schaik Publishers.

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

Neuman, L.W. (1997). *Social research methods. Qualitative and quantitative approaches, 3rd Edition*. New York: Allyn and Bacon.

Osche, C. (2003). Are positive self-perceptions and expectancies really beneficial in an academic context? *South African Journal of Higher Education*, **17**(1), 67-73.

Owen, K. (2000). *Handleiding vir die Differensiële Aanlegtoets (DAT-L)*. Pretoria: RGN Uitgewers.

Parmer, T. & Rush, L.C. (2003). The next decade in career counseling: Cocoon maintenance or metamorphosis? *The Career Development Quarterly*, **52**, 26-34.

Patton, W. (2005). A postmodern approach to career education: what does it look like? *Perspectives in Education*, **23**(2), 21-28.

Pike, K. L. (1967). *Language in relation to a unified theory of human behaviour*. The Hague: Mouton.

Pinquart, M., Juang, L.P., & Silbereisen, R.K. (2004). The role of self-efficacy, academic abilities, and parental education in the change in career decision of adolescents facing German unification. *Journal of Career Development*, **31**, 125-142.

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated Learning. *International Journal of Educational Research*, **31**(6), 459-470.

Plug, C., Louw, D.A., Gouws, L.A. & Meyer, W.F. (1991). *Psigologie-woordeboek, 2de Uitgawe*. Johannesburg: Lexicon Uitgewers.

Quigley, N.R & Tymon, W.G. (2006). Towards an integrated model of intrinsic motivation and career self-management. *Career Development International*, **11** (6), 522-543.

Raabe, B., Frese, M. & Beehr, T.A. (2007). Action regulation theory and career self-management. *Journal of Vocational Behavior*, **70**(2), 297-311.

Ritchie, C., Flouri, E, & Buchanan, A. (2005). *Aspirations and expectations*. Centre for research into parenting and children. United Kingdom: University of Oxford.

Rosnow, R.L & Rosenthal, R. (1996). *Beginning behavioural research, 2nd Edition*. New Jersey: Prentice-Hall.

Sarbin, T. R. (1986). *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*. New York: Preager.

Savickas, M.L. (1993). Career counselling in the postmodern era. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, **7**, 205-215.

Savickas, M. L. (2000). Renovating the psychology of careers for the 21st century. In A. Collin & R. A. Young (Eds.). *The future of career* (pp. 181-196). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.

Schoon, I. (2003). *How to motivate (demotivated) 16-year olds? Teenage aspirations for education and work and long-term outcomes: Evidence from two British Cohort Studies*. London: City University.

Schoon, I., Martin, P. & Ross, A. (2007). Career transitions in times of social change: His and her story. *Journal of Vocational Behavior*, **70**(1), 78-96.

Schunk, D. H. (2001). *Self-regulation through goal setting*. ERIC Digest. Greensboro, NC: ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 462 671).

Seane, E.R. (1998). *Career self-efficacy expectations among black secondary pupils*. Ongepubliseerde MA-verhandeling. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.

Seth, L. (2004). Academic achievement motivation: Differences among underprepared students taking a PSI general psychology course. Research & teaching in developmental education. *Educational Psychologist*, **25**(1), 3-17

Slavin, R.E. (1991). *Educational psychology: Theory into practice*. New Jersey: Prentice Hall.

Stake, R.E. (2000). Case Studies. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.E. (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 435-454). California: Sage Publications.

Stipek, D.J. (2001). *Motivation to learn: Integrating theory and practice*. Boston: Allyn & Bacon.

Stipek, D.J. & Weisz, J.R. (1981). Perceived personal control and academic achievement. *Review of Educational Research*, **51**(1), 101-137.

Terre Blanche, M. & Durrheim, K. (2002). *Research in practice: Applied methods for the social sciences*. Cape Town: University of Cape Town Press.

Terrell, F., Terrell, S.L. & Miller, F. (1993). Level of cultural mistrust as a function of educational and occupational expectations among black students. *Adolescence*, **28**(1), 573-578.

Thompson, M.N. & Subich, L.M. (2006). The relation of social status to the career decision-making process. *Journal of Vocational Behavior*, **69**(2), 289-301.

Thorngren, J.M. & Feit, S.S. (2001). The career-o-gram. A postmodern career intervention. *Career Development Quarterly*, **49**(4), 291-303.

Thrift, E. & Amundson, N. (2005). Hermeneutic-narrative approach to career counselling: An alternative to postmodernism. *Perspectives in Education*, **23**(2), 9-20.

Tuckman, B.W. (1999). *A tripartite model of motivation for achievement: attitude/drive/strategy*. Paper presented in the Symposium: Motivational Factors Affecting Student Achievement-Current Perspectives, at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Boston.

Van den Berg, O. & Naicker, S.M. (1996). In Engelbrecht, P., Kriegler, M.J. & Booysen, M.I. (Eds.). *Perspectives on learning difficulties: International concerns and South African realities*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Van Niekerk, E.J. (1996). Enkele aspekte van die postmodernistiese kritiek teen die modernisme en die relevansie daarvan vir die opvoedkunde. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, **16**, 210-215.

Van Rooyen, J., de Beer, J. & Proctor, D. (2001). *Myers-Briggs Type Indicator: Training manual, 5th Edition*. Randburg: Jopie van Rooyen & Partners (Pty) Ltd.

Watson, M. & McMahon, M. (2005). Occupational information: What children want to know. *Journal of Career Development*, **31**, 239-249.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, **71**, 3-25.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, **92**(4), 548-573.

Welbourne, J.L., Eggerth, D., Hartley, T.A., Andrew, M.E. & Sanchez, F. (2007). Coping strategies in the workplace: Relationships with attributional style and job satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, **70**(2), 312-325.

Whiston, S.C. & Brescheisen, B.K (2002). Practice and research in career counseling and development – 2001. Annual Review. *The Career Development Quarterly*, **51**, 98-154.

Wigfield, A. & Eccles, J.S. (2001). *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.

Wimmer, R & Dominick, J. (2000). *Mass media research: An introduction*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, **81**(3) 329-339.

Zimmerman, B.J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, **33**, 73-86.

Neem asseblief kennis dat bylae A, D en die visuele data nie elektronies beskikbaar is nie.

Bylaag B:

Psigometriese toetsresultate

Die Achievement Motivation Profile-toets (AMP)
(Friedland, Mandel & Marcus, 1982)

Die volgende inligting aangaande die deelnemer se prestasiemotivering is deur middel van die AMP-voortoets bekom:

Motivering vir prestasie		
t-telling		
Subtoets 1	Prestasie	39
Subtoets 2	Motivering	54
Subtoets 3	Kompeterendheid	47
Subtoets 4	Doelgerigtheid	49
Innerlike hulpbronne		
t-telling		
Subtoets 1	Gemaklike styl	47
Subtoets 2	Gelukkigheid	43
Subtoets 3	Geduld	57
Subtoets 4	Selfvertroue	39
Interpersoonlike sterkpunte		
t-telling		
Subtoets 1	Selfgeldendheid	52
Subtoets 2	Persoonlike diplomacie	60
Subtoets 3	Ekstraversie	52
Subtoets 4	Samewerking	44
Werksgewoontes		
t-telling		
Subtoets 1	Beplanning/organisasie	48
Subtoets 2	Inisiatief	42
Subtoets 3	Spanspeler	42

Die deelnemer se prestasiemotiveringsprofiel na afloop van die narratiewe beroepsfasilitering sien soos volg daaruit:

Motivering vir prestasie		
t-telling		
Subtoets 1	Prestasie	49
Subtoets 2	Motivering	55
Subtoets 3	Kompetenterendheid	60
Subtoets 4	Doelgerigtheid	58
Innerlike hulpbronne		
t-telling		
Subtoets 1	Gemaklike styl	50
Subtoets 2	Gelukkigheid	45
Subtoets 3	Geduld	51
Subtoets 4	Selfvertroue	50
Interpersoonlike sterkpunte		
t-telling		
Subtoets 1	Selfgeldendheid	47
Subtoets 2	Persoonlike diplomacie	57
Subtoets 3	Ekstraversie	46
Subtoets 4	Samewerking	51
Werksgewoontes		
t-telling		
Subtoets 1	Beplanning/organisasie	53
Subtoets 2	Inisiatief	47
Subtoets 3	Spanspeler	56

Die Differensiële Aanlegtoets (Owen, 2000)

Die volgende inligting aangaande die deelnemer se aanleg is deur middel van die DAT-L bekom:

		Stanegé
Toets 1	Woordeskat	6
Toets 2	Verbale redenering	5
Toets 3	Nie-verbale redenering	2
Toets 4	Berekeninge	3
Toets 5	Leesbegrip	1
Toets 6	Vergelyking	5
Toets 7	Pryskontrolering	4
Toets 8	Ruimtelik 3-D	3
Toets 9	Meganiese insig	4
Toets 10	Geheue	4

Spesifieke vermoëns	Toets	Stanegé
Akademies (Algemene leervermoë)	(1;2;3;4;5;10)/6	3,5
Handel / Klerklik (Klerklike vermoë, taalvermoë en rekenkundige vermoë)	(4;5;6;7)/4	3,25
Tegnies (Tegnies: 8+9) (Ingenieurswese of tegniese diploma: 3+4+8+9)	(3;4;8;9)/4	3,0

Die Myers-Briggs Type Indicator (*MBTI*) (Van Rooyen, De Beer & Proctor, 2001)

Aan die hand van die *MBTI* kan die deelnemer se persoonstipe as volg voorgestel word:

Persoonstipes		Voorkeurtelling	Vlak van voorkeurorde¹
E (<i>Extraversion</i>)	17	I (<i>Introversion</i>)	11 <i>Extraversion</i>
S (<i>Sensing</i>)	18	N (<i>Intuition</i>)	5 <i>Sensing</i>
T (<i>Thinking</i>)	18	F (<i>Feeling</i>)	5 <i>Thinking</i>
J (<i>Judging</i>)	21	P (<i>Perceiving</i>)	9 <i>Judging</i>

Die Rothwell-Miller-belangstellingsvraelys (RMBV) (Hall, Halstead & Taylor, 1986).

Die volgende belangstellingsvelde aangaande die deelnemer is met behulp van die RMBV geïdentifiseer:

Hoë gemiddelde belangstelling:

1. Kuns – kreatiewe werk, ontwerp, versiering.
2. Klerikaal – roetine-kantoorwerk wat akkuraatheid verg.
3. Oorredend – interpersoonlike kontak, bestuur, organisasie, promosies en verkope.
4. Meganies – werk met gereedskap en masjientoerusting.
5. Dienslewerend – werk met mense in ondersteunende en hulpgewende hoedanigheid.

¹Moontlike voorkeurordelakkie: 1. Effens 2. Matig 3. Duidelik 4. Baie duidelik

Bylaag C:

**Opsommende hoogtepunte van verbatim
gesprekvoering waarvan subtemas vir die sessies verkry is**

SESSIE 2

MBTI

- B: Hierdie toets het ons bietjie meer van jou persoonlikheid geleer. Hoe het jy die invul van hierdie toets ervaar?
- L: Dit was seker *okay* Juffrou, eintlik lekker maar dit was baie, nogal lank om te doen. Dit was nie vir my sleg nie.
- B: As jy deur hierdie beskrywing van jou persoonlikheid lees, hoe voel jy oor wat daar staan?
- L: Dis vir my nogal interesting, Juffrou.
- B: Is dit hoe jy jouself sien?
- L: Ja Juffrou, ek stem regtig nogal saam met dit.
- B: Dink jy ek kan jou vra om vir my te omskryf hoe voel jy oor die aanbevelings wat ek gemaak het?
- L: Ja Juffrou. Ek stem saam. Behalwe soos die onderwys, Juffrou weet mos dit, maar ook die polisieman... My pa wil ook nie hê ek moet dit word nie.
- B: Ja, ek onthou jy het een maal vir my vertel jou pa was 'n polisieman né?
- L: Ja, dit is so juffrou. Ek het ook op 'n tyd gedink dit is iets wat ek wil wees maar nie meer dit nie.

RMBV

- B: Hoe het jy hierdie toets ervaar?
- L: Dit was nogal lekker. Maar ek het mos nie altyd al die woorde verstaan waarvan ek moes kies nie.
- B: Wat probeer jy eintlik vir my sê?
- L: Onthou Juffrou het toe elke een mos vir my verduidelik. So dit was nie toe meer vir my 'n probleem of so nie.
- B: As jy deur hierdie beskrywing van jou belangstellings lees, hoe voel jy oor wat daar staan?
- L: Ja Juffrou, hulle is almal reg.
- B: En die aanbevelings?
- L: Nie die onderwys nie, Juffrou. En die houtwerk-een meer in my spaartyd, nie as my werk vir heeltyd nie.

SESSIE 3

DAT

- B: Hoe was dit vir jou om hierdie tipe toets te moet doen?
- L: Lekker glo ek. Dit was nie so moeilik nie. Nogal lekker ja.
- B: **Het dit jou gepla dat ek 'n stophorlosie gebruik?**
- L: **Juffrou, ek glo dit sal minder stresvol gewees het as daar nie tyd was nie.**
- B: **Hoor ek jou dan sê dat tyd spanning veroorsaak by jou?**
- L: **Ja Juffrou, hoe minder tyd daar is hoe meer sal ek stres voel.**
- B: **Affekteer dit jou skoolwerk?**
- L: **Ja beslis so Juffrou.**
- B: Hierdie toetsresultate dui vir ons aan dat jou sterkste vermoë verbaal is, met ander woorde om woorde te kan gebruik. Wat dink jy?
- L: Ja, dit stem ek saam mee. As ek eers aan die gang kom, kan ek nogal baie praat! Maar ek sukkel ook om dinge op papier te kry. Byvoorbeeld ek het 'n model in my kop, maar sal dan sukkel om hom uit te voer, op papier te kry.
- B: **Hoekom dink jy gebeur dit?**
- L: **Ek is moontlik bang ek doen dit verkeerd of ietsie.**
- B: Volgens die toets is 'n verdere sterkpunt van jou aanleg, kontrolering, met ander woorde om dinge met mekaar te kan vergelyk. Om byvoorbeeld klerklike werk te doen. Hoe ervaar jy hierdie tipe aktiwiteite?
- L: Ja juffrou, dis baie lekker. As ek eers in dit kom, sal so iets vir my lekker wees.
- B: Jy het ook 'n meganiese aanleg getoon. Ons het al bietjie daaroor gesels. Hoe is hierdie tipe aktiwiteit vir jou?
- L: Juffrou, soos met my hande werk, soos houtwerk. Dit is vir my lekker as 'n *hobby* of so aan.
- B: Ek het hier, n.a.v. jou aanlegte, sekere beroepe geïdentifiseer wat by jou aanleg pas. As jy deur hierdie beskrywing van die beroepe lees, hoe voel jy oor wat daar staan?
- L: Juffrou nie onderwys nie. Ek sal dit nie kan doen nie, alhoewel ek daarvan hou om met mense te werk en te sosialiseer – maar hierdie val nie onder die beroepe wat ek graag eendag wil doen nie. En dan sal ek eerder as iets anders met my hande wil werk, soos mos 'n *hobby* of so aan.

SESSIE 4

COLLAGE

- B : Watter rolle speel jy alles in jou lewe?
- L : **Ek maak baie my eie besluite. Self keuses te maak. Om ander te help.**
- B: Ja, dis mooi eienskappe wat jy het. Vertel my nog bietjie meer. Soos my rolle is onder andere die van sielkundige, vrou, dogter, vriendin. Wat is jou ander rolle?
- L: Ek is 'n kind van my pa. En van my ma. Ek wou ook net nou dit nog vertel, ek is 'n skoolleerling.
- B: Ja! En nog?
- L: O ja, ek is 'n rugbyspeler. Cravenweekspan. Ja juffrou! En by die kerk, die skool, my huis, in die klas.
- B: Ok. En wat is jou doelwitte L?
- L: **Om iets te wees eendag, nie net niks nie.**
- B: *Brei vir my uit op hierdie 'niks' wat jy van praat?*
- L: **Om iets van myself te maak – iets te word. Om goeie rugby eendag te speel. En 'n sukses daarvan te maak ... wil eendag iets in die lewe word, wil nie niks doen nie.**
- B: Wat beteken 'niks doen nie'?
- L: Studeer. Dis as ek nou kan, en om rugby te speel.
- B: *Wat anders dryf jou?*
- L: **Om 'n goeie pa te wees vir my kinders, Juffrou.**
- B: Ja, ons dink nou ver, so jy wil graag eendag 'n familieman wees, want dit is belangrik vir jou. *Wat is vir jou die heel belangrikste in die lewe?*
- L: **Support kry van my familie af. Mense wat my bystaan en aanmoedig in my besluite** – wat my help om die regte keuses te maak.
- B: Klink of ander se aanmoediging vir jou belangrik is, maar *wat lei daartoe dat jy tot aksie oorgaan?*
- L: Ek Juffrou, **ek besluit mos dit self.** Dis so Juffrou.
- B: As ons bietjie in jou toekoms in kyk, waar sien jy jouself verder in jou lewe?
- L: Ek is nog nie daar nie Juffrou, maar 'n sportbestuurder. Dit is wat ek eendag wil wees. Sport en ander te help.
- B: Wat geniet jy behalwe rugby?
- L: Sokker. Krieket. Tafeltennis. Fliek. En kuier saam my vriende.
- B: Waarheen is jou lewe op pad?
- L: Ek is nie seker wat Juffrou bedoel nie.
- B: *Kom ons dink so paar jaar van nou. Hoe lyk die prentjie?*
- L: **Wil graag dan besig wees om hopelik suksesvol te wees** in sportbestuur studeer. Rugby goed te speel.
- B: Het jy al aan jou prentjie begin werk?
- L: Nou – om vir die Cravenweek te kan speel.
- B: *Wat is jou mees waardevolle besitting?*
- L: My kraakbeen in die botteltjie.
- B: Dis interessant. *Vertel my bietjie meer?*
- L: Dit is nadat hulle gesê het ek moet rugby los. Ek het nie die skolespan gehaal nie, die been het my uit die span uit gehou, want ek het my knie seergemaak. Die kraakbeen het seergekry. En nou is hy uit. En ek is weer op die veld, en nou is ek in die span!
- B: Wat beteken hierdie 'besitting' vir jou?
- L: **Dat ek weer aangehou het. As ek daarna kyk besef ek hoe erg dit kon gewees het. En waar ek nou is.**
- B : Ons gaan nou 'n *collage* maak. Jy kan skeur en plak prentjies oor mekaar ... hoef nie netjies te wees nie. Ek het hierdie een lank terug gemaak, dis my *collage* en hoe ek myself sien. Ek het prentjies, woorde, enige iets wat iets van myself uitbeeld, uitgeskeur en geplak. Dit maak 'n lekker groot *puzzle* van my lewe. Jy het gesien hoe lyk myne! Jou *collage* gaan vir my meer vertel waaroer ek en jy vroeër gesels het. Dus gaan dit vir my wys wie is jy, waarheen is jy op pad, waar kom jy vandaan, wat wil jy hê, waarvan hou jy, wat is jou drome? Hier is vir jou 'n paar tydskrifte, ek gaan nou vir jou nog 'n hoop gee. Jy kan maar begin.
- B : Vertel bietjie vir my van jou *collage*?

- L : Ek sal maar sommer hier begin. **Ek het gesê my groot droom is sukses, my grootste drome is sukses en liefde.**
- B : Sukses en liefde?
- L : Ja. **En ek glo aan God, want sonder Hom is niks van dit moontlik nie, Juffrou. Hy gee talent Juffrou.**
- B : So verstaan ek jou reg dat jy voel God het jou talent vir jou gegee?
- L : Ja Juffrou. Anders sou Hy dit nie vir ons gegee het nie. **Jy vat daai ding wat jy het en jy werk met hom.**
- B : Jy het die woord 'sukses' daar geplak? Hoekom?
- L : Dis nou wat ek in die lewe behaal Juffrou, en **hoe ek met mense werk.**
- B : **Wat wil jy in die lewe behaal ?**
- L : Om eendag 'n gemiddelde werk te hê wat ek seker is van, **'n familie te hê, ek wil ook 'n modelpa wees vir my kinders, want ek hou baie van kinders.**
- B : So baie dat jy met hulle sal wil werk, soos Mr. O...?
- L : Nee.
- B : Hoekom dan 'kinders'?
- L : My eie kinders.
- B : En die liefde wat jy hier van praat?
- L : **Jy doen enigiets om jou doel te bereik,** miskien nou vir jou kinders, **jy sal deur enige iets gaan vir jou kinders.**
- B : Vertel my bietjie meer?
- L : **Hulle moet ook betroubaar wees, respek hê vir ander. Respek is belangrik.**
- B : **Ok. En daai quality time, hoekom het jy dit gekies?**
- L : **Ek dink dit is baie belangrik dat 'n pa of 'n ma baie tyd spandeer met hulle kinders,** want as daar nou enige iets gebeur en dan gaan hulle nou skuldig voel dat hulle nie baie tyd met hulle kinders mos nou gespandeer het nie.
- B : Soos as wat gebeur?
- L : As iemand weggaan, ja Juffrou, of as een sterwe.
- B : **Hierdie 'quality time', doen jou ouers dit?**
- L : **Ja Juffrou.**
- B : Okay. En daai prentjie?
- L : Dis vir die familie, die *quality time* is mos wat jy met die familie spandeer.
- B : Jy het die regte prentjie gekry wat by hom pas. Hierdie prentjie?
- L : Ek hou baie van karre, al die soorte karre. Blykbaar eendag, of hopelik eendag sal ek my eie kar kan koop...
- B : Ek sien jy het hierso ander karre ook?
- L : Ja ek hou van hulle ook, Chryslers.
- B : Wat is daai?
- L : **Dit is wat ek wil bereik, soos in ek wil eendag vir 'n provinsie speel.** Vir die Vrystaat of enige ander provinsie wat my 'n kontrak aanbied. **En die Springbokke. Dis my grootste droom ja.** Hierso, ek het nou nie enige prente van musiek gekry nie, maar ek hou baie van musiek en hulle twee is *music producers*. Dit is Dr. Dray en Fifty Cent. Hulle is ook baie goeie vriende, Juffrou.
- B : **Okay. En jy het 'vriend' hier geplak?**
- L : **Want vriendskap is belangrik, want as jy 'n vriend het, dis vriende wat by jou staan deur dik en dun. Jy kan altyd 'n goeie vriend vertrou Juffrou, jy kan alles met hom deel.**
- En ek wil graag die mense ontmoet. Dit is Beyoncé Nole, Charlize Theron en Jessica Alba.
- B : Okay, hoekom wil jy hulle ontmoet?
- L : Want hulle is my....hoe kan ek nou sê? Vir my is sy die beste aktrise, sy en al drie van hulle is vir my die beste eintlik Juffrou.
- B : Okay. Hoekom het jy haar (Charlize Theron) daar opgeplak?
- L : Want sy is 'n Suid-Afrikaner. **Want dit laat my dink daar is mense in Suid-Afrika wat kan uitstyg Juffrou. Hulle kanse gebruik.**
- B : **Okay. Hoe dink jy styg 'n mens uit?**
- L : **Dit vat harde werk, Juffrou. Net as jy committed is.**
- B : Hierdie prentjie van kinders in die klaskamer?
- L : Ek het dit geplak want ek hou van skool, nou nie baie nie, maar dit help mense.
- B : **Vertel my meer?**
- L : **Want jy moet ge-educate, hoe kan mens sê in Afrikaans? Om jou doel te bereik moet jy jou kanse gebruik.**
- B : Hoekom het jy 'n laerskoolprentjie gekies?

- L : Ek het gehou van laerskool. Laerskool was vir my lekker ja. Op daai stadium het ek nog nie uitgevind eintlik wie ek is nie, Juffrou. Soos in ek het nog nie gedink daai tyd aan wat wil ek nou eendag word nie. Ek het ook nie gedink ek sal eendag miskien soos in Vrystaat haal nie, want ek het eers in standerd 7 begin Vrystaat speel, Juffrou.
- B : Het jy op laerskool ook rugby gespeel?
- L : Ek het ja Juffrou. Laerskool so van sub-A af tot standerd 2. Toe was ek standerd 3 op 'n klein dorpie anderkant Port Elizabeth gewees, toe het ek daar ook rugby gespeel. Ek het nie gedink ek sal so ver kan kom nie. Maar toe ek nou Bloemfontein toe gekom het, Juffrou. Toe het ek *actually* begin goed rugby speel, Juffrou. Toe was ek nou die *hero* daar, toe dink ek kan iets maak daarvan. Ja, want toe ek onder-11 was, toe speel ek al onder-13, Juffrou.
- B : Sjoe. Jy sê jy was in PE gewees en toe kom jy hiernatoe?
- L : Ja, ek het na 'n lang tyd, my pa en my ma het mos opgebreek, toe bly ek heeltyd by my ma in PE. Toe ek agt jaar oud was toe kom sien my pa my, toe sê hy nee hy wil my nou by hom laat bly.
- B : Hoe het jy hieroor gevoel?
- L : Aan die begin was dit swaar gewees om te dink ek los my ma nou agter ja, maar na 'n ruk het dit beter geword. Ek mis haar. Ek probeer elke Desembermaand nog vir haar gaan kuier.
- B : O lekker, is jou ma nog in PE?
- L : Ja, sy en ek het 'n klein boetie wat by haar woon.
- B : Hoe oud is hy?
- L : Hy is nou 12 jaar oud.
- B : Ok. Wat is sy naam?
- L : M.
- B : En jou ma nou, het sy weer getrou of is sy op haar eie?
- L : Nee, sy is alleen.
- B : Vertel my bietjie van jou en jou pa se verhouding.
- L : My pa is partykeer streng, strenger as my ma. Maar ons het nie so goeie verhouding aan die begin gehad toe ek by hom kom bly het nie. Ons het nie baie gepraat met mekaar nie, maar nou praat ons soms meer met mekaar.
- B : Hoe voel jy hieroor?
- L : Ek sal daarvan hou as dit beter kon wees met my en my pa.
- B : Is daar iets wat julle saam doen?
- L : Ja, ons gaan kyk saam rugby ja, baie gaan kyk ons klubrugby ook.
- B : Ok. Waar werk jou pa het jy vir my gesê?
- L : Hy is sy eie baas so te sê. Hy het 'n houtwerk-besigheid.
- B : En wat beteken hierdie deel?
- L : Ek het hierso gesê ek is toegewyd aan skoolwerk Juffrou. **Ja, dis als werk wat ek baie van hou en as ek in die 'huiswerk-mood' in is dan ... ja.**
- B : Wat bedoel jy 'huiswerk-mood'?
- L : **Nou en dan Juffrou. Wanneer ek kans sien.**
- B : Wat is jou gunsteling-vakke?
- L : Gunsteling-vakke is Bedryfs en Houtwerk, Juffrou.
- B : En waarvan hou jy nie?
- L : Engels en Afrikaans. Dis nie net dat ek nie daarvan hou nie, partykeer is dit net so vervelig, Juffrou. Dit voel vir my swaar om Afrikaans te doen.
- B : Hoekom?
- L : **As ek dit moet doen, dan voel ek so hopeloos ek ... wat kan ek nou sê ... ek kan nou nie explain nie Juffrou. Moedeloos en half nie baie lus nie.**
- B : Hierdie prentjie?
- L : **Betroubaarheid** Juffrou. Moet ek hom lees Juffrou?
- B : Ja, lees hom vir my.
- L : **Die eerste mens na wie jy gaan as jy raad nodig het of in die moeilikheid is. Baie betroubaar. Jy kan vir hom 'n geheim vertel en hy sal sy mond hou.** Hou 'n dagboek, maar wys dit vir niemand nie.
- B : Ek dink daai prentjie kon jy nie in 'n gewone tydskrif kry nie nè? Wat beteken dit?
- L : **Dis wat jy doen, doen jy voluit as jy begin met dit Juffrou en jy hou nie op nie. As jy jou doelwit wil bereik dan moet jy dit wat jy wil bereik met passie doen, dit wat jy doen Juffrou.** Daarso het ek 'n prentjie geplak want ek hou baie van swem Juffrou. Toe ons daar anderkant in P.E. gebly het, het ons altyd see toe gegaan, Juffrou. En ek hou van *shop*, Juffrou. Hierdie prentjie is hier, want ek hou van *chocolate* en caramel.
- B : Okay, en die prentjie langs hom?

- L : Ek hou baie van grappe, Juffrou. Ek het baie vriende wat ook baie grappe kan maak en vertel Juffrou.
- Hierso, ek dink almal moet soos in, *stay healthy*, hoe kan ek nou sê?
- B : Gesonde lewenstyl?
- L : Gesonde lewenstyl ja Juffrou. Gesond bly ja Juffrou, want 'n mens moet nie jou liggaam misbruik of.... 'n mens moet kyk na jou liggaam Juffrou, dis joune, jy moet nog lank lewe met dit as die Here jou spaar.
- B : Daai een het ek nogal oor gewonder...
- L : Ek hou van aksiefleks ja.
- Hierdie is 'n tekening, ek hou ook baie van teken Juffrou, van kuns. So nou en dan as ek vervelig is dan vat ek sommer 'n potlood en dan....Partykeer teken ek soos riviere, ander kere teken ek mannetjies, 'n mannetjie wat 'n bal skop, soos in *soccer-related*.
- B : Ek sal graag wil sien hoe teken jy. Wanneer teken jy?
- L : As ek niks het om te doen nie, Juffrou. As ek nou dink aan iets, **as ek vooruit dink**.
- B : **Wat bedoel jy as jy vooruit dink?**
- L : **As ek nou aan my drome dink miskien Juffrou, waar wil ek wat hê en eendag speel. Ek dink baie oor dit Juffrou, wat gaan ek doen as ek klaar is met skool, hoe my lewe gaan begin.**
- L : Partykeer as ek in die klas is ook Juffrou, dan vat ek sommer die wit kryt dan teken ek sommer op die bord, dan kyk die kinders sommer.
- B : Daai prentjie?
- L : Dis 'n landskap Juffrou, ek hou nogal van plante. Ek dink dit is nogal *cool* om 'n tuin te hê en miskien groen plante te hê in jou *yard*. Ek hou van rustigheid om my.
- Ek hou ook baie van styl juffrou. Om aan te trek by die okkasie, as dit is dan trek ek dit aan wat pas by dit Juffrou.
- As dit nou miskien soos in ons *party* en dan trek ek by die *party-theme* aan, *casual*.
- Ek het hierdie geplak want ek is baie lief vir my ma en my pa altwee. Hulle is ook baie lief vir my.
- B : Vertel my bietjie meer van jou ouers?
- L : My ma gee ook baie om vir ander mense. Sy praat nie te veel nie, sy is nie baie praterig nie. Sy sal jou sê as jy verkeerd is of as sy verkeerd is sal sy dit *admit*. Sy *like* ook grappe maak.
- B : En jou pa?
- L : My pa is 'n ernstige persoon, net nou en dan maak hy 'n grap met my of as ek 'n grap maak met hom dan lag hy, maar hy is ernstig.
- B : Is jy tevreden met hoe jou *collage* uitgekom het?
- L : Ek het 'n prent gesoek wat *relate* met die Godsdienst, maar toe het ek mos nou nie gekry nie.
- B : Nee, daai wat jy vir my daar geskryf het is in die kol, want daai ding het jy self gemaak.
- B : Dink jy ek kan jou vra om vir my te omskryf hoe voel jy oor die *collage* wat jy vir my gemaak het?
- L : Dit was vir my baie lekker nogal Juffrou. Want daar is so groot verskeidenheid keuses om van te kies, soms het ek nie geweet watter ene om te vat, in plaas van 'n ander ene nie. Maar dit was vir my lekker om te kyk wat ek toe op die einde vat.

SESSIE 5

LEWENSVERHAAL

Ek is L. M., en ek is van P.E. Wat my gelukkig maak is dat ek weet daar is mense wat vir my omgee en liefhet, byvoorbeeld my familie. Wat my ook sal gelukkig maak, is wanneer ek toekenning kry vir wat ek doen en as ek een of ander prestasie ontvang het. Ek hou nie baie van mense wat dink hulle is beter as ander mense nie. Die Here Jesus het ons almal as mens geskape alhoewel verskil van vorm, tekstuur en behoeftes, is almal tegelyk in Sy oë. Ek hou ook nie daarvan as mense leuens vertel nie, ek hou ook nie baie van groente nie. Wat my baie kwaad maak, is mense wat ander boelie. Ek word baie kwaad vir myself as ek weet ek kon beter doen as dit wat ek gedoen het, as ek weet wat ek gedoen het. Ek word ook kwaad as iemand sleg praat van my agter my rug. Ek word kwaad vir mense wat my kritiseer. Ek het drie broers, M, N en E en twee susters, C en C, en 'n pa en 'n ma wat baie lief is vir my, naamlik W en F. Ek het baie vriende, maar een beste vriend vir wie ek alles kan vertel en weet dat hy my sal blystaan. Ek hou ook daarvan om te gaan flik en met my vriende te sosialiseer, of somtyds speel ons touchrugby saam of Playstation-speletjies.

- B : Ok L, ek gaan vir jou 'n paar vraagies vra. Mmm, jy praat van mense wat vir jou omgee en jou liefhet, wie is hierdie 'mense'?
- L : Vir my familie, vir my vriende.
- B : Jy sê wat jou gelukkig maak is wanneer jy 'n toekenning kry of 'n prestasie ontvang het. Kan jy ook vir jouself erkennung gee?
- L : **As ek 'n slegte game gehad het, dan weet ek ek het 'n slegte game gehad. En dan onthou ek vir volgende keer. Ja, en dan bly ek vir myself sê ek moet verbeter op dit en dit ja...**
- B : Jy sê ook jy hou nie van mense wat dink hulle is beter as ander mense nie? Vertel my bietjie meer?
- L : Dis net, soos mense wat hulle soos in hoogmoedig hou, kan ek maar sê. Mense wat jou altyd afsit.
- B : Nog iets wat jou kwaad maak is wanneer mense ander mense boelie?
- L : Ja, soos wanneer 'n persoon net oor hy groter is vir 'n ander een sê wat om te doen, soos om iets te gaan koop.
- B : Jy het ook gesê : "Ek word baie kwaad vir myself as ek weet ek kon beter doen as dit wat ek gedoen het?"
- L : **Dis as ek miskien....kom ons sê op die rugbyveld as ek iets, as ons 'n move gedoen het, dan ek het gesien ek kon beter doen en ek het dit nie gedoen nie, ek het nie daai.... Na die tyd dan sien ek hoekom het ek nie dit gedoen wat ek gedink het ek moet doen nie? Of as ek leer en ek leer nie hard nie, Juffrou.**
- B: **Wat doen jy dan?**
- L: **Juffrou ek los dit net weer. Want ek weet ek is goed met druk. Wanneer daar te min tyd is.**
- B: En hoe werk dit vir jou?
- L: **Ek sal graag beter wil word daarmee, Juffrou.**

KREATIEWE OEFENING ('n Gebou)

- B : Ek gaan nou vir jou 'n vreemde vraag vra, jy moet nou bietjie in daai 'kunstige dromerige mood' ingaan waarvan jy my vertel het. As jy jouself as 'n gebou kon sien, watse gebou sou dit wees? Die eerste gebou waaraan jy dink.
- L : 'n Gebou?
- B : Ja.
- L : Wel alles, soos in alles gebeur in 'n huis mos nou. Ek sal 'n huis kies.
- B : Brei vir my bietjie uit?
- L : Soos in, miskien as konversasies gehou word van probleme in die huis en partykeer gebeur daar goeie goed ja. En daar is nie 'n ander plek soos jou huis nie, Juffrou. As jy miskien iewers gaan, gaan jy altyd terug verlang na jou huis toe.

SESSIE 6

INFORMELE WERKBOEK

Vakke

- B : 'n Paar vrae om jou beter te leer ken....
Bedryfs, Houtwerk, Wiskunde, hoekom Bedryfsekonomie?
- L : Dis maklik vir my om dit te leer, Juffrou. Dit raak nie vervelig as ek dit leer nie. As ek leer, kom dit makliker in my kop in as al die ander leervakke Juffrou, soos Aardrykskunde wat ek moeilik in my kop in kry. Ek hou van besigheidsgoeters.
- B : Houtwerk?
- L : Ons werk in Houtwerk baie met masjiene en met ons hande, Juffrou. Ek sien uit om elke dag nuwe goeters te maak.
- B : Wiskunde?
- L : Ek hou baie daarvan, want al wat ek moet leer is formules Juffrou, dit help baie en dis lekker om dit te ken.
- B : Hoekom hou jy nie van Afrikaans nie?
- L : Dit kom moeiliker in my sisteem in Juffrou, dit raak ook vervelig as ek dit moet leer.

Ander beroepe

- B : In watter beroepe het jy al in die verlede belang gestel?
- L : 'n Polisieman en sport. En in houtwerk Juffrou. My pa was 'n polisiesman en hy doen houtwerk.

Waardes

- B : Hoe belangrik is elkeen van hierdie waardes vir jou? Hoekom kompetisie?
- L : **Want jy sal nooit weet hoe goed is jy totdat jy iemand ken wat so goed soos jy is omtrent nie.**
- B : Jy het gesê onafhanklikheid en prestasie is vir jou belangrik?
- L : **As jy nie bang is om nuwe idees uit te bring of jou eie ding te doen nie, Juffrou.** Tweede **het gedink ek gaan sosiaal sit, Juffrou. Dis iets waarvan ek baie hou om te doen.**
- B: En sekuriteit?
- L: Ja Juffrou. **Om veilig te wees saam my familie.** Vir hulle eendag mooi te sorg is vir my 'n belangrike deel van die lewe.

Belangstellings

- B : Tot watter maat stel jy belang in die volgende...?
Glad nie in Biologie nie, glad nie in Rekeningkunde nie, tog het jy 'n bietjie gehou van natuur nè?
Nommer een is sport, twee om ander te help, drie is musiek.
- B: Sport?
- L: Ja Juffrou, dit sal ek baie van hou om met my tyd te doen.
- B: *Ander te help?*
- L: **Ek wil oor ander kan omgee. Hulle kan ondersteun deur moeilike gebeure.**
- B: Musiek?
- L: Ja Juffrou, ek hou baie van musiek.
- B: Maak jy self musiek?
- L: Nee Juffrou, nie rellig nie, maar ek luister lekker na musiek.
- B: Is daar enige iets wat jy graag wil byvoeg oor wat ons sover na gekyk het?
- L: Nee alles is soos dit is Juffrou. Dis reg met my so.

Talente

- B : Hoe talentvol dink jy is jy met die volgende...?
Wat is vir jou die beste een?
- L: Dit sal met sport wees, Juffrou.
- B : Wat is die tweede beste?
- L : Organisering Juffrou.

- B: Vertel my bietjie, is Rekeningkunde vir jou so sleg dat hy heeltemal alleen in hierdie kolom staan?
 L: Ja Juffrou. Dis vir my sleg. Daarmee sukkel ek meer.
 B: Okay. ***Organisering. Hoekom kies jy dit?***
 L: Ek weet nie Juffrou. Ek hou maar daarvan.
 B: So verstaan ek jou reg dat jy organisering as een van jou talente beskou?
L: Ek kan as ek wil wees Juffrou, nie altyd so goed soos ek kan nie. Maar dis lekker vir my.
 B: **Sosialisering. Verstaan ek reg dat jy dit as een van jou talente beskou?**
 L: **Ja Juffrou. Dis vir my lekker saam met mense.** Soos my vriende.
 B: Kreatief wees?
 L: Ja Juffrou. Om dinge te kan aanmekaarsit of met my twee hande te kan maak. Soos my pa. Ek hou baie daarvan.

Is hierdie jy?

- B : “Is hierdie jy...? As jy na al hierdie woorde kyk wat jy aan die linkerkant afgemerkt het, watter een beskryf jou die heel beste? Lees weer dan kies jy een wat uitstaan.
 L: Dis dissipline.
 B: Waarom kies jy hom?
L: Dit hoe ek is in my span. In my rugby. Dis wat my daar hou. Dat ek nie uitsak of moed kan verloor nie.
 B: Kan jy nr. 2 kies wat jou die beste beskryf?
L: Meeste van almal dat ek ook georganiseer wil werk. As ek wil kan ek baie goed dit doen. En dat ek van kreatief-wees hou.
 B: Watter take is dit?
 L: Wat vir my *interesting* is. Of lekker. Of iets te maak.

Onvoltooide sinne

- B: Ons gaan nou bietjie kyk na hierdie sinne wat jy vir my klaargemaak het. Hoe het jy dit ervaar om hierdie sinne te moet skryf?
 L: Party kon ek nie regkry nie, ek het nie geweet wat om te skrywe daarso nie.
 B: Dis reg, kom ons lees bietjie dit wat jy wel vir my geskryf het.
L: “Ek hou van ... musiek en speletjies.” Playstation. Wanneer ek saam met my vriende ontspan.
B: “Dis die lekkerste wanneer ek ... sosiale tyd saam met my familie spandeer.”
 L: Ja Juffrou. Dit maak nie baie saak wat ons doen nie. Net saamwees. Want ons ken en aanvaar mekaar.
 B : “In die aand op my bed...speel ek met myfoon.”
 B: “Ek wil baie graag ... eendag vir Nelson Mandela ontmoet.”
 B: Hoekom?
 L : Want hy is die definisie van 'n persoon wat sy lewe reggetrek het, Juffrou. **Hy het omgegee vir ander mense al het hulle nie vir hom omgegee nie, Juffrou.**
 B : “Ek hou nie van ... vandalisme nie.”
 B: **“Ek is jammer dat ek nie 'n beter persoon kan wees as wat ek nou is nie.”** Wat bedoel jy hiermee?
 L : Ek dink ek is 'n goeie persoon, maar ek is jammer dat ek nie kan beter wees nie, Juffrou. **Ek weet nie of ek kan voller wees as die persoon wat ek is nie, maar ek wil aanhou probeer al kan ek nie altyd dit regkry nie.**
 B: **“Ek word kwaad as ... iemand agter my rug sleg praat of my kritiseer”.**
 B: Vertel my bietjie hoekom jy dit skryf?
 L: Soos Clayton was met my in die laerskool, Juffrou. **Dis maak my kwaad. Ook as ek dit by ander sien.**
 B: **“n Ma is ... iemand wie jy kan vertrou en waarheen jy kan gaan wanneer jy bystand nodig het.”**
 B : “Ek is die bangste vir ... die donker.”
 B: Hoekom?
 L : Ek weet nie hoekom nie. Ek het altyd 'n lig aan as ek gaan slaap, Juffrou. Ek hou ook nie van alleen loop nie.
 B : **“Ek sal nooit vergeet ... dat ek 'n kind van God is nie?.”**
 L : Ja juffrou. As ek dit onthou dan help dit.
B : “As ek groot is ... wil ek graag my eie huis besit en 'n familie van my eie hê.” Hoekom is dit vir jou so belangrik?

- L: **Dit maak vir my die meeste saak in die lewe, Juffrou.**
 B: **'Ek kan nie ... saam met mense werk wat nie omgee vir ander nie."**
 B: **"Ek haat ... die feit dat ek so ver van my ma af is."**
 B: **"My pa ... is iemand op wie ek kan vertrou?"**
 L: Hy is 'n staatmaakpersoon. Hy gee om vir ander
 B: **"Ek verbeel my soms dat ... ek in 'n droomwêreld lewe".**
 B: Vertel my meer?
 L: Partymaal as ek lus is, dan lê ek op my bed en verbeeld my van hoe dinge kan wees eendag. Soos ek droom ek was ryk gewees en baie karre gehad en **nie geworry oor geld nie**, Juffrou.

Beoordeling volgens pa

- B: Het jy en jou pa hierdie blaarie bespreek?
 L: Ja Juffrou, so bietjie daaroor gepraat, maar nie soveel nie.
 B: Lees elke bladsy self deur en dan skryf jy vir my neer wat jou kommentaar daarop is.

- Waardes

- L: **Ek verskil van my pa, want sekuriteit is vir my belangrik.**
 B: Is daar iets anders wat jy nie heeltemal mee saamstem nie?
 L: Wat beteken "individualiteit"?
 B: Dit is 'n behoefte om jouself op jou eie manier uit te druk.
 L: Ek sou hom dan eerder by 'baie' gedink het.

- Belangstelling

- B: Stem dit ooreen met wat jy geskryf het?
 L: Ja Juffrou. Stel nie in Rekeningkunde belang nie, ek is baie swak in dit.
 B: Is daar aspekte waarmee jy nie saamstem nie?
 L: Ek stel tog in besigheid belang. Sou hom meer middeltoe geskuif het.
 B: Ek sien jou pa het ook sport en mense help in die 'baie' kolom geskryf?
 L: Ja Juffrou, dis hoe hy dit ook sien.

- Talente

- B: Hoe lyk hierdie een vir jou?
 L: Ek verskil van my pa, ek hou baie daarvan om met my goeie vriende en familielede te kuier.
 B: Is daar nog iets?
 L: Hy het Bemarking laaste gesit, ek dink dit hoort meer in die middelste ry te wees.
 B: Jou pa stem ook saam dat jy talent het om hulp te verleen aan mense en dink jy is talentvol in musiek?
 L: Ek weet nie hoekom hy dit skryf nie, Juffrou. Dalk kan ek wees, maar ek weet nie. Ek hou net daarvan.

- Is dit hy?

- B: Wat het jy hier gedink?
 L: Ek stem saam. Ek is meer tot 'n mate ekstrovert as introvert.
 B: Jou pa skryf dat jy gedissiplineerd en selfversekerd is?
 L: Ja Juffrou.
 B: Julle albei stem saam dat jy dominerend is. Wat beteken dit vir jou?
 L: Dat ek **daarvan hou om my te beheer en te weet wat gaan vir wat**. Ding wat om my gebeur, soos ... Ek weet nie, kan nou aan niks dink nie.

- B: Na aanleiding van hierdie boekie, is daar dalk iets wat jy van jouself geleer het?
 L: Dat ek **baie assosieer met vriende en familie, Juffrou**. **Dat ek baie omgee vir ander Juffrou.**
 B: Is daar nog iets wat jy nou aan dink L?
 L: Ja Juffrou. **Selfvertroue, slegste is dat ek nie kan optree voor 'n crowd mense nie, Juffrou.** Ek voel gou ongemaklik, Juffrou.
 B: Het jy al aan enige ander beroepe gedink terwyl ons deur hierdie vrae gegaan het?
 L: Ek het een ding in my kop en dit is dit ek dalk later sportbestuur moet doen, Juffrou.

SESSIE 7

LEWENSLYN

- B: Ons gaan gesels oor daai lyn wat jy vir my moes gemaak het met al jou belangrikste lewensgebeure. Ek sien joune is lekker besig, so ons gaan baie hê om oor te praat vandag. Hoe was dit vir jou om hierdie lewenslyn te moet doen?
- L: Goed, lekker Juffrou. Daar is baie dinge wat ek nou weet dat ek kan onthou.
- B: Kom ons begin hier, ek sien M se geboorte was vir jou 'n groot hoogtepunt?
- L: Ja Juffrou, ek is baie geheg aan my broer.
- B: Lees vir my wat staan hier onder.
- L: Op 6 het ek my pa nog nie ontmoet nie. Net op foto's gesien.
- B: Vertel vir my 'n bietjie daarvan L?
- L: Vandat ek gebore was, of nee, so van 3 jaar oud het ek hom glad nie eens geken nie, net op foto's gesien. Ek voel as hy al daai jare daar was sou ons verhouding beter kon geword het, gewees het.
- B: Hoe voel jy vandag?
- L: Ja Juffrou, ek dink nogal somtyds daaraan. Ek gee om vir my pa.
- B: Toe op 7 sien ek jy het jou eerste skooldag beleef, 'n hoogtepunt vir jou?
- L: Ek was opgewonde om skool toe te gaan Juffrou. Daar was baie vriende, Juffrou.
- B: Ek sien nog 'n positiewe ding wat vir my uitstaan is dat jy vir jou pa ontmoet het?
- L: Ek was gelukkig, so bly gewees Juffrou. As ons praat, was dit net ek en hy in die wêreld, ek is baie bly vir daai rukkie, want dan soos as ons huisvergadering het dan is ek en hy soos vriende, hy sê wat hy dink en ek doen dit ook. Hy is vir daai tyd soos 'n vriend vir my.
- B: Ek sien op 8 was 'n laagtepunt vir jou dat jy gesukkel het om aan te pas. Jy skryf hier in Bloemfontein – die omgewing waar ons gebly het. Hoekom het jy dit so ervaar?
- L: Ek het verskil van die ander Juffrou. Ek was nie so uitganerig soos hulle nie. Minder as hulle, Juffrou. Ons het ook baie ver gebly.
- B: Hoe het dit jou laat voel?
- L: Sleg laat voel, want ander wat my haat het ek gedink hulle *like* my net nie.
- B: Op 10 was 'n hoogtepunt toe jy begin rugby speel het. Vertel my bietjie meer?
- L: Ek't nie rôrig gedink dat ek gaan rugby speel nie.
- B: Hoekom nie?
- L: Miskien krieket of iets anders.
- B: En toe?
- L: Altyd TV gekyk as die rugby wys. **Gedink eendag wil ek vir daai of daai provinsie speel.**
- B: En toe?
- L: **Ek het geglo ek kan dit doen ... aanhou oefen.**
- B: **Wat vertel dit vir my van wie jy is?**
- L: **Dat ek net groter drome droom. Aanhou, nie stop nie Juffrou.**
- B: Ek sien dis 'n goeie jaar vir jou gewees, jou verjaarsdag in Bloemfontein en 'n rugbybal vir Kersfees!
- L: Ja dit was so Juffrou. Ek was so opgewonde oor die bal, Juffrou. Ons het elke dag in die strate gespeel - *touchies*, elke dag. Ook in die aande. Ek het die bal ook saam skool toe geneem saam my. Selfs dit.
- B: Hier onder, altyd paksiae gekry?
- L: Ja Juffrou, ons moes elkeoggend skool toe loop. Verby Pick & Pay-Hyperama. Dan kry mens 3 slae as jy by die skool aankom.
- B: Hoe het jy daaroor gevoel?
- L: Sleg, want dit was nie my skuld waar ons huis was nie Juffrou. Dit was nie reg nie.
- B: Eerste meisie. Sjoe, lekker vroeg al haan onder die henne...
- L: Ja Juffrou.
- B: Nuwe vriende ontmoet?
- L: Ja, jy moet praat en jy **moet sosiaal met hulle wees.**
- B: Jy skryf jou eerste by nuwe skool was vir jou positief?
- L: Dit het baie verskil van die vorige skool Juffrou. Hier het ek makliker en beter aangepas as vroeër.
- B: Vertel my bietjie?
- L: Die eerste dag was ek baie stil. My stiefbroer was ook in die skool, ek het met hom gepraat darem. Het van die 2de dag af met hulle begin oor rugby praat.
- B: Het hierdie ervaring jou iets geleer?

- L: Ek is geduldig Juffrou, ek sal praat, ek **moet kan praat met mense en kinders. Kom goed met mense oor die weg.**
- B: Hier onder skryf jy "ek het nie aangepas nie"?
- L: Nee Juffrou, dit was maar net die eerste klein rukkie, die dag daarna in die nuwe skool. Ek het net nie baie vriende gehad op daardie dag al nie.
- B: Okay. Hele familie bymekaar vir Kersfees?
- L: Ja Juffrou, almal was daar. Wel, behalwe van my pa se familie se kant af.
- B: Kan jy my meer hiervan vertel?
- L: Juffrou, **sosialiseer met my familiemense is vir my baie belangrik.**
- B: Toe ontmoet jy een van jou beste vriende, K?
- L: Ja Juffrou. By K.N. Hy het na my daar aangekom. Ons het by rugby ontmoet en toe begin gesels.
- B: Nog 'n hoogtepunt – eerste dag op hoëskool.
- L: Ek voel soos 'n groot man, Juffrou.
- B: Hoekom?
- L: Ek besef nou begin my lewe. Ek moet beginne hard leer.
- B: Hoekom het jy so hieroor gedink?
- L: Ek weet nie Juffrou. Ek dink dit kom van my ma-hulle af, **as jy iets in die lewe wil bereik, dan is skool vir jou belangrik in die lewe.**
- B: 'n Laagtepunt was dat jy nie die Cravenspan gemaak het nie. Hoe het jy hieroor gedink?
- L: Ek het gedink op daai jaar was ek baie kleiner as al die ander, ek was nog onder-12. Toe het ek saam met die onder-13's gaan speel.
- B: Hoe het jy gevoel?
- L: Dit was vir my 'n slegte ervaring, Juffrou. Maar ek het gedink **as ek harder werk as wat ek die vorige keer het, dan moet ek dit maak.**
- B: Hier skryf jy "ek het nie Grey College se offer aanvaar nie"?
- L: Ja Juffrou. Ek moes vir klein rukkie weer terug PE toe, daar was probleme met my stiefma, en toe moet ek weer die volgende jaar terugkom.
- B: En?
- L: Dit was vir my sleg Juffrou, ek wens ek kon. Maar was seker vir die beste.
- B: Hoekom?
- L: Want ek het nou 'n ander skool Juffrou en dit sal ek nie wil verruil nie.
- B: Hoe dink jy sou dinge anders gewees het as jy in Grey was?
- L: Hulle is meer bekend as 'n rugbyskool Juffrou, met baie fasiliteite, meer exposure dalk.
- B: Ek sien jou pa en stiefma is toe geskei. Hoe het jy dit ervaar?
- L: Dit was nie lekker nie, ek het nogal baie van haar gehou. Nogal baie Juffrou.
- B: Het jy enige spesifieke gevoelens hieroor?
- L: Miskien as ek in my pa se skoene was, ek weet nie, maar miskien as ek baie lief was vir haar – ek sou dit gemaak werk het. **Kon hy nie harder gewerk het nie?**
- B: Ek sien 15 was 'n besige jaar vir jou, veral rugby. Vrystaat onder-16, onder-18, sewes? Ek het nie geweet jy speel sewes ook nie!
- L: Ja Juffrou, ek kan ook.
- B: En toe?
- L: Die meneer van die skool het gepraat met ons s'n. Hulle wou twee van ons hê. Hulle het ons 'n beurs aangebied. Ek het toe nog nie van die skool geweet nie. Ja, ek was daai jaar die jongste gewees in die span Juffrou. Daai was nou my eerste jaar in hierdie skool gewees.
- B: Hoe was dit vir jou?
- L: Dit was lekker gewees, Juffrou. Hier het ek maklik aangepas Juffrou, want toe ek op die rugbyveld kom, is almal vriendelik met my. Nog 'n ding was ek het die jaar 'n beurs by die Leeus gekry. Maar ek het dit nie aanvaar nie. Was eintlik 'n goeie en slegte ding Juffrou.
- B: Hoekom?
- L: Dat hulle my raakgesien het, hoe ek gespeel het. Hier wat sleg is, my heupbeen het uitgeskuif twee weke voor die rugbytoernooi. Sleg gewees, want ek het nie geweet of ek sal gaan speel nie, Juffrou.
- B: En toe?
- L: Maar toe 'n week later het ek my kleure gekry, ek sou kon speel Juffrou. My ma het asma gekry. Dit was vir my erg, want sy was lank weg in die hospitaal.
- B: Wat het deur jou gedagtes gegaan?
- L: **Dat mens 'n ma nodig het Juffrou – gesin is belangrik.**
- L: Toe op 17 het ek die onder-18 Akademiespan gehaal. Ek het geweet dit gaan goed met my rugby. En ook dieselfde jaar weer Eerstespan vir die skool. Ek het ook daardie jaar verlief geraak.
- B: Ja, dit is vir almal 'n groot gebeurtenis...

- L: Wat sleg was, is ek het steke op my tong ontvang. Vir 4 weke uit vir rugby. En my oom het gesterf, Juffrou.
- B: Wat het hierdie ervaring vir jou beteken?
- L: **Maak nie saak wie jy is nie, as dit jou tyd is.**
- B: Ek sien 18 was weer 'n goeie rugbyjaar vir jou, Cravenweek en Eerstespan. Maar toe is daar 'n groot laagtepunt sien ek. Operasie op jou knie?
- L: Ja Juffrou, dit het gebeur voor ek span gekry het. Daai tyd het ek gestres, want ek het net twee games voor proewe gehad om my te bewys vir die Cravenweekspan.
- B: Maar toe maak jy dit. Kan jy beheer dat jou knie seergekry het?
- L: Nee, ek kon dit nie regtig gekeer nie.
- B: Kon jy beheer dat jy weer opgestaan het en aangehou het?
- L: Ja, ek glo dit. Ek moet aanhou. **Ek moet nie opgee nie, Juffrou.** Ek het gedink as hulle vir my moes vertel ek kan nie meer rugby speel nie...
- B: Wat sou jy dan gedoen het L?
- L: **Ek sou seker aangehou het. Hulle nie geglo het nie, Juffrou. Want ek het vir myself gesê ek sal nie opgee nie.** Dis net die kwartaal, volgende kwartaal is ek weer op die veld.
- B: **En die stres waarvan jy praat. Brei vir my bietjie uit daaroor.**
- L: **Dalk dink ek nie altyd ek kan goed doen nie.**
- B: Vertel my 'n bietjie meer wat jy hiermee bedoel?
- L: **Ek weet ek kan iets daaraan doen, soos harder leer** – dan glo ek gaan ek beter doen. **As ek leer, en ek kom halfpad, dan stop ek, want dan is my stres minder. Stres dan nie meer so baie as in die begin nie.**
- B: Hoe was dit vir jou om so lyn te moet maak?
- L: Ja Juffrou, dis eintlik nogal snaaks om jou lewe so te bekyk, maar ek weet nou.
- B: Wat weet jy L?
- L: Hoe my lewe sover uitgedraai het vir my?
- B: En?
- L: Voorlopig is ek *happy*, tevrede Juffrou, met hoe dinge vir my is.
- B: Al die dinge hieronder, wat vir jou *down* gekry het, hoe het dit jou beïnvloed?
- L: Ja Juffrou, dit het aan my geraak en **my laat dink oor my lewe en waarheen ek nog moet gaan.**
- B: Watter effek het hierdie negatiewe ervaringe op jou gehad?
- L: Ek glo nie dit het my swakker gemaak nie Juffrou, dalk beter vir my.

SESSIE 8

VROEË HERINNERINGE

“Ek was 12 jaar oud in standerd vyf. Toe my meneer my vyf houe met ’n lat geslaan het oor ek net ’n minuut laat was, hy het my geslaan totdat ek bloei, dit was baie onregverdig vir my.”

- B: Watter gedagtes het deur jou kop gegaan toe dit gebeur het?
L: Ek het gedink daar is kinders wat nader aan die skool gebly het as ek ... wat ook saam my laat gewees het. En hulle het dieselfde hoeveelheid houe as ek gekry.
B: En?
L: Ek dink nie hy moes my geslaan het soos hy vir my geslaan het nie.
B: Hoe het hierdie ding jou laat voel?
L: Ek haat onregverdigheid, Juffrou. Mense wat ander aftrek.

“Die eerste dag in die Hoëskool, Hankie se senior sekondêr, ek sal dit nooit vergeet nie. ’n Paar van die matrikulante het ons ingesout, as ek nie gedoen het wat hulle sê nie, sou hulle my geklap en geslaan het. Ons moes ’n netbalbaan met ’n lineaal meet. Ek het ’n hoër getal gekry as al my ander vriende en toe klap een seun my. Ek het toe kantoor toe gegaan en vir die hoof gaan sê, maar toe ek hom sê, wou hy my nie eintlik glo nie en hy het die matrieks nikks gemaak nie, Juffrou.”

- B : Ok, hoe het jy gevoel toe?
L : Ek het sleg gevoel, Juffrou. Toe ek kantoor toe gegaan het Juffrou, toe het die matrikulante agterkom ek is nie daar nie. Dis nie juis wat hulle gedoen het nie Juffrou, toe het die meneer nikks daaraan gedoen nie Juffrou. Dis wat sleg was Juffrou.
B: Het jy iets uit hierdie ondervinding geleer?
L: Ek gee om Juffrou. **Ek hou van support gee en om andere mense te kan help.**

“Hierdie is my tweede jaar in my nuwe hoëskool en provinsie. Ek het die skoolgoed gewoond geraak. By my Engelse juffrou het ek my huiswerkboek by die huis vergeet, maar my wit kaart het ook weggeraak. Toe gee sy my ’n nuwe wit kaart met vier inskrywings wat eintlik net twee moes wees. Toe land ek vir die eerste keer in die moeilikheid by mnr. Kruger. Toe moet my pa teken en hy het my uitgetrap oor werk wat ek nie gedoen het nie.”

- B: Vertel my bietjie meer van hierdie incident?
L: Ek dink sy was onregverdig want ek moes net twee inskrywings gekry het, toe het ek nou vier gekry en sy het my twee vir een ding gegee, Juffrou. Sy het geskryf sy het my nou twee keer ’n wit kaart gegee en altwee is nou weg Juffrou, maar daai wit kaart wat sy my gegee het op die dag, was die eerste wit kaart wat sy my gegee het Juffrou. Ek het nikks eers gedoen nie, Juffrou.
B: Is daar nog iets?
L: Dat sy nie reg opgetree het nie. Dit was onregverdig. Dis wat ek dink Juffrou.

SUKSESERVARINGE

- B: Kom ons maak ’n lysie van my die ervaringe wat jy al in sukses behaal het. Ek dink dis ’n goeie idee dat jy hulle eers neerskryf, daarna kan ons bietjie daaroor gesels.
L: Toe ek begin Vrystaan rugby speel het.
B: Ons het laaskeer hieroor gesels nè? **Wat dink jy het hierdie sukseservaring vir jou moontlik gemaak?**
L: **Harde werk. En commitment** Juffrou. Ek het gedink ek kan dit al die pad maak.
B: Is daar nog iets?
L: **Ek het my limits geskuif**, Juffrou. Want toe ek Vrystaan begin speel het was dit een trappie nader vir my na my droom om vir die provinsie te kan speel.
B: Wat het jy nog geskryf?
L: Toe ek die beste akademiese prestasie behaal het vir Houtwerk en Aardrykskunde.
B: Hoe het dit gebeur?
L: Ek het daai tyd baie hard geleer.
B: Hoor ek jou dalk sê dat jy op ’n tyd hard geleer het en dan ook goed gedoen het...?
L: **Ja dit is so Juffrou. Maar ek doen dit nie altyd so nie.**
B: Het hierdie prestasie homself ooit weer herhaal?
L: Ek doen steeds okay Juffrou, maar nie onderskeidings meer nie.

ROLMODELLE

- B : Het jy 'n rolmodel? Dit kan 'n persoon wees, dit kan 'n karakter op die TV wees, dit kan iemand wees wat ons nie eers ken nie. Is daar iets of iemand wat jy regtig as jou rolmodel kan sien?
- L : Net my pa Juffrou.
- B : Hoekom hy?
- L : Hy is verstaanbaar, **hy is betroubaar, ek kan alles met hom deel, Juffrou en as hy nou vry is om te luister, dan is hy 'n goeie luisteraar**. Vandat ek klein was, was hy my rolmodel. Hy was 'n polisieman, toe wil ek ook 'n polisieman word. Toe ek klein was, het ek gedink dis *cool* om met 'n *gun* rond te loop en so aan, maar toe besef ek hulle werk eintlik om mense veilig te maak en om mense te beskerm, Juffrou. Hulle help ander mense.
- B : Daardie eienskappe van 'n polisieman, is dit iets wat jy graag wil wees?
- L : **Ek wil graag mense help, Juffrou.**
- B : Hoe is jy dieselfde of anders as jou pa?
- L : Ons het verskillende doelwitte.
- B : Okay. Is daar enige eienskappe wat julle deel?
- L : **Hy het die vermoë om aan te hou met 'n ding, Juffrou. Hy hou nie daarvan om 'n ding half te doen nie.**
- B : Hoe verskil jy van jou pa? Jy sê julle het verskillende doelwitte?
- L : Ek wil iets anders doen met my lewe. Ek wil nie meer 'n polisieman word nie of Ek wil rugby speel, maar ek wil sportbestuur swot, Juffrou.
- B : Is daar 'n spesifieke herinnering van jou pa wat vir jou uitstaan?
- L : Vir sy suster Juffrou, sy wou mos nou haar huis aangebou het Juffrou. Hy het deur al die moeite gegaan om daai planne deur die stad te vat. Hy het alles beplan hoe om die huis groter te maak Juffrou. Maak nie saak wat nie, hy is **lief daarvoor om mense te help, Juffrou. Dis hoekom ek hom kies.**

BATES EN STERKPUNTE

- B: Nou wil ek hê jy moet mooi kyk na hierdie goeie ervaringe hierbo, maar ook die minder aangename ervaringe waaroor ons gesels het op daai lewenslyn van jou, onthou jy? Hier is ook daai bladsy wat jy geskryf het oor vroeë herinneringe wat vir jou uitstaan. Ek wil jou vra om 'n lysie te maak van al die sterkpunte of die bates van jou wat ons tot dusver kon agterkom van jou. Wat jou *great* maak. Jy kan hulle sommer so onder mekaar vir my neerskryf. Ek het reeds boaan geskryf L se sterkpunte en bates. Gaan kyk weer na jou lewensverhaal, ook jou sukseservaringe en hier is die vroeë herinneringe-bladsy van 'n paar weke terug. Kyk daarna, dan maak jy vir my 'n lysie van eienskappe wat ons van jou geleer het toe ons hierdie goed gedoen het.
- L: Moet ek hier begin?
- B: Net waar jy wil, net solank jy nie een sterkpunt uitlos nie!
- L: Juffrou, **met die rugby kan ek sien daar is commitment.**
- B: Vertel my meer?
- L: Ek is *committed* persoon. Wat is dit in Afrikaans?
- B: Toegewyd. Is daar nog iets?
- L: Juffrou, ek **stel vir my 'n mikpunt en dan jaag ek dit na.**
- B: Vertel my bietjie?
- L: Juffrou, **toe ek wou Cravenweek speel, toe ek hou ek aan daarmee tot ek daar is. Ek het baie wat ek nog wil doen met my mikpunte.**
- B: Wat was jou ander sukseservaring?
- L: Die boekprys gewen, Juffrou.
- B: Hoe het jy dit reggekry?
- L: Ek is goed prakties, met my hande om goeters te maak. Kan ek dit skryf?
- B: Natuurlik kan jy! Wat van daai slegte ervaringe waaroor ons gepraat het?
- L: Ek moenie neerkyk op ander kinders nie.
- B: Skryf daai twee eienskappe neer. Kyk bietjie bo die lyn, sien jy iets?
- L: Ek kan met mense klaarkom. Vriende ontmoet. **Ek is social juffrou.**
- B: Enige iets anders?
- L: Juffrou, **al kom daar soms slegte voorvalle, ek gee nie maklik op dan nie.**
- B: Soos waar?
- L: Juffrou, soos toe wanneer ek my operasie moes kry en nogsteeds nie opgegee het nie. Ek het net aanhou glo dat ek in die twee wedstryde sal regkom.
- B: Is daar enige ander sterkpunte wat jy wil neerskryf?
- L: Ek kan nie nou dadelik aan iets dink meer nie. **Dat ek op die Here vertrou in my lewe.**

SESSIE 9

TOEKOMSVERHAAL

B: Toe ons hierdie lyn saam gemaak het, het ons oor baie dinge gesels. Goeie, maar ook minder goeie dinge, wat nie altyd vir jou lekker was nie. Vandag wil ek hê ons moet nog 'n keer teruggaan na daai lyn toe.

L: Dis reg so, Juffrou.

B: Ek gaan nou vir jou vra om te dink aan jou toekoms, die dinge wat jy kan verwag op jou lewenspad verder. Hoe jy aan jou lewenspad verder dink. Moenie van jou sterkpunte vergeet nie. Kyk na jou lewenslyn. Ons het by 18 gestop. Nou wil ek jou vra om dieselfde te doen soos wat jy tot hier het, maar wat jy dink verder in die toekoms kan gebeur.

L: Soos hierbo en onder Juffrou?

B: Ja albei.

L: Op 19 gaan ek O/19-Cheetahs speel. Ek gaan matriek slaag. Ek kan dalk dan verhoudingsprobleme begin kry.

B: Lyk dit op hierdie stadium of daar probleme gaan wees...?

L: Nee Juffrou. Glad nie op die oomblik nie. Maar ek weet dit kan gebeur in die lewe. **Dan op 20 gaan ek probleme kry met my knie dalk.**

B: Hoekom dink jy dit?

L: Juffrou, want ek het mos al 'n vorige keer hierdie knie beskadig. Die besering kan weer kom.

B: En dan?

L: Dan gaan ek maar doen wat ek laas het Juffrou, **ek gaan aangaan met my drome.** Ek gaan ook **hierdie jaar Cheetah O/20 speel en Sportbestuur begin swot.**

B: Okay. Is dit steeds wat jy beplan om te doen, Sportbestuur studeer?

L: Ja, ek wil dit graag doen Juffrou. Ek wil graag dit na my skoolloopbaan begin studeer. **Ek sal dan ook nou moet begin hard werk om dit te kry, Juffrou.**

B: Hoe bedoel jy nou?

L: Aan my punte meer werk. Op 21 skat ek dat my pa kan dalk siek word.

B: Hoekom?

L: Juffrou, want dis hoe die lewe is. My ouma kan ook dalk later sterf, soos wanneer ek 22 raak. Juffrou, ek **kan op 22 vir die senior Cheetahs span kry. Ek kan 'n Springbok word ook later.** Dalk op 25.

B: Ek sien dis die jaar wat jy beplan om te trou ook? Jou arme vrou gaan 'n rugby-weduwee wees as jy daai jaar al vir die Springbokke begin speel...!

L: Ja Juffrou, dit is seker so!

B: En verder?

L: Juffrou, ek beplan om graag eendag 'n rugby-instituut oop te maak. Hier wanneer ek aftree van rugby af.

B: Hoe gaan jy hierdie doelwitte bereik?

L: Streef na dit en voluit lewe. Want van my belangrikste kenmerke **weet ek nou is ek gee nie op nie, Juffrou.**

B: En?

L: Ek dink **harde werk** juffrou, dan sal ek dit maak. **Dat ek glo as die Here saam met my is, dan kan ek.**

B: Wat dink jy is 'n goeie opskrif vir die res van jou lewe?

L: Ek dink soos in....'n naam wat altwee, goed en sleg, bymekaarvat. iets soos suksesstorie. Om die beste te kan doen met wat jy kan.

B: Ek wil hê jy moet nou vir my jou toekomsverhaal skryf.

SUKSES-STORIE

- Ek vertrou op die Here, want hy het my die talent gegee en Hy bestaan regtig.
- Ek is stiptelik en **gee nie maklik op nie.** **Op 19 kan ek dalk verhoudingsprobleme kry** maak ek kan dit oorkom ... ek gaan ook in dieselfde jaar cheetah 0/19 speel, want ek is *committed* in wat ek doen.
- Ek mag ook miskien knieprobleme kry wanneer ek 20 jaar oud is, maar ek gaan nie tou opgee nie.
- Ek gaan ook in die jaar 0/20-Vrystaat speel. Ek gaan Sportbestuur *swot*, want ek is toegewyd in my werk.

- Daar is 'n moontlikheid dat my pa kan siek word die jaar wanneer ek 21 jaar oud word, maar ek sal nie ophou glo dat hy gesond kan word nie, want **ek vertrou op die Here**.
- Ek sal my 21ste verjaarsdag vier en **vir 'n geskenk van myself af sal ek Vrystaat 0/21, en 'n bonus SA 0/21 speel want ek weet ek kan.** Ek sal ook wanneer ek 22 jaar oud is vir die senior Cheetahs speel miskien vroeër miskien later, ek gaan.
- In my 22ste jaar kan my ouma dalk sterf ... ek weet sy gaan hemel toe, want sy glo in God. Dit gaan groot hartseer bring in ons familie, maar ek weet ons het die deursettingsvermoë om met ons lewens aan te gaan.
- **Ek kan dalk op 25 jaar of vroeër vir die Springbokke speel of nie, ek gaan aanhou probeer tot ek my doelwit bereik.** En as ek dalk bo speel belowe ek om nie neer te kyk op ander nie. Ek is ook nie afhanklik van ander se negatiewe opinies nie. Ek **wil graag trou en 'n familie begin in daai selfde jaar.**
- Op 30 jaar kan ek dalk rugprobleme hê, maar net soos tevore ek gaan nie so maklik opgee nie.
- My pa kan dalk ook sterf wanneer ek 25 jaar oud word. Ek weet nie hoe dit my gaan affekteer nie, maak ek bid dat die Here my daai dag krag gee om op te staan en weer voort te leef.
- Op 36 jaar gaan ek miskien aftree en ek gaan 'n rugby-insituut open, want **ek wil kinders help om na hulle drome te streef net soos ek.**
- 70 kan ek dalk sterf as die Here my so lank sal spaar.

B: Vertel vir my hoe dit vir jou voel om so 'n verhaal vir jou toekoms te skryf?

L: Dis 'n goeie ding, want ek is gedruk om bietjie te besluit wat ek vorentoe wil wees. **Mens moet nou net nie te hoë drome stel wat nie kan gebeur nie ... jy moet jouself ken en dán besluit.** Maar met dié dat ek positief is oor myself nou kan ek die drome duidelik vir myself skryf of verduidelik.

B: Hoe voel jy oor jou toekoms L?

L: Ek dink dis *bright*, Juffrou. As ek na dit kyk, voel ek ek kan dit maak. Ja, dis *bright* vir my glo ek.

SESSIE 10

AMP

- B: Kom ons gesels bietjie oor die motiveringstoets wat jy aan die heel begin afgelê het en toe weer aan die einde. Ek het jou hierdie toets twee keer laat doen sodat ek kon kyk of al die werk wat ek en jy saamgedoen het, jou vlak van motivering verander het of nie.
- L: Ja ek onthou, Juffrou.
- B: Vertel vir my 'n bietjie meer van jou ervaring van hierdie toets.
- L: Dit was vir my lekker gewees Juffrou, was nie vir my moeilik gewees of ietsie so nie.
- B: As ons na die tellings kyk, kan mens sien omtrent al jou tellings is op.
- L: Ja Juffrou, ek glo ook dit is.
- B: Wat wel bietjie laer is in die tweede toets in vergelyking met die eerste toets is jou geduldigheid. Kan jy dink waarom?
- L: Juffrou, ek weet nie. **Ek weet net ek worry nou baie meer, want dit is matriekjaar wat kom.** Oor die punte wat ek moet kry en so en soms raak ek moedeloos.
- B: Vertel my bietjie meer daarvan?
- L: Ek stres maar bietjie, ek glo Juffrou.
- B: Jy het ook laer tellings gekry die tweede keer met jou vermoë om selfgeldend te wees en ekstroversie?
- L: **Dit voel soms vir my of ek meer innerlik is.**
- B: **Wat bedoel jy?**
- L: **Ek sal nie altyd sê wat ek wil hê nie. Ek hou dit vir myself of ek hou dit dalk terug.**
- B: Hoekom?
- L: Dit kom maar dat ek bang is vir iets.
- B: Verduidelik vir my 'iets'?
- L: **Ek is miskien bang vir iemand om vir my nee te sê.** Soos as ek dink Juffrou gaan dalk nee sê, dan begin ekke te stres om my hiervoor oop te maak.
- B: Hoe voel jy tans oor jou skoolwerk?
- L: **Ek wil graag baie beter doen op skool, maar is nie seker hoe om te begin nie. Ek weet ek kán dit doen, maar weet nie mooi hoe nie of so.**

SESSIE 11

BESRPEKING VAN DIE PROSES EN BEROEPSMOONTLIKHEDE VIR DIE TOEKOMS

- B: Ons gaan nou deur die goed gaan wat ons saam gedoen het en bietjie daaroor gesels. Ek wil jou aanmoedig om vir my dadelik te vertel as jy iets wil byvoeg of dalk selfs verskil van wat hier geskryf staan.
- L: Reg Juffrou.
- B: Hoe het jy wat ons tot nou gedoen het, ervaar?
- L: Nogal *interesting* Juffrou.
- B: Hoekom?
- L: Ek het nie altyd so ver gedink nie, hoe kan ek nou sê, sover terug soos ek daai tyd het nie.
- B: Is daar nog iets?
- L: Dat ek leer dinge van myself, Juffrou. Ek is 'n geduldige persoon Juffrou, as ek iets doen, ek **hou nie op om dit te doen totdat ek dit kan doen nie.**
- B: Het jy dit altyd geweet van jouself?
- L: Dit het my nogal begin help om dit te besef, Juffrou.
- B: Ek sal graag wil hê jy moet vir my hierdie vraelys invul oor die werk wat ons gedoen het. Jy moet eerlik wees met jou antwoorde want ek wil graag weet hoe jy regtig voel.

TOEKOMSTIGE BEPLANNING

- B: Ons het nou gesels dat Onderwys uit is, sal jy nie eers Onderwys oorweeg as jy byvoorbeeld Houtwerk kan gee en sport kan afrig of iets nie?
- L: Ek wil nie graag dit doen nie, Juffrou.
- B: En Houtwerk wil jy eerder as 'n stokperdjie beoefen. Verstaan ek reg?
- L: Ja Juffrou, ek stem saam met dit. Ek stel nog die heel beste belang soos in besigheid en sport saam. Ook klein bietjie van daai vir mense diens te lewer. En bietjie soos die administrasiegoed ook wat ek moet goed kan *check* en organiseer. Maar ek wil rugby graag goed doen en soos besigheid of sportbestuur naskool gaan leer.
- B: Noudat ons bietjie meer seker is in watter rigtings jy sal belangstel, is daar 'n belangrike volgende stap voor jy later sal kan kies. Is jy seker jy is doodseker waарoor al hierdie beroepe gaan, waarmee 'n mens regtig elke dag besig gaan wees?
- L: Juffrou, ek glo daar is baie wat ek gaan moet leer.
- B: Wat dink jy gaan die beste manier wees om dit uit te vind? Ken jy mense wat hierdie beroepe doen?
- L: Ek weet van die Sportbestuur, Juffrou. Maar nie so baie mense wat ek ken van die administrasiedeel of die ander een nie.
- B: Dit sal dan jou volgende stap wees. Jou pa het laas gesê hy sal jou bietjie rondvat sodat jy 'n beter prentjie kan kry. Sal hy nog bereid wees om dit te doen?
- L: Ja Juffrou.
- B: Wat dink jy is die volgende stap in terme van jou punte?
- L: Juffrou ek dink dis nou waar *commitment* inkom. Nou moet ek soos aan die gang kom met my leerwerk en die dinge.
- B: As jy Sportbestuur by die Universiteit wil gaan studeer sal jy moet vrystelling kry.
- L: Ek weet Juffrou. Maar as ek dit by die Kollege kan doen soos ek gehoor het, dan sal ek dit ook so wil doen.
- B: Wat dink jy moet jy volgende doen?
- L: **Ek moet meer oorgawe begin kry in dit wat ek gaan doen. Soos my huiswerk gereeld doen.**
- B: Hoe gaan jy dit regkry?
- L: Om meer te begin belangstel in dit wat nie vir my altyd so interessant is nie, sodat dit dalk so vir my makliker word om dit te leer.
- B: Hoe verskil dit van wat jy nou doen?
- L: **As ek vashaak en nadat ek vir 'n paar minute probeer het en nie kon regkry nie, dan los ek dit maar en verduidelik more vir juffrou. Ek wil eerder nou beginne meer georganiseerd te raak. Om te weet waar alles is. My huiswerk te begin neerskryf.**
- B: In die begin het jy vir my vertel dat jy die beste werk wanneer jy onder druk is. Hoe voel jy nou daaroor?
- L: **Dit maak my stres Juffrou. Ek moet dit nie so doen of beplan nie.** Dit gaan seker oor my fokus.

- B: Ek dink dit sal 'n baie goeie idee wees as ek en jy, na jou eksamens of so aan hierdie aspekte waarmee jy sukkel aandag gee. Dat jy meer doelgerig moet wees oor wat jy met jou skoolwerk wil bereik. So met ander woorde, vir jou doelwitte stel en dan begin doen wat nodig is om hierdie doelwitte te kan bereik.
- L: Ek weet ek kan dit doen, maar ek weet stellig nie hoe heeltemal nie.
- B: Dis hoekom, nadat jy op doelwitte vir jou skoolprestasie besluit het, moet jy dadelik begin om jou huiswerk en goed te doen, al is jy nie altyd lus daarvoor nie of al haak jy vas, jy moet aanhou probeer. Jy kry dit dan so goed reg met jou rugby?
- L: Ek kry dit reg, want rugby is anders vir my. Daar is ook dan min tyd.
- B: So, dan weet jy nou dat jy moet tyd maak in jou dag vir al hierdie goed sodat jy nie heeltyd so hoof te stres oor daar te min tyd is nie. Om jouself beter te begin organiseer sodat jy minder so onnodig stres. En dan kan ons ook na beter studiemetodes om jou werk te leer wat vir jou vervelig of baie is. Nog 'n belangrike ding waaraan ek en jy moet kyk, is dat jy leer om te kan praat wanneer jy iets nodig het, sonder om bang te wees. Jy gaan nie jou doelwitte bereik as jy nie gaan begin leer om beter te kommunikeer oor wat jy dink of wil hê nie, L.
- L: Ek glo ons moet dit doen, Juffrou. Maar dalk volgende kwartaal na die eksamens en alles klaar is, want nou kan ek nie oor die toer mos.
- B: Ons gaan dit reël.

Bylaag E:

Brief van my eksterne kodeerde

Ormonde straat 48
Lukasrand
0181

VERKLARING: EKSTERNE KODEERDER

Hiermee verklaar ek, Magdarie Meijer, dat ek as eksterne kodeerdeur opgetree het by die kodering van data vervat in Bianca Vermaak se skripsie.

Ek verklaar dat ons na toepaslike beraadslag ooreengekom het oor moontlike temas en subtemas wat geïdentifiseer is.

Ek verklaar verder dat hierdie temas en subtemas toepaslik en op wetenskaplik-gefundeerde wyse bepaal is en die tendense wat in die data voorkom, na my mening so akkuraat weergegee is as wat moontlik is met die kwalitatiewe wyse van analise wat onderneem is.

Die uwe

Me. Magdarie Meijer

Bylaag F:

Etiese verklaring

VERKLARING

Hiermee verklaar ek dat “**Die effek van postmoderne beroepsfasilitering op die prestasiemotivering van 'n tradisioneel benadeelde adolessent**” my eie werk is en dat al die bronne wat gebruik of aangehaal is, aangedui en in 'n volledige literatuurlys erken is.

B.A.Vermaak

Julie 2007