

**Plattelandse jeug se beskrywing  
van beskermende hulpbronne**

**Luré Louw**

**September 2017**

**Plattelandse jeug se beskrywing van beskermende hulpbronne**

deur

**Luré Louw**

Voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die graad

**MAGISTER EDUCATIONIS**

(Opvoedkundige Sielkunde)

Departement Opvoedkundige Sielkunde  
Fakulteit Opvoedkunde  
Universiteit van Pretoria

**STUDIELEIER**

Prof Liesel Ebersöhn

**PRETORIA  
SEPTEMBER 2017**

# VERKLARING VAN OORSPRONKLIKHEID

---



Faculty of Education

## Kopieregverklaring

Hiermee sertifiseer ek dat, waar toepaslik, die skriftelike toestemming verkry is van elke derdeparty wat die eienaar is van materiaal wat aan outeursreg onderhewig is en wat ingesluit is in my proefskrif, verhandeling of projekverslag (“die werk”), waardeur verspreiding op die wyse hieronder gemeld, ook toegelaat word. Ek sertifiseer dat die weergawe van die werk wat deur my ingedien is, dieselfde is as dié wat deur my eksaminatore goedgekeur is en dat alle veranderinge soos deur hulle versoek, aangebring is. Ek dra en maak hiermee my outeursregte in die werk aan die Universiteit oor insoverre dit nie reeds ingevolge ’n kontrak by registrasie deur my gedoen is nie. Ek begryp dat alle regte met betrekking tot outeursreg van die werk dus by die Universiteit berus en dat die Universiteit die reg voorbehou om na goeddunke die werk te reproduseer, versprei en/of publiseer.

.....

SIGNATURE/HANDTEKENING

.....

DATE/DATUM

---oOo---

# ETIESE KLARING

---



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA  
UNIVERSITY OF PRETORIA  
YUNIBESITHI YA PRETORIA  
Faculty of Education

## RESEARCH ETHICS COMMITTEE

CLEARANCE CERTIFICATE	CLEARANCE NUMBER: <b>EP 07/02/04 FLY 14-004</b>
DEGREE AND PROJECT	MEd Plattelandse jeug se beskrywing van beskermende hulpbronne
INVESTIGATOR	Ms Lure Louw
DEPARTMENT	Educational Psychology
APPROVAL TO COMMENCE STUDY	01 July 2014
DATE OF CLEARANCE CERTIFICATE	30 August 2017

CHAIRPERSON OF ETHICS COMMITTEE: Prof Liesel Ebersöhn

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Liesel Ebersöhn', positioned above a horizontal line.

CC Ms Bronwynne Swarts  
Prof Liesel Ebersöhn

This Ethics Clearance Certificate should be read in conjunction with the Integrated Declaration Form (D08) which specifies details regarding:

- Compliance with approved research protocol,
- No significant changes,
- Informed consent/assent,
- Adverse experience or undue risk,
- Registered title, and
- Data storage requirements.

## TAALVERSORGER

---



Marina van der Merwe Cell: 083 376 7367 e-mail. [marina.vandemerwe@sita.co.za](mailto:marina.vandemerwe@sita.co.za)

---

07 September 2017

### **Aan wie dit mag aangaan**

Ek, Marina van der Merwe, ID no. 680420 0110 087, verklaar hiermee dat ek die taalversorging van Lure Louw se verhandeling gedoen het.

Ek het 'n sertifikaat in redigering en taalversorging aan die Universiteit van Pretoria voltooi, en het meer as 25 jaar ondervinding in die bedryf. Ek is tans (in 'n permanente posisie) as taalversorger werksaam by SITA (State Information Technology Agency), waar ek al die afgelope 20 jaar vir die taalversorging van dokumentasie verantwoordelik is.

By voorbaat dankie

Marina van der Merwe

(083 376 7367)

## BEDANKINGS

---

My opregte dank aan die volgende persone:

My man, Rudi, dat jy my vlerke gee. Jy is "*the one I laugh with, live for, dream of*".

My seuns

Hannes, vir jou integriteit en lojaliteit; ek kyk op na jou.

Rudolph, dat ek myself in jou kan sien. Jou woema en lewenslustige persoonlikheid.

Nicholas, my beloofde kind, vir al die lysies maak, slabies tel, drukkies en liefde.

Seuns, ek is lief vir julle - tot by oom Corrie se plaas en terug.

My ouers, vir jul liefde en ondersteuning elke dag van my lewe.

Nkoni, jy is vir my 'n steunpilaar.

Prof. Liesel Ebersöhn, vir jou leiding en positiewe insette vir my skripsie. Dankie vir die geleentheid om deel van die Flourishing Learning Youth-projek te wees.

Die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns vir die geleentheid om my hartstaal my skryftaal te maak.

God, dankie vir die gawes en talente wat ek so mildelik uit U hand ontvang. Dankie vir elke vriend en familielid wat die pad saam met my loop. Dankie vir die geleentheid om 'n verskil in kinders se lewens te maak. Ek vlieg!

---oOo---

## LYS VAN AFKORTINGS

---

FLY .....Flourishing Learning Youth

## ABSTRAK

---

Die studie het deel van die Flourishing Learning Youth (FLY)-vennootskap tussen 'n plattelandse skool en die Sentrum vir Veerkragtigheidsstudies, Universiteit van Pretoria, gevorm. Die doel was om tot veerkragtigheidsteorie in 'n Suid-Afrikaanse konteks by te dra deur jongmense se uitdrukkings van beskikbare beskermende hulpbronne, soos dit in bestaande opvoedkundige sielkundige intervensiedata vergestalt is, te beskryf.

Die nie-eksperimentele, sekondêre data-analise studie is gedoen uit 'n kwalitatiewe raamwerk en met fenomenologie as metateoretiese paradigma. Databronne van jongmense (n=48: manlike=26; vroulik=22) is doelgerig, uit 'n twee-jaar datastel, vir deduktiewe analise aan die hand van a-priori kategorieë (individuele beskermende hulpbronne, verhoudings as beskermende hulpbron, skool as beskermende hulpbron en gemeenskapshulpbronne), geselekteer.

“Persoonlikheid” is deur beide seuns en meisies in die plattelandse konteks uitgelig. Meisies het veral die volgende as relevante beskermende hulpbronne uitgewys: Individuele beskermende hulpbronne (kognitiewe bekwaamhede, sosio-emosionele bekwaamhede, normatiewe bekwaamhede, liggaamlike bekwaamhede, vaardighede en belangstellings), verhoudings (verhoudings met familie), skool (infrastruktuur by skool, onderwysers, skool as plek van opvoeding), en gemeenskap (dienste en infrastruktuur, ontspanning en sosiokulturele aktiwiteite en sosio-ekonomiese hulpbronne). Daarteen is drome en aspirasies, verhoudings (portuurgroep en betekenisvolle ander) en gemeenskap as plek van waarde gereeld deur seuns aangedui. Opvoedkundige sielkundige groepsgebaseerde aktiwiteite het dit vir jongmense in 'n plattelandse skool moontlik gemaak om beskermende hulpbronne aan te dui wat vir verskillende jongmense oor die twee jaar standvastig vertoon het.

### KERNWOORDE

- Sekondêre data-analise
- Plattelandse skool
- Veerkragtigheid
- Beskermende hulpbronne
- Risiko faktore
- Opvoedkundige sielkundige intervensie
- Jongmense
- Chroniese ongunstige omstandighede
- Skaars hulpbronne
- Hoë risiko en hoë nood

# INHOUDSOPGAWE

---

VERKLARING VAN OORSPRONKLIKHEID .....	i
ETIESE KLARING .....	ii
TAALVERSORGER .....	iii
BEDANKINGS .....	iv
LYS VAN AFKORTINGS .....	v
ABSTRAK EN KERNWOORDE .....	vi
INHOUDSOPGAWE .....	vii
FIGURE .....	xv
TABELLE .....	xvi

---oOo---

## HOOFSTUK 1

INLEIDING, AGTERGROND EN ALGEMENE ORIËNTASIE .....	1
1.1 INLEIDING, RASIONAAL EN BYDRAE .....	1
1.2 DOEL, BYDRAE EN NAVORSINGSVRAE .....	3
1.3 KONTEKS VAN DIE STUDIE .....	4
1.3.1 Flourishing Learning Youth-projek .....	4
1.3.2 Die plattelandse skoolekologie .....	6
1.4 MY ROL AS NAVORSER .....	8
1.5 BEGRIPSVERHELDERING .....	10
1.5.1 Platteland .....	10
1.5.2 Plattelandse skool .....	11
1.5.3 Veerkragtigheid .....	12
1.5.4 Beskermende hulpbronne .....	12
1.5.5 Jongmense .....	13
1.5.6 Opvoedkundige sielkundige intervensie .....	13
1.6 PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF .....	14
1.6.1 Metateoretiese Paradigma .....	14
1.6.2 Metodologiese Paradigma .....	15
1.6.3 Teoretiese raamwerk .....	16
1.7 STRUKTUUR VAN DIE STUDIE .....	18

---oOo---

## HOOFSTUK 2

LITERATUUROORSIG .....	21
2.1 INLEIDING .....	21
2.2 POSTKOLONIALE KONTEKS EN OPVOEDKUNDIGE SELKUNDE .....	21
2.3 VEERKRAGTIGHEID .....	23
2.3.1 'n Teoretiese oorsig van veerkrachtigheid .....	23
2.3.2 Beskermende hulpbronne .....	26
2.4 PLATTELANDSE KONTEKS .....	27
2.5 RISIKOFAKTORE EN BESKERMENDE HULPBRONNE IN 'n PLATTELANDSE KONTEKS .....	28
2.5.1 Risikofaktore op die platteland .....	28
2.5.2 Beskermende hulpbronne in die platteland.....	30
2.5.2.1 Individuele beskermende hulpbronne.....	31
2.5.2.2 Verhoudings.....	32
2.5.2.3 Die skool as beskermende hulpbron .....	33
2.5.2.4 Gemeenskapshulpbronne .....	34
2.6 KONSEPTUELE RAAMWERK.....	35
2.7 A-PRIORI KATEGORIEë .....	36
2.8 SAMEVATTING .....	39

---oOo---

HOOFSTUK 3	
NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE .....	40
3.1	INLEIDING ..... 40
3.2	NAVORSINGSONTWERP ..... 40
3.3	DATASTEL EN DATABRONNE ..... 41
3.3.1	Datastel ..... 41
3.3.2	Samestelling van die akademiese diensleerstudente en kliënte ..... 42
3.3.3	Kliëntelêers ..... 50
3.4	DATA-ANALISE ..... 63
3.4.1	Inleiding ..... 63
3.4.2	Deduktiewe benadering..... 63
3.4.3	Prosedure tydens data-analise..... 64
3.5	VERSEKERING VAN KWALITEIT ..... 65
3.5.1	Deursigtigheid ..... 65
3.5.2	Bevestigbaarheid ..... 66
3.5.3	Vertroubaarheid ..... 66
3.5.4	Oordraagbaarheid..... 66
3.5.5	Geldigheid..... 67
3.6	ETIESE OORWEGINGS ..... 67
3.7	GEVOLGTREKKING ..... 69

---oOo---

<b>HOOFSTUK 4</b>	
<b>NAVORSINGSRESULTATE EN BESPREKING VAN BEVINDINGS .....</b>	<b>70</b>
4.1	INLEIDING ..... 70
4.2	DATA-ANALISE-RESULTATE ..... 70
4.3	TEMA 1: INDIVIDUELE BESKERMENDE HULPBRONNE ..... 72
4.3.1	Inleiding ..... 72
4.3.2	Persoonlikheid ..... 73
4.3.3	Sosio-emosionele bekwaamhede..... 74
4.3.4	Vaardighede en belangstellings ..... 75
4.3.5	Kognitiewe bekwaamhede ..... 77
4.3.6	Drome en aspirasies ..... 78
4.3.7	Normatiewe bekwaamhede..... 79
4.3.8	Liggaamlike bekwaamhede..... 80
4.4	TEMA 2: VERHOUDINGS AS BESKERMENDE HULPBRON ..... 80
4.4.1	Inleiding ..... 80
4.4.2	Verhoudings met familie..... 82
4.4.3	Verhouding met portuur..... 83
4.4.4	Verhoudings met betekenisvolle ander..... 84
4.5	TEMA 3: SKOOL AS BESKERMENDE HULPBRON ..... 84
4.5.1	Inleiding ..... 84
4.5.2	Skool as plek van opvoeding..... 86
4.5.3	Onderwysers by skool..... 86
4.5.4	Skool infrastruktuur ..... 87
4.6	TEMA 4: GEMEENSKAPSHULPBRONNE ..... 88
4.6.1	Inleiding ..... 88
4.6.2	Dienste en infrastruktuur ..... 90
4.6.3	Gemeenskap as plek van waarde ..... 91
4.6.4	Sosio-ekonomiese hulpbronne ..... 91
4.6.5	Ontspanning en sosiokulturele aktiwiteite..... 92

4.7	LITERATUURKONTROLE EN BEVINDINGS .....	93
4.7.1	Inleiding .....	93
4.7.2	Bevindings wat met bestaande literatuur oor beskermende hulpbronne ooreenstem .....	93
4.7.2.1	Ooreenkomste met bestaande kennis oor individuele beskermende hulpbronne deur kliënte bevind .....	94
4.7.2.2	Ooreenkomste met bestaande kennis oor verhoudings as beskermende hulpbron deur kliënte bevind .....	95
4.7.2.3	Ooreenkomste met bestaande kennis oor skool as beskermende hulpbron deur kliënte bevind .....	96
4.7.2.4	Ooreenkomste met bestaande kennis oor die gemeenskap as beskermende hulpbron deur kliënte bevind .....	97
4.7.3	Bevindings wat met bestaande literatuur oor beskermende hulpbronne verskil .....	98
4.7.3.1	Voorvaders.....	98
4.8	GEVOLGTREKKING.....	99

---oOo---

<b>HOOFSTUK 5</b>	
GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS .....	100
5.1 INLEIDING .....	100
5.2 OORSIG OOR DIE VORIGE HOOFSTUKKE.....	100
5.3 BEANTWOORDING VAN NAVORSINGSVRAE .....	101
5.3.1 Sekondêre navorsingsvrae.....	101
5.3.1.1 Watter beskermende hulpbronne dui jongmense op die platteland aan? .....	101
5.3.1.2 Hoe vergelyk die beskermende hulpbronne soos deur plattelandse seuns en meisies aangedui? .....	102
5.3.1.3 Hoe vergelyk die beskermende hulpbronne op die platteland deur jongmense aangedui oor 'n twee-jaar tydperk?.....	103
5.3.2 Primêre navorsingsvraag .....	103
5.4 BEPERKINGS VAN DIE STUDIE.....	105
5.5 AANBEVELINGS .....	106
5.5.1 Aanbevelings vir verdere navorsing.....	106
5.5.2 Aanbevelings vir praktyk .....	107
5.5.3 Aanbevelings vir opleiding.....	108
5.6 GEVOLGTREKKING.....	108

---oOo---

BIBLIOGRAFIE .....	109
--------------------	-----

---oOo---

**BYLAE**

BYLAAG 1: VELDNOTAS .....	127
BYLAAG 2: REFLEKSIEJOERNAAL.....	128
BYLAAG 3: INGELIGTE TOESTEMMING.....	129
BYLAAG 4: DEMOGRAFIESE VRAELYS .....	135
BYLAAG 5: HANDLEIDING 2014.....	138
BYLAAG 6: HANDLEIDING 2015.....	151
BYLAAG 7: OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDIGE VERSLAG.....	152
BYLAAG 8: ANNEKS 12 .....	157
BYLAAG 9: DOKUMENT TOESTEMMING VIR GEBRUIK VAN SEKONDÊRE DATA .....	158
BYLAAG 10: A-PRIORI KATEGORIEË EN KODES.....	159
BYLAAG 11: VOORBEELD VAN A-PRIORI KATEGORIEË SE DATA.....	160

---oOo---

**LYS VAN FOTO'S**

Foto 1.1 - Lugfoto van die skool en omliggende areas.....	5
---	---

Foto 1.2 - Die afgeleë plattelandse area waarin die skool geleë is teen die bergreeks	
---	--

wat die grens met Swaziland vorm .....	7
Foto 1.3 - Leerders ontvang daaglik 'n ete by die skool .....	8
Foto 1.4 - Ek help met voorbereiding vir die gebruik van sandborde.....	9
Foto 1.5 - Die 2015 groep akademiese diensleerstudente .....	10
Foto 1.6 - Langtermyn skade aan die skool se dak wat nie herstel word nie.....	12
Foto 1.7 - Lewenslyn van veerkragtigheid: konstante aanpassing by chroniese ongunstige omstandighede.....	17
Foto 3.1 - 'n Akademiese diensleerstudent.....	42
Foto 3.2 - 'n Akademiese diensleerstudent.....	42
Foto 3.3 - Aktiwiteite vind in groepsverband .....	42
Foto 3.4 - 'n Groep besig met 'n aktiwiteit buite.....	42
Foto 3.5 - Brief aan student .....	55
Foto 3.6 - Hulpbronkaart.....	55
Foto 3.7 - Ubuntu-hand.....	55
Foto 3.8 - Lewenslyn .....	55
Foto 3.9 - Persoon in die reën .....	55
Foto 3.10 - My familie aktiwiteit.....	56
Foto 3.11 - Dankbaarheidsboom' .....	56
Foto 3.12 - Kwadrantkaart .....	56
Foto 3.13 - Konseptualisering .....	56
Foto 4.1 - 'Kraalaktiwiteit' wat persoonlikheid as beskermende hulpbron aandui, Kliënt 1-04 .....	74
Foto 4.2 - Kliënt 4.24 dui sosio-emosionele bekwaamhede in die aktiwiteit 'Kaartsortering' aan.....	75
Foto 4.3 - Kliënt 1-17 dui in die aktiwiteit 'Persoon in die reën' aan dat sy oor vaardighede beskik wat as beskermende hulpbron dien.....	76
Foto 4.4 - Kognitiewe bekwaamhede as beskermende hulpbron aangedui, Kliënt 1-37, 'Ubuntu-hand'. .....	77
Foto 4.5 - Kliënt 2.26 dui sy droom om 'n pastoor te word in sy 'Collage' aan .....	78
Foto 4.6 - Normatiewe bekwaamhede, geloof in God, word deur Kliënt 1-54 as beskermende hulpbron in die 'Persoon in die reën'-aktiwiteit aangedui .....	79
Foto 4.7 - Kliënt 2-03 dui liggaamlike bekwaamhede as beskermende hulpbron in haar 'Collage' aan.....	80
Foto 4.8 - Kliënt 2-06 dui haar ouma en pa as beskermende hulpbronne in die 'Rolmodel'-aktiwiteit aan .....	82

Foto 4.9 - Verhoudings met portuurgroep word as 'n beskermende hulpbron aangedui, Kliënt 1-28, 'Indlela Yam'-aktiwiteit .....	83
Foto 4.10 - Student 1B dui in haar 'Kwadrantkaart' aan dat Kliënt 1-07 ander betekenisvolle persone het wat vir haar omgee .....	84
Foto 4.11 - Kliënt 2-42 dui opvoeding as beskermende hulpbron in haar 'Collage' aan .....	86
Foto 4.12 - Onderwyser word as beskermende hulpbron aangedui, Kliënt 2-11, 'Onvoltooide Sinne' .....	87
Foto 4.13 - Kliënt 1-32 dui infrastruktuur en dienste by die skool as beskermende hulpbron aan, Student 1F 'Kwadrantkaart' .....	88
Foto 4.14 - Gemeenskapsdienste en infrastruktuur word as beskermende hulpbron aangedui, Kliënt 1-05, 'Kraalaktiwiteit' .....	90
Foto 4.15 - Kliënt 1-28 dui in die 'Onvoltooide Sinne' aan dat sy gemeenskap as plek van waarde vir hom 'n beskermende hulpbron is .....	91
Foto 4.16 - Student 1G dui in die 'Kwadrantkaart' aan dat Kliënt 1-37 se huis 'n beskermende hulpbron is .....	92
Foto 4.17 - Ontspannings- en sosiokulturele aktiwiteite as beskermende hulpbron aangedui, Kliënt 2-26, 'Ubuntu-hand' .....	93

---oOo---

## LYS VAN FIGURE

---

Figuur 2.1 - Veerkragtigheid van jeug in 'n skaars hulpbron omgewing .....	36
Figuur 3.1 - Akademiese diensleerstudente se geslag in die 2014 en 2015 groep .....	49
Figuur 3.2 - Akademiese diensleerstudente se huistaal in die 2014 en 2015 groepe .....	49
Figuur 3.3 - Kliënte se geslag in die 2014 en 2015 groepe .....	49
Figuur 3.4 - Kliënte se ouderdomme in die 2014 en 2015 groepe .....	50
Figuur 3.5 - Kliënte se huistaal in die 2014 en 2015 groepe .....	50
Figuur 4.1 - Individuele beskermende hulpbronne .....	73
Figuur 4.2 - Verhoudings geïdentifiseer as beskermende hulpbron .....	81
Figuur 4.3 - Skool geïdentifiseer as beskermende hulpbron .....	85
Figuur 4.4 - Gemeenskapshulpbronne geïdentifiseer deur kliënte op die platteland .....	89
Figuur 5.1 - Gewysigde konseptuele raamwerk .....	105

---oOo---

## LYS VAN TABELLE

---

Tabel 1.1 - Besonderhede van besoeke .....	8
Tabel 2.1 - A-priori kategorieë uit literatuurstudie geïdentifiseer .....	36
Tabel 3.1 - Akademiese diensleerstudente en kliënte in 2014 .....	43
Tabel 3.2 - Akademiese diensleerstudente en kliënte in 2015 .....	46
Tabel 3.3 - Databronne Kliënt en student gegengereerde databronne .....	51
Tabel 3.4 - Steekproef van 2014 se kliente .....	59
Tabel 3.5 - Steekproef van 2015 se kliente .....	61
Tabel 4.1 - Frekwensie van a-priori kategorieë in data .....	70
Tabel 4.2 - Insluitings- en uitsluitingskriteria vir individuele beskermende hulpbronne .....	72
Tabel 4.3 - Persoonlikheid .....	74
Tabel 4.4 - Sosio-emosionele bekwaamhede .....	75
Tabel 4.5 - Vaardighede en belangstellings .....	76
Tabel 4.6 - Kognitiewe bekwaamhede .....	77
Tabel 4.7 - Aspirasies en drome .....	78
Tabel 4.8 - Normatiewe bekwaamhede .....	79
Tabel 4.9 - Liggaamlike bekwaamhede .....	80
Tabel 4.10 - Insluitings- en uitsluitingskriteria vir verhoudings .....	81
Tabel 4.11 - Verhoudings met familie .....	82
Tabel 4.12 - Verhoudings met portuur .....	83
Tabel 4.13 - Verhoudings met betekenisvolle ander .....	84
Tabel 4.14 - Insluitings- en uitsluitingskriteria van die skool as beskermende hulpbron .....	85
Tabel 4.15 - Skool as plek van opvoeding .....	86
Tabel 4.16 - Onderwysers by die skool .....	87
Tabel 4.17 - Skool se Infrastruktuur .....	87
Tabel 4.18 - Insluitings- en uitsluitingskriteria vir die gemeenskap as beskermende hulpbron .....	89
Tabel 4.19 - Dienste en infrastruktuur in die gemeenskap .....	90
Tabel 4.20 - Gemeenskap as plek van waarde .....	91
Tabel 4.21 - Sosio-ekonomiese hulpbronne in die gemeenskap .....	92
Tabel 4.22 - Ontspanning en sosiokulturele aktiwiteite .....	93

---oOo---

# HOOFSTUK 1

## INLEIDING, AGTERGROND EN ALGEMENE ORIËNTASIE

---

### 1.1 INLEIDING, RASIONAAL EN BYDRAE

Twintig jaar na die geboorte van demokrasie word plattelandse gemeenskappe in Suid-Afrika steeds met uitdagings gekonfronteer (Moletsana, 2012). Sedert die einde van apartheid in Suid-Afrika in 1994, is plattelandse ontwikkeling op die voorgrond gestel, met die doel om mense wat in hierdie areas woon, se lewens te verbeter (Nkambule, Balfour, Pillay, & Moletsane, 2011). Die regering is voortdurend besig om die wisselwerking tussen HIV&VIGS, onderontwikkeling en onderprestasie in skole op die platteland aan te spreek (Nkambule et al., 2011). Ten spyte van verskeie intervensies wat geïmplementeer word, het voldoende transformasie nog nie in plattelandse areas plaasgevind nie (Moletsana, 2012).

Die Suid-Afrikaanse platteland word met isolasie, agteruitgang, armoede, verwaarloosing en selfs met die idee van agtergeblewendheid geassosieer (Ebersöhn, & Ferreira, 2012b; Nkambule et al., 2011). Onderwysers, skole, kinders, jongmense en families in Suid-Afrika word gekonfronteer om by hierdie uitdagings aan te pas. Individue wat op die platteland bly het nie toegang tot basiese menseregte nie, insluitend die reg tot basiese opvoeding, gesondheid en voeding (Moletsana, 2012). Skole, en dus ook kinders en jongmense, in plattelandse omgewings trotseer 'n verskeidenheid uitdagings soos ekstreme armoede (Howley, & Howley, Maltzan, Tickamyer, soos aangehaal deur Ebersöhn en Ferreira, 2012b, p31), hoë vlakke van ongeletterdheid, werkloosheid, swak ontwikkelde infrastruktuur en beperkte toegang tot gesondheid- en sosiale dienste (Ebersöhn, & Ferreira, 2012b). Die MIV&VIGS-pandemie dwing families om verlies en rou die hoof te bied, om verantwoordelikheid vir die versorging van familieledede te neem, en plaas ekstra finansiële druk op hulle (Ebersöhn, & Ferreira, 2012b).

Kinders en jongmense wat in hierdie ongunstige omstandighede leef, het beskerming nodig ten einde hulle in staat te stel om die struikelblokke en ongunstige omstandighede op 'n veerkragtige wyse die hoof te bied (Mampane, & Bouwer, 2011). Ebersöhn (2014b) sien veerkragtigheid as 'n interaktiewe ekologiese proses met uitkomst wat beter is as wat in uitdagende omgewings verwag kan word. Risikofaktore wat as stressors in die sisteem dien, veroorsaak 'n verstoring in die

sisteem. Beskermende hulpbronne, wat gebruik kan word om aanpassing te bewerkstellig, is ook teenwoordig (Ebersöhn, 2014b). Beskermende hulpbronne speel 'n essensiële rol om risikofaktore aan te spreek en om die individu teen risiko's in hulle omgewing te buffer (Mampane & Bouwer, 2011). Daar is beperkte hulpbronne in plattelandse areas wat mense kan gebruik om hul eie veerkragtigheid te bevorder (Ebersöhn, & Ferreira, 2012b). Beskermende hulpbronne tot jongmense se beskikking neem verskeie vorms aan, naamlik persoon-gebaseer (individuele sterkpunte), familie-gebaseer (huishouding se inkomste, werk), skool-gebaseer (infrastruktuur en vaardighede), gemeenskap-gebaseer (instansies, dienste) en/of samelewing-gebaseer (strukture en beleid) (Ebersöhn, & Ferreira, 2012b).

Dit is belangrik dat navorsers beskermende hulpbronne en prosesse wat eie aan die Suid-Afrikaanse konteks is en wat veerkragtigheid bevorder, aktief sal navors (Theron, & Theron, 2010). Die daarstelling van 'n uniek Suid-Afrikaanse teoretiese raamwerk kan tot die samestelling van toepaslike intervensieprogramme lei. Vennootskappe met kinders en hulle sosiokulturele ekologieë, wat die kulturele verstaan van veerkragtigheid bevorder, moet gevorm word. Intervensies wat positiewe aanpassings op kultureel-sensitiewe maniere bevorder, moet geïmplementeer word (Theron, 2013a).

Die beskrywende doel van hierdie studie was om beskermende hulpbronne, wat jongmense in opvoedkundige sielkundige intervensie-data in 'n plattelandse ekologie van hoë risiko en hoë nood aangedui het, uit te lig. Hoe kan insig in hierdie beskermende hulpbronne van die jongmense in hierdie plattelandse skool tot veerkragtigheidsteorie vir opvoedkundige sielkundige intervensies bydra? Hoe vergelyk die beskikbare hulpbronne tussen plattelandse seuns en meisies?

In hierdie navorsing het ek, as opvoedkundige sielkundige student, gepoog om 'n bydrae tot kennis oor veerkragtigheid binne die konteks van die Suid-Afrikaanse platteland te maak. Opvoedkundige sielkundiges werk met kinders en hulle families en fokus op hulle uitdagings asook sterkpunte (Eloff, 2015). Hierdie studie is van belang vir opvoedkundige sielkundiges aangesien kennis en toepassing van veerkragtigheidsteorie in Suid-Afrika belangrik is indien opvoedkundige sielkundiges 'n ingeligte verskil wil maak in die kinders waarmee hulle werk, asook in die ekologieë waaruit die kinders kom (Theron, & Donald, 2012). Opvoedkundige sielkundiges moet, volgens Toland en Carrigan (2011), 'n veerkragtigheidsperspektief as 'n beginsel in hul praktyke huldig, aangesien professionele persone se begrip van veerkragtigheid

die beginpunt is vir die ontwikkeling van strategieë en intervensies om veerkragtigheid te bevorder.

Dit bly egter 'n uitdaging om 'n universele, wetenskaplike en toetsbare teorie oor veerkragtigheid, wat intervensies kan inlig, te ontwikkel (Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick, & Sawyer, 2003). Alhoewel veerkragtigheidsteorieë regoor die wêreld gemeenskaplike eienskappe het wat universeel aanvaar word, word veerkragtigheid egter kultureel en kontekstueel gekonstrueer (Ungar, 2008).

Kennis oor jongmense in 'n plattelandse skool se sienings van retrospektiewe, beskermende hulpbronne kan enersyds moontlik tot insig in veerkragtigheid binne die Suid-Afrikaanse konteks bydra. Andersyds kan die ontwikkeling van opvoedkundige sielkundige intervensies om veerkragtigheid te bevorder, aangespreek word. Meer spesifieke implikasies van voorkoming en behandeling kan derhalwe vanuit die jongmense se spesifieke perspektiewe bepaal word (Hjemdal, Friborg, Stiles, Martinussen, & Rosenvinge, 2006).

## **1.2 DOEL, BYDRAE EN NAVORSINGSVRAE**

Die doel van hierdie beskrywende studie was om jongmense op die platteland se uitdrukking van beskikbare beskermende hulpbronne, soos dit in bestaande opvoedkundige sielkundige intervensie-data vergestalt is, te identifiseer. Vir die doel van hierdie studie is 'n nie-eksperimentele studie, in die vorm van sekondêre data-analise vanuit 'n kwalitatiewe raamwerk, gedoen. Die datastel het uit opvoedkundige-sielkundige data van jongmens-kliënte in 'n plattelandse skool bestaan. Die data is oor 'n tydperk van twee jaar (2014 – 2015) gegenereer.

As deel van die Flourishing Learning Youth (FLY) vennootskap (sien 1.3.), is bestaande data doelgerig vir sekondêre analise geselekteer, om jongmense se beskrywings van beskermende hulpbronne in 'n plattelandse skool te bepaal. Die doel van beskrywende navorsing is om 'n fenomeen te beskryf (Terre Blanche, Durrheim, & Painter, 2006). Deur die proses van beskryf word 'n ryk beskrywing van die data gegee (Sloman, 2010), en nuwe rigting word verder aan toekomstige navorsing gegee (Sloman, 2010). 'n Beskrywende studie ondersteun 'n navorser om spesifieke besonderhede van 'n gegewe situasie, van sosiale omstandighede of van 'n verhouding te verstaan, maar kan ook 'n bydrae tot toekomstige navorsing lewer (Sloman, 2010).

Die voordele van 'n beskrywende studie is dat dit in 'n natuurlike omgewing plaasvind (Sloman, 2010), dat dit feite in 'n verstaanbare taal weergee (Sandelowski,

2000) en dat dit 'n ryk beskrywing van 'n komplekse situasie gee (McMillan, & Schumacher, 2010). Deur 'n beskrywende studie te doen, kon 'n ryk beskrywing van die fenomeen wat in die studie ondersoek is, gegee word. 'n Ryk beskrywing van jongmense se uitdrukking van beskermende hulpbronne maak dit moontlik om riglyne ten opsigte van opvoedkundige sielkundige intervensie in 'n ekologie van hoë risiko en hoë nood te gee. 'n Nadeel van beskrywende studies is dat die nie interpreterend is nie, maar slegs die beskrywing van 'n fenomeen (Sandelowski, 2000). Ek het nie gepoog om die resultate te interpreteer nie, maar bloot om 'n beskrywing daarvan te gee, wat tot 'n beter verstaan van die beskermende hulpbronne wat jongmense in 'n plattelandse skool ervaar, kan bydra. Ek het die volgende navorsingsvrae ondersoek:

### **Primêre Navorsingsvraag**

Watter bydrae kan die insig van jongmense in 'n plattelandse skool ten opsigte van beskermende hulpbronne lewer tot verdere ontwikkeling van veerkragtigheidsteorie en opvoedkundige sielkundige intervensie in 'n ekologie gekenmerk deur hoë risiko en nood?

### **Sekondêre Navorsingsvrae**

- Watter beskermende hulpbronne dui jongmense op die platteland aan?
- Hoe vergelyk die beskermende hulpbronne soos deur plattelandse seuns en meisies aangedui?
- Hoe vergelyk die beskermende hulpbronne wat jongmense op die platteland aangedui het, oor 'n twee jaar tydperk?

## **1.3 KONTEKS VAN DIE STUDIE**

### **1.3.1 Flourishing Learning Youth-projek**

Die studie het deel van die Flourishing Learning Youth (FLY)-vennootskap tussen 'n plattelandse hoërskool in Mpumalanga en die Sentrum vir die Studie van Veerkragtigheid, Universiteit van Pretoria, gevorm. Die hoërskool is op die platteland, in die Elukwatini-distrik in die Mpumalanga-provinsie van Suid-Afrika, geleë. Die skool is naby die Swaziland-grens en die naaste dorp is ongeveer 160 km van die skool af. Foto 1.1 dui die skool se ligging aan.



Foto 1.1 - Lugfoto van die skool en omliggende areas

FLY is 'n vennootskap wat in 2005 ontstaan het. FLY dien as 'n platform vir navorsing oor veerkragtigheid, wat gelyktydig MEd (Opvoedkundige Sielkundige) studente verbonde aan die Universiteit van Pretoria geleentheid bied vir akademiese diensleer. Studente besoek die skool twee keer per jaar as deel van hul opleiding om sielkundige dienste aan Graad 9-kliënte aan die plattelandse hoërskool te verskaf (Ebersöhn, 2010). Hierdie dienste is op 'n veerkragtigheidsraamwerk gebaseer (Ebersöhn, 2010; Ebersöhn, 2014a). Volgens hierdie raamwerk is veerkragtigheid 'n individu se vermoë om uit ongunstige omstandighede terug te bons deur van beskermende hulpbronne gebruik te maak (Ebersöhn, 2010).

Die voordele van 'n vennootskap tussen 'n hoër-onderwysopleidingsinstansie en 'n gemeenskap is dat dit geleentheid vir akademiese diensleer bied en platforms vir navorsing skep (Bringle, & Hatcher, 2004). Akademiese diensleer word wêreldwyd gebruik en verbind die plek van onderrig met die groter wêreld; dus word teorie met praktyk verbind (Hatcher & Erasmus, 2008). Hierdie aktiwiteite voldoen aan die gemeenskap se behoeftes (Bringle, & Hatcher, 2004; Mouton, & Wildschut, 2005) en bemagtig die gemeenskap (Mouton, & Wildschut, 2005). Pillay (2003) beklemtoon die feit dat sielkundiges opgelei moet word om in gemeenskappe in die Suid-Afrikaanse konteks te werk. Vir studente hou dit die voordeel in dat hulle 'n dieper betekenis van die kursus se inhoud verkry (Bringle, & Hatcher, 2004; Mouton, & Wildschut, 2005) en van hul verantwoordelikheid teenoor gemeenskappe bewus gemaak word. (Bringle & Hatcher, 2004).

Kennis oor veerkragtigheid in die konteks van plattelandse skole is uit die FLY-vennootskap gegeneer. Die navorsing sluit die volgende temas in: **onderwys en geletterdheid** (Du Plessis, 2013; Joubert, Ebersöhn, Ferreira, Du Plessis, & Moen,

2014; Ebersöhn, Swart, Joubert, & Kriegler, 2014); **gemeenskapsbetrokkenheid en akademiese diensleer** (Ebersöhn, Bender, & Carvalho-Malekane, 2010; Ferreira, Ebersöhn, & Mbongwe, 2015; Grobler, 2016; Du Toit, 2016; Edwards, 2016; Machimana, 2016); **veerkragtigheid, armoede en onderwys** (Loots, Ebersöhn, Ferreira, & Eloff, 2012; Ebersöhn, 2014; Ebersöhn, 2012); **MIV/VIGS uitdagings in skole en huise** (Ebersöhn, & Ferreira, 2011; Loots, Ebersöhn, Ferreira, & Eloff, 2012; Ferreira, Ebersöhn, & Odendaal, 2010; Ferreira, Ebersöhn, & Botha, 2013); **veerkragtigheid by onderwysers** (Ebersöhn, Ferreira, & Mnguni, 2008); en **opvoedkundige sielkundige assessering en intervensie** (Malan, 2011; Nel, 2015; Oosthuizen, 2016; Van der Walt, 2013). Hierdie studie dra tot veerkragtigheid in 'n plattelandse ekologie by, met 'n spesifieke fokus op jongmense se perspektiewe.

### 1.3.2 Die plattelandse skoolekologie

Die skool is in 'n afgesonderde plattelandse area in die Elukwatini-distrik in die Mpumalanga-provinsie geleë. Daar is 1 762 publieke skole in Mpumalanga (Statistiek Suid-Afrika, 2016). Die ratio van onderwysers teenoor leerders in die skole is 35 000 onderwysers teenoor 1 057 788 leerders. Hierdie groot ratio van leerders teenoor onderwysers het 'n negatiewe invloed op die kwaliteit van onderrig (Departement van Basiese Onderwys, 2014). Mpumalanga se populasie bestaan uit 38.1% jongmense en slegs 36,1% van die jongmense oor die ouderdom van vyf gaan skool (Statistiek Suid-Afrika, 2016). Mpumalanga is 'n provinsie wat deur armoede gekenmerk word. In 2011 was Mpumalanga een van die vier provinsies waar mense onder die broodlyn leef (Statistiek Suid-Afrika, 2014). Staatssubsidies was 91.4% van die provinsie se totale huishoudelike inkomste in 2015 (Statistiek Suid-Afrika, 2016). Armoede in Mpumalanga bly toeneem en het van 41.8% in 2011 tot 42,7% in 2016 (Statistiek Suid-Afrika, 2016) gestyg. Foto 1.2 gee 'n idee van die afgesonderdheid van die plattelandse area waarin die skool geleë is.



**Foto 1.2 - Die afgeleë plattelandse area waarin die skool geleë is teen die bergreeks wat die grens met Swaziland vorm**

Armoede is nie die enigste uitdaging nie; basiese dienste in die platteland is net so 'n groot uitdaging. Slegs 11% van die huishoudings op die platteland het spoeltoilette (Statistiek Suid-Afrika, 2014) en 55.1% van die huishoudings het nie elektrisiteit beskikbaar om te kook nie (Statistiek Suid-Afrika, 2012). Lae inkomste, 'n tekort aan dienste soos vervoer, gesondheid- en maatskaplike dienste en elektrisiteit is uitdagings wat algemeen deur families in Mpumalanga ervaar word (Statistiek Suid-Afrika, 2012). Die jongmense in Mpumalanga se lewens word daagliks deur hierdie faktore beïnvloed.

Die skool het beperkte hulpbronne beskikbaar en sukkel voorts met leermiddels, banke en stoele vir die leerders, rekenaartoerusting, elektrisiteit, lopende water en geskikte leeromgewings. Die leerders word nie in hul huistaal, (hoofsaaklik Siswati) onderrig nie, maar in Engels. Aangesien die leerders ver van die skool af bly en nie oor vervoermiddels beskik nie, is vervoer net nog 'n uitdaging. Die meeste van die leerders stap skool toe. Die maaltyd wat die leerders by die skool kry, is vir baie van hulle hul enigste ete vir die dag. Die Suid-Afrikaanse regering het in 1994 die Nasionale Skoolvoedingsprogram ingestel as deel van die Rekonstruksie- en Ontwikkelingsprogram (Departement van Onderwys, 2009). Die doel van die program is om etes aan leerders te verskaf om hul leerkapasiteit te verbeter (Departement van Onderwys, 2009). Foto 1.3 wys waar die leerders se kos by die skool voorberei word.



Foto 1.3 - Leerders ontvang daaglik 'n ete by die skool

#### 1.4 MY ROL AS NAVORSER

Ek het die skool by twee geleenthede saam met die FLY-groep besoek. Tabel 1.1 is 'n uiteensetting van die besonderhede van my rol tydens die besoeke.

**Tabel 1.1 - Besonderhede van besoeke**

Besoeke aan plattelandse skool		
Datum	Rol	Verpligtinge
September 2014	Veldwerker Navorsers	Deel van ondersteuningsgroep Opstel en skoonmaak van sandborde Bewuswording en observasie van konteks van studie Neem van veldnotas Skryf van refleksiejoernaal
Augustus 2015	Navorsers Akademiese Diensleer student	Bewuswording en observasie van konteks van studie Neem van veldnotas Skryf van refleksiejoernaal Toepassing van opvoedkundige sielkundige assessering en intervensie

In September 2014, het ek deel van die FLY-vennootskap geword. Ek het toe die hoërskool vir die eerste keer besoek. Ek het die skool as 'n veldwerker besoek en was deel van 'n ondersteuningsgroep. Ek het die akademiese diensleerstudente gehelp met die implementering van hul assessering met die leerders. As deel van hul assesseringsbattery maak hulle van sandborde gebruik. Deel van my pligte was om die studente met die vervoer, opstel en opruim van die sandborde te help. Sandborde is 'n sielkundige intervensie tegniek waar kliënte met miniatuur speelgoed in sand 'n toneel uitbeeld (Homeyer en Sweeney, 2011). Hierdie toneel is 'n uitbeelding van hulle

innerlike wêreld in sand (Homeyer en Sweeney,2011). In my refleksiejoernaal (Bylaag 2) skryf ek die volgende: "... en so het die eerste dag by die skool aangebreek. Met opwinding het ons vanoggend die skool binnegery. Verwelkom deur 'n ma-hen en haar kuikens wat op die skoolgrond rondkrap. Ek kyk op na die berge wat die skool omring en toevou. So asof die berge die skool beskerm. En die ma-hen beskerm, en elke student en elke leerder beskerm. En ek weet vir die volgende paar dae is ek deel van die skool. Deel van die sandborde. Deel van hulpverleen." Foto 1.4 is 'n foto van my besoek as deel van die ondersteuningspan.



**Foto 1.4 - Ek help met voorbereiding vir die gebruik van sandborde**

In 2015 was ek deel van die akademiese diensleergroep. Ons het die skool in Augustus 2015 besoek. Anders as vorige jare, het ons groep die skool, as gevolg van onluste wat in die area voorgekom het, slegs een keer in Augustus besoek. Ek skryf in my refleksiejoernaal (Bylaag 2): "En toe ons vanoggend die skool binnery was alles nog steeds dieselfde as 2014 en alles was ook verskillend. Die ma-hoender was nog steeds daar. Die berg omvou nog steeds die skool. Maar ek is hier as 'n student om leerders te help. Vir 10 jaar lank, elke jaar, word dit gedoen. Vir 10 jaar kom en gaan studente. Maar nou is dit my kans." Foto 1.5 is 'n foto van my besoek as akademiese diensleerstudent in Augustus 2015.



**Foto 1.5 - Die 2015 groep akademiese diensleerstudente**

In beide 2014 en 2015 het ek ook tydens die skoolbesoeke 'n rol as navorser gehad. Die besoeke het my met die konteks van die studie vertrouwd gemaak. Die konteks van 'n studie is belangrik aangesien betekenis kontekstueel gegrond is (Terre Blanche et al., 2006). Die konteks van 'n studie ondersteun die navorser om betekenis te gee aan menslike woorde, aksies en ervarings (Terre Blanche et al., 2006). Deur veldnotas (Bylaag 1) en 'n refleksiejoernaal (Bylaag 2) by te hou, het ek betekenis aan die konteks van my studie gegee. Hierdie ervarings het as agtergrond vir my studie gedien.

## **1.5 BEGRIPSVERHELDING**

### **1.5.1 Platteland**

“Platteland” word wêreldwyd verskillend gedefinieer (Coladarci, 2007). Definisies van “platteland” beklemtoon slegs 'n spesifieke aspek van die platteland soos vestiging of demografiese patrone; ruimtelike of omgewingseienskappe; politieke of ekonomiese faktore; en sosiokulturele of historiese faktore (Coladarci, 2007). Die negatiewe effekte van globalisering soos besoedeling, geraasbesoedeling en oorbevolking is minder in die platteland (Nel, 2016). Mense wat in die platteland bly het dikwels 'n dinamiese interaksie met mekaar (Moletsana, 2012). 'n Voordeel van die platteland is dat kinders nader aan die natuur lewe en 'n groter spasie vir privaatheid het (Nel, 2016). Die Suid-Afrikaanse platteland kom voor baie uitdagings te staan, soos byvoorbeeld armoede, onvoldoende gesondheidsdienste, werkloosheid en uitdagings met betrekking tot HIV&VIGS (Ebersöhn, & Ferreira, 2012b; Nkambule et al., 2011). Hierdie omgewings het kenmerkende hoë risiko's en hoë nood, en beperkte hulpbronne, infrastruktuur en

dienste is beskikbaar om hierdie nood aan te spreek. Hoë risiko's kan moontlik fisiese, kognitiewe, neurologiese en sensoriese probleme by leerders veroorsaak (Donald, Lazarus, & Lolwana, 2010). Die teenwoordigheid van hoë risiko's, hoë nood en beperkte hulpbronne veroorsaak dat individue wat in hierdie plattelandse areas woon, aan betekenisvolle ongunstige omstandighede blootgestel word (Ebersöhn, 2014b).

### **1.5.2 Plattelandse skool**

Die diversiteit van geografiese ligging, leerders se agtergrond en leerstyle is uitdagings wat opvoeding in Suid-Afrikaanse plattelandse areas in die gesig staar (Nkambule et al., 2006). Plattelandse skole in Suid-Afrika skep dikwels die indruk van agtergeblewendheid en agteruitgang (Ebersöhn, & Ferreira, 2012b). Plattelandse skole gaan onder 'n groot hoeveelheid uitdagings soos verlate geboue, te min klaskamers, gebreke vensters en beperkte toegang tot water, elektrisiteit en sanitasie, gebuk (Ebersöhn, & Ferreira, 2012a). Foto 1.6 vertoon 'n plattelandse skool met geboue wat tydens 'n storm vernietig is. Die skool beskik nie oor die fondse om die skade te herstel nie. Verder het plattelandse skole beperkte toegang tot verskillende onderrighulpmiddels soos biblioteke, boeke, wetenskaplike laboratoriums en informasietegnologie (Ebersöhn, & Ferreira, 2012b; Herselman, 2012). Die meeste plattelandse skole het nie biblioteke of wetenskaplaboratoriums nie (Statistiek Suid-Afrika, 2012). Onderwysers by plattelandse skole staar 'n verskeidenheid uitdagings in die gesig. Plattelandse skole het dikwels 'n tekort aan opgeleide en ervare onderwysers (Herselman, 2003; Machimana, 2016). Die hoë ratio van leerders teenoor onderwysers het 'n negatiewe effek op onderrig (Herselman, 2003; Machimana, 2016). Skoolbywoning is nie vir kinders in plattelandse skole 'n prioriteit nie (Statistiek Suid-Afrika, 2016). Swak ekonomiese toestande, 'n tekort aan basiese dienste en swak opvoedkundige infrastruktuur het 'n negatiewe invloed op sowel die mense op die platteland se daaglikse lewe (Machimana, 2016) as die opvoeding in plattelandse skole.



**Foto 1.6 - Langtermyn skade aan die skool se dak wat nie herstel word nie**

### **1.5.3 Veerkragtigheid**

Tradisioneel het navorsing in ontwikkelingspsielkunde en kliniese sielkunde op teorieë wat individue se kwesbaarheid vir siektes en psigopatologie beklemtoon, gefokus (Hjemdal et al., 2006). Die fokus het egter geskuif na beskermende faktore; hieruit het die term veerkragtigheid ontstaan (Hjemdal et al., 2006). Veerkragtigheid verwys na patrone van gewenste aanpassingsgedrag (Ebersöhn, 2014b). Dit word in situasies waar funksionering of ontwikkeling deur ongunstige ervarings bedreig word, uitgevoer. Veerkragtigheid is die proses van menslike aanpassing om risikofaktore aan te spreek deur van beskermende hulpbronne gebruik te maak (Ebersöhn, 2014b). Vir doeleindes van hierdie studie word veerkragtigheid gesien as plattelandse jongmense, wat aan ongunstige omstandighede blootgestel word, se vermoë om beskermende hulpbronne in hul omgewing te gebruik om uit konstante risiko's terug te bons.

### **1.5.4 Beskermende hulpbronne**

Sekere faktore dra daartoe by dat kinders wat aan risiko's blootgestel word, beter by die ongunstige omstandighede aanpas (Masten, & Powell, 2012). Hierdie faktore word beskermende hulpbronne genoem (Masten, & Powell, 2012). Beskermende hulpbronne kan veerkragtigheid bewerkstellig en sommige van die risikofaktore se negatiewe gevolge verminder (Noltemeyer, & Bush, 2013). 'n Wisselwerking tussen risikofaktore en beskermende faktore vind voortdurend plaas (Noltemeyer, & Bush, 2013). Beskermende hulpbronne bly nie altyd dieselfde vir 'n spesifieke individu nie; dit kan verander soos die individu groter word en aan nuwe ervarings en omstandighede blootgestel word (Masten, Burt, Roisman, Orbradovic, Long, & Tellegen, 2004). Kultuur en konteks speel 'n sentrale rol in 'n individu se beskermende hulpbronne

(Masten, & Powell, 2012). Beskermende hulpbronne kan in verskillende sisteme voorkom dit kan 'n individu se unieke eienskappe, dit kan familiegebaseer wees of dit kan in sferre buite die familie, soos die skool of gemeenskap, gevind word (Masten, & Powell, 2012). Hulpbronne binne die individu self kan eienskappe soos selfregulering, humor, werksetiek en 'n interne fokus van kontrole insluit (Noltemeyer, & Bush, 2013). Kenmerke van 'n familie wat tot veerkragtigheid kan lei, is ouers se verantwoordelikheid, ondersteuning en eensgesindheid in die familie (Noltemeyer, & Bush, 2013). Die skool kan 'n beskermende faktor wees omdat die personeel en vriende die leerders ondersteun. Beskermende hulpbronne kan ook in 'n gemeenskap gevind word deur middel van toegang tot hulpbronne en 'n gevoel van eensgesindheid (Noltemeyer, & Bush, 2013).

### **1.5.5 Jongmense**

Die jongmense in hierdie studie is Graad 9-leerders. Hulle is manlik en vroulik en in die FLY-vennootskap se plattelandse skool. Die leerders se ouderdomme wissel tussen 14 en 20 jaar. Kinders tussen hierdie ouderdomme kan as adolessente beskou word. Adolessensie is die periode tussen die kinderjare en volwassenheid (Louw & Louw, 2007) en word deur verandering in die jongmens se individuele en sosiale ontwikkeling gekenmerk (Kerig, Ludlow, & Wenar, 2012). Tydens adolessensie word jongmense aan uitdagings soos die vinnige verandering van hul liggame, sowel as uitdagings in die gemeenskap soos om belangrike loopbaankeuses te maak, blootgestel (Kerig et al., 2012). Die adolessent se selfpersepsie verander en sy/haar verhoudings met sy/haar portuurgroep neem 'n sentrale plek in (Kerig et al., 2012).

### **1.5.6 Opvoedkundige sielkundige intervensie**

Opvoedkundige sielkundige intervensie wissel van individuele tot sisteemintervensie, en verwys na 'n opvoedkundige sielkundige se betrokkenheid by 'n individu of 'n sisteem (Ferreira, 2004). Alhoewel sielkundiges verskillende betekenis heg aan en uitgangspunte huldig oor intervensie, berus dit op die grondbeginsels om gesond te maak en tot opleiding en navorsing by te dra (Campbell, Norcross, Vasquez, & Kaslow, 2013). Navorsing het bewys dat intervensie effektief is ten opsigte van 'n verskeidenheid uitdagings wat kinders en adolessente die hoof moet bied (La Greca, Silverman, & Lochman, 2009). Intervensiestrategieë moet die gaping tussen teorie en praktyk kan oorbrug en in diverse omgewings aangepas kan word (La Greca et al.,

2009). Die tradisionele benadering jeens assessering en intervensie is nie voldoende om uitdagings in die Suid-Afrikaanse konteks aan te spreek nie (Pillay, 2003). Teorieë, modelle en tegnieke wat eie aan Suid-Afrika is, moet ontwikkel en geïmplementeer word (Stead & Watson, 2006).

## **1.6 PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF**

### **1.6.1 Metateoretiese Paradigma**

Ek het fenomenologie as metateoretiese paradigma gebruik. In 'n kwalitatiewe studie beteken dit dat navorsers so naby as moontlik aan die deelnemers van die studie kom (Creswell, 2013). Fenomenologie het nie ten doel om kennis te verifieer nie, maar om die patrone wat aan mense betekenis gee en hul aksies rig, te ontsluit (McPhail, 1995; Lin, 2013). Fenomenologie plaas die menslike bestaan en ervarings op die voorgrond (Terre Blanche et al., 2006).

Creswell (2013) beskryf fenomenologie as die gemeenskaplike betekenis wat verskillende individue aan 'n fenomeen of konsep, op grond van hul eie ervarings, heg. Die basiese doel van fenomenologie is om verskillende individue se ervarings van 'n fenomeen in 'n universele essensie saam te vat (Creswell, 2013). Ek het, vanuit 'n fenomenologiese raamwerk, gepoog om verskillende individue se beskermende hulpbronne, wat kan bydra om die essensies daarvan te bepaal, te identifiseer.

Ek het fenomenologie vir die studie gebruik omdat fenomenologiese navorsers daarop fokus om deelnemers se gedeelde ervarings van 'n fenomeen te beskryf (Creswell, 2013). In die studie het ek jongmense se betekenis van beskermende begrip van hulpbronne bepaal en insig verkry in hoe hierdie hulpbronne tot 'n universele begrip van beskermende hulpbronne bydra. Die unieke betekenis wat die jongmense aan beskermende hulpbronne heg is gebruik; al die jongmense in die studie het die fenomeen ervaar. Navorsing word dus binne die alledaagse wêreld van die individu gedoen. Binne hierdie alledaagse wêreld word betekenis, wat aksies begelei, geskep (McPhail, 1995). Al die deelnemers aan die studie het 'n geleefde ervaring van die fenomeen gehad. Hierdie geleefde ervaring is ondersoek om 'n dieper betekenis daarvan te kry (Starks, & Trinidad, 2007).

'n Uitdaging met betrekking tot fenomenologie is dat die fokus op die ervarings van die deelnemers aan die studie is en dat die navorser se persoonlike ervarings van die fenomeen eenkant geplaas word (Creswell, 2013). Lin (2013) noem hierdie proses *epoche* en beskryf dit as die proses waarin die navorser se persoonlike vooroordele,

vooropgestelde idees en aannames opsy geplaas word. Die deelnemers se eie verstaan van die fenomeen is op die voorgrond van die studie geplaas; die fokus was op die data en nie my eie ervarings en verstaan van die fenomeen nie. Ek het 'n reflekerende joernaal gehou om my te help om op die data te fokus. Ek het my vooropgestelde idees asook my refleksies soos ek die data geanaliseer het, in die joernaal geskryf (Bylaag 2).

'n Verdere uitdaging vir die navorser is om die tydelike, ruimtelike en interpersoonlike karaktereienskappe van die deelnemers aan die navorsing se leefwêreld te beskryf (Terre Blanche et al., 2006). Ek het hierdie uitdaging oorkom met my besoeke aan die deelnemers se geleefde wêreld en kon ek die deelnemers se tydelike, ruimtelike en interpersoonlike eienskappe beskryf. Die navorser moet nie in bestaande kennis vasgevang wees nie, maar moet oop wees vir nuwe verstaan (Finlay, 2012). Die besoeke aan die skool, my veldnotas en reflektiewe joernaal het kollektief daartoe bygedra dat ek nuwe betekenis verkry en nuwe kennis oor die deelnemers se geleefde wêreld ingewin het.

### **1.6.2 Metodologiese Paradigma**

Vir die doel van my studie het ek 'n kwalitatiewe metodologiese benadering gevolg. My keuse om die studie kwalitatief te benader, is deur die aard van die studie, die navorsingsvrae en die beskikbaarheid van data wat reeds ingesamel is, bepaal. Kwalitatiewe navorsing ondersoek, volgens Creswell (2013), die betekenis wat individue of groepe aan 'n bepaalde sosiale of menslike probleem heg. Dit gee navorsers die geleentheid om te delf vir vrae van betekenis (Starks, & Trinidad, 2007). Kwalitatiewe navorsing word dikwels in die veld, op die plek waar die deelnemers die bepaalde saak of probleem ervaar, gedoen. Die navorser speel 'n sleutelrol in die navorsingsproses en 'n verskeidenheid data-insamelingstrategieë word gebruik om data in te samel (Creswell, 2013). Kwalitatiewe metodes stel die navorser in staat om dit wat nagevors word, in diepte, gedetailleerd en met 'n oop kop na te vors (Terre Blanche et al., 2006).

Die voordele van 'n kwalitatiewe metodologiese paradigma vir die studie was dat die fenomeen wat nagevors is effektief verken is en 'n holistiese beeld van beskermende hulpbronne, wat spesifiek tot die jongmense in die plattelandse skool spreek, verkry is. Volgens Creswell (2013) word 'n komplekse geheel verkry deur veelvuldige perspektiewe te ondersoek, verskeie hulpbronne wat betrokke is te identifiseer en die groter prentjie te sien. 'n Kwalitatiewe benadering het bygedra tot 'n

ryk beskrywing van die deelnemers se unieke ervarings, sowel as die verstaan en verklaring daarvan binne die natuurlike omgewing.

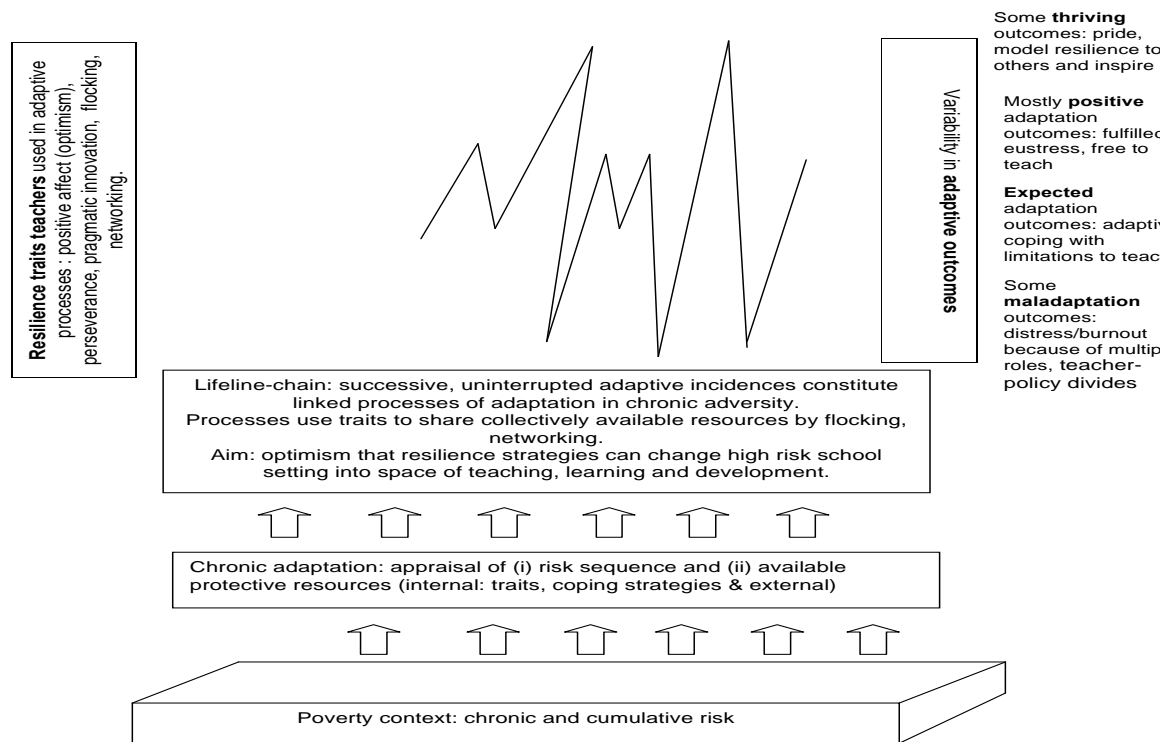
Kwalitatiewe navorsing vind dikwels in 'n natuurlike omgewing (Hoepfl, 1997) en nie in 'n kliniese omgewing nie, plaas. Hierdie studie is gedoen in die jongmense se skool, wat vir hulle 'n natuurlike omgewing was. Ek was deel van die natuurlike omgewing deur die skool gedurende 2014 vir twee dae en gedurende 2015 vir drie dae te besoek om 'n beter begrip van die konteks waarin die studie plaasvind, te kry. Deur middel hiervan het ek ook 'n instrument in die data-insamelingsproses, wat volgens Hoepfl (1997) eienskappe van kwalitatiewe navorsing is, geword.

Kwalitatiewe navorsing kan moontlik subjektief wees (Bamberger, 2000). Die navorsers moet daarop fokus om objektief te wees wanneer daar met die data gewerk word (Terre Blanche et al., 2006). Ek het hierdie aspek aangespreek deur voortdurend op my eie objektiwiteit te fokus en reflekerend op te tree, met spesifieke fokus op die fenomeen wat ondersoek word. Inskrywings in 'n refleksiejoernaal het my in staat gestel om voortdurend reflekerend op te tree (Bylaag 2).

'n Uitdaging vir die kwalitatiewe navorsers is om die essens van wat nagevors word, noukeurig te interpreteer en te rapporteer aangesien daar nie van statistieke gebruik gemaak word nie (Hoepfl, 1997). Ek het myself derhalwe vergewis van literatuur oor die fenomeen en genoegsame tyd aan die literatuur en data spandeer om die essensie van die studie te verstaan, te interpreteer en te rapporteer. Volgens Creswell (2013), kan kwalitatiewe studies in lang, uitgestrekte studies ontaard. Ek het daarom slegs twee jaar se data gebruik om beskermende hulpbronne te identifiseer.

### **1.6.3 Teoretiese raamwerk**

Ek het Ebersöhn (2014b) se teorie oor veerkragtigheid in 'n konteks van armoede as teoretiese raamwerk gebruik. Figuur 1.7 toon die lewenslyn van veerkragtigheid: konstante aanpassing by kroniese ongunstige omstandighede.



**Figure 3:** Lifeline of resilience: constant adaptation to chronic adversity

**Foto 1.7 - Lewenslyn van veerkrachtigheid: konstante aanpassing by chroniese ongunstige omstandighede (Ebersöhn, 2014b).**

(Met toestemming van Liesel Ebersöhn)

Veerkrachtigheid is 'n transaksionele proses. In armoede het dit nie 'n begin en einde nie (Ebersöhn, 2014b). Die proses begin met die teenwoordigheid van betekenisvolle ongunstige omstandighede, waarvan daar legio in 'n konteks van armoede is. Individue moet by hierdie risiko's aanpas, en hierdie aanpassing word as veerkrachtigheid beskou (Ebersöhn, 2014b).

Kinders wat risikofaktore beleef word dikwels op die Suid-Afrikaanse platteland aangetref (Ebersöhn, 2014b). Uitdagings wat hierdie kinders en skole in Suid-Afrika in die gesig staar is uitermatige armoede, hoë vlakke van ongeletterheid, werkloosheid, swak ontwikkelde infrastruktuur en beperkte toegang tot maatskaplike en gesondheidsdienste, gevolge van HIV&VIGS wat tot verlies en rou lei, verantwoordelikheid van ander se versorging en ekstra finansiële druk op kinders (Ebersöhn, & Ferreira, 2011).

Die individu ervaar hierdie risikofaktore en ongunstige omstandighede as 'n stressor (Ebersöhn, 2014b). Die individu pas 'n spesifieke aanpassingsgedrag toe om die stressor te hanteer, wat tot positiewe aanpassing lei (Ebersöhn, 2014b). Veerkrachtige jeug pas positief by ongunstige omstandighede waaraan hulle blootgestel word, aan (Masten, 2014a).

Ten spyte van die ongunstige omstandighede en risikofaktore waaraan individue op die platteland blootgestel word, is daar beskermende hulpbronne wat hierdie individue beskerm (Ebersöhn, 2014b; Mampane, & Bouwer, 2011). Beskermende hulpbronne beskerm die individu teen risiko's in die omgewing deur die risiko's in die individu se omgewing te verminder (Mampane & Bouwer, 2011). Om by moeilike omstandighede aan te pas, behels dat die individu van die beskikbare beskermende faktore bewus is en weet hoe om hierdie faktore te gebruik (Ebersöhn, 2014b). Hierdie dinamiese proses tussen die individu en sy ekologiese sisteem verminder die individuele kwesbaarheid ten opsigte van risiko's in die omgewing (Ebersöhn, 2014b). In 'n konteks van armoede mag voortgesette aanpassing in insidente van beide wanaanpassings en tye van voorspoed realiseer (Ebersöhn, 2014b).

Veerkrachtigheid word deur kontekstuele en kulturele invloede beïnvloed (Ungar, 2008). Die kontekstuele aard van veerkrachtigheid beklemtoon die belangrikheid van kultuur in die veerkrachtigheidsproses (Ebersöhn, 2014b). Universele beginsels wat deur navorsers aanvaar word, soos positiewe gehegtheid, agentskap en bemeestering, intelligensie, betekenislading en selfregulering, is uniek in verskillende kulturele kontekste (Theron, & Theron, 2013).

Die verstaan van veerkrachtigheid is die beginpunt vir professionele persone om strategieë en intervensies, wat veerkrachtigheid sal bevorder en tot die ontwikkeling van terapeutiese doelwitte, lesinhoude, jeugwerkswinkels, gemeenskapsonderrig en oueropleiding kan lei, te ontwikkel (Theron & Theron, 2010). Aktiewe stappe kan geneem word om veerkrachtigheid, wat deur ongunstige omstandighede veroorsaak word, te ontwikkel en vol te hou (Theron & Theron, 2010). Indien navorsing oor veerkrachtigheid die unieke kultuur en konteks in ag neem, kan intervensies wat kultuur-verantwoordelik en -spesifiek is, ontwikkel en gebruik word.

## **1.7 STRUKTUUR VAN DIE STUDIE**

### **Hoofstuk 1: Inleiding, agtergrond en algemene oriëntasie**

Hoofstuk 1 dien as 'n inleidende hoofstuk vir die studie en gee 'n breë oorsig oor hoe die navorsing vir die studie benader en gedoen is. Die rasionaal, doel en moontlike kontribusies van die studie word bespreek. Die studie word in konteks geplaas en my rol as navorser word bespreek. In hierdie hoofstuk word die navorsingsvraag wat my in die studie begelei het, geformuleer. Kernkonsepte in die studie word bespreek. 'n Oorsig oor die paradigmatische perspektiewe en metodologie word gegee.

## **Hoofstuk 2: Literatuuroorsig**

Hoofstuk 2 gee 'n oorsig oor Suid-Afrikaanse en internasionale literatuur wat op die studie van toepassing is. Dit skep die teoretiese raamwerk vir die studie en gee 'n oorsig oor veerkragtigheid en beskermende faktore in 'n ekologie van hoë nood en hoë risiko. Die a-priori aannames vir die studie word gemaak. Hierdie hoofstuk sluit af met 'n geïntegreerde konseptuele raamwerk vir die studie.

## **Hoofstuk 3: Navorsingsontwerp en -metodologie**

In hierdie hoofstuk word die navorsingsontwerp in detail bespreek. Maniere hoe data ingesamel, geselekteer en geanaliseer is, word bespreek. Die navorsingsontwerp, data-insameling en –seleksie asook data-analise, se sterkpunte word bespreek, asook hoe dit op die studie van toepassing is. Die hoofstuk sluit af met die bespreking van kwaliteitskriteria en die etiese riglyne wat op die studie van toepassing is.

## **Hoofstuk 4: Navorsingsresultate en bespreking van bevindings**

Hoofstuk 4 bespreek en stel die data-analise in terme van temas en subtemas, wat uit die noukeurige analise van die data voortspruit, voor. Die rou data, data-analise en resultate van die data-analise word weergegee. Die bevindinge word met die relevante literatuur en raamwerke wat in hoofstuk 2 bespreek is, vergelyk.

## **Hoofstuk 5: Gevolgtrekkings en aanbevelings**

In hierdie hoofstuk word 'n oorsig oor die bevindings van die studie in verhouding met die navorsingsvrae van die studie gegee. Die moontlike bydrae van die studie, asook die beperkings van die studie, word onder die vergrootglas geplaas. Die hoofstuk sluit af met aanbevelings vir verdere navorsing, praktyk en opleiding in die Suid-Afrikaanse konteks.

In hierdie hoofstuk het ek die hooftrekke van die voorgestelde studie gegee. Die konteks van die studie en my rol as navorser in die studie is bespreek. Die doel en moontlike bydraes van die studie is bespreek. Primêre en sekondêre navorsingsvrae is uiteengesit. 'n Uiteensetting van die paradigmatiese benadering is bespreek. Die hoofstuk is afgesluit met 'n opsomming van die studie se onderskeie hoofstukke.

---oOo---

## **HOOFSTUK 2**

### **LITERATUUROORSIG**

---

#### **2.1 INLEIDING**

In hierdie hoofstuk gee ek 'n kritiese oorsig oor die belangrikste konsepte wat ek in die studie gebruik het. Ek gee 'n breë oorsig oor opvoedkundige sielkundige assessering en intervensie in 'n transformerende, postkoloniale konteks. Daarna volg 'n kritiese oorsig oor veerkragtigheid, aangesien dit die teoretiese konteks vir die beskermende hulpbronne wat jongmense aandui, verskaf. Ek bespreek die plattelandse konteks waarin die studie geposisioneer word aan die hand van beskermende hulpbronne en risikofaktore van die veerkragtigheidsteorie. Daarna gee ek 'n oorsig oor die konseptuele raamwerk en sluit die hoofstuk met a-priori aannames vir analise af.

#### **2.2 POSTKOLONIALE KONTEKS EN OPVOEDKUNDIGE SELKUNDE**

Die effek van kolonialisme duur dikwels voort tot in die postkoloniale periode met negatiewe en akute implikasies (Donald et al., 2010). Alhoewel die magsverhoudings en ekonomiese fokus na kolonialisme verskuif het, het negatiewe effekte tog gebly (Donald et al., 2010). Sosiale probleme, armoede en leeruitdagings is negatiewe effekte van kolonialisme wat steeds 'n invloed op die welstand van Suid-Afrikaanse jongmense het (Donald et al., 2010). Postkoloniale uitdagings in Suid-Afrika sluit die agterstand in die transformering van die onderwysstelsel, stadige werkskepping en beperkte regeringshulpbronne in (Ebersöhn, 2017).

In Suid-Afrika word opvoedkundige sielkunde beskou as 'n veld wat kliniese werk met kinders en hul families, beide in die skoolopset en buite skole en klaskamers, insluit (Eloff, 2015). Na die verkiesing in 1994 is opvoedkundige sielkundiges genoodsaak om nuut te dink oor bestaande praktyke en assesserings en ook om nuwe intervensies, teoretiese raamwerke en empiriese navorsing, wat by die Suid-Afrikaanse konteks kon aanpas, te skep (Eloff, 2015; Foxcroft, & Roodt, 2013). Veranderinge wat op menseregte en die waardigheid van individue fokus, is op die voorgrond geplaas. Die klem was op die waardes van die Suid-Afrikaanse konstitusie, naamlik demokrasie, gelykheid, versoening, diversiteit, verantwoordelikheid, respek en vryheid (Eloff, 2015).

Voor 1994 was die fokus van opvoedkundige sielkundige dienste op die individu en hoe die individu gehelp kan word. Die fokus het van die individu na sisteme om die individu en die rol van die opvoedkundige sielkundige in hierdie sisteme, geskuif (Eloff, 2015; Pillay, 2003). Individue se probleemverhale was nie meer die fokus nie; verhale van regverdigheid, suksesse, vermoëns en veerkragtigheid het nou op die voorgrond getree (Eloff, 2015). Die groot aantal individue in Suid-Afrika wat met sielkundige probleme worstel, sowel as 'n tekort aan hulp aan hierdie individue as gevolg van finansiële en fisiese hulpbronne, is 'n groot uitdaging (Pillay, 2003; Pretorius-Heuchert, & Ahmed, 2001). Opvoedkundige sielkundiges moet opgelei word om binne 'n ekosistemiese perspektief in benadeelde gemeenskappe te werk (Ebersöhn et al., 2010).

Die gebruik van sielkundige assesseringsmedia het ook na die totstandbrenging van demokrasie in Suid-Afrika uitdagings ervaar (Eloff, 2015; Foxcroft, & Roodt, 2013). Die kwantitatiewe media wat gebruik is, was dikwels op Westerse beginsels gebaseer en het nie al die groepe in Suid-Afrika ingesluit nie (Ebersöhn, 2012b; Maree, Ebersöhn, & Molepo, 2006; Foxcroft, & Roodt, 2013). Volgens Maree en Beck (2004) is daar min toetse wat vir die Suid-Afrikaanse konteks gestandaardiseer is; die meeste toetse wat gebruik word, is in Amerika en Europa ontwikkel. As gevolg van die diversiteit in Suid-Afrika ten opsigte van taal, sosio-ekonomiese, opvoedkundige en geloofsagtergronde, is hierdie toetse nie geldig en betroubaar in die Suid-Afrikaanse konteks nie (Maree, & Beck, 2004). In Suid Afrika word die nodige aandag nie aan kontekstuele faktore wat toetsresultate moontlik kan beïnvloed, geskenk nie (Maree, & Ebersöhn, 2011); die invloed van geslag, ras en sosio-ekonomiese status word ook nie genoegsaam gekonsidereer nie (Betz, Fitzgerald, & Hill soos aangehaal in Maree, & Ebersöhn, 2011). Die tradisionele manier van assessering en intervensie is nie geskik vir die uitdagings wat in die Suid-Afrikaanse konteks ervaar word nie (Pillay, 2003). Sielkundiges is ook nie opgelei om dienste te verskaf in gemeenskappe met min hulpbronne nie (Ebersöhn, 2012b). Volgens Foxcroft en Roodt (2013) is die feit dat die meeste assesseringsinstrumente in Suid-Afrika in Afrikaans of Engels ontwikkel is 'n uitdaging, aangesien assesseringsinstrumente aangepas moet word om in 'n multikulturele konteks gebruik te kan word.

Opvoedkundige sielkundiges moet krities wees oor die tegnieke wat hulle gebruik en aanpassings maak sodat die tegnieke gepas is vir die konteks waarin hulle werk (Ebersöhn et al., 2010). Hierdie aanpassings moet in die konteks van die gemeenskap waarvan die individu deel is, gemaak word om sodoene die kliënt se

emosionele behoefte te bevredig (Heath, Donald, Theron, & Lyon, 2014). Die feit dat veelvuldige perspektiewe in verskillende kulture kan bestaan, maar ook in 'n spesifieke kultuur, moet erken word (Ebersöhn, 2012b). Opvoedkundige sielkundiges in Suid-Afrika het 'n verantwoordelikheid om assesseringsinstrumente wat spesifiek op die populasie van Suid-Afrika gemik is, te ontwikkel (Foxcroft, 2011). Persone wat assessering en intervensie in Suid-Afrika doen moet sensitief wees vir die kliënt se kulturele agtergrond tydens die seleksie-, administrasie-, interpretasie- en rapporteringsfase van die assesseringsproses (Foxcroft, 2011).

Die Suid-Afrikaanse konteks bied fasiliteerders egter ook verskeie bates wat in die ontwikkeling van assesseringmedia en intervensie gebruik moet word. Een hiervan is die vermoë om stories te vertel (Maree, Ebersöhn, & Molepo, 2006). Regdeur die geskiedenis speel storievertelling 'n groot rol en is dit manier waarop tradisie van een geslag na die volgende oorgedra word. Die kliënt word aangemoedig om sy verhaal binne konteks te vertel, terwyl die fasiliteerder slegs die rol van fasiliteerder speel. Baie Afrika-ervaringe word ook deur middel van kulturele sang gedeel (Maree, Ebersöhn, & Molepo, 2006). 'n Storie- en sangbenadering tot assessering en intervensie kan ruimte skep vir die unieke konteks van die individu.

Opvoedkundige sielkundiges het sedert 1994 pro-aktief en ontwikkel teenoor die uitdagings van die nuwe demokratiese Suid-Afrika opgetree (Eloff, 2015). Nuwe, alternatiewe maniere van assessering en intervensie is ontwikkel (Eloff, 2015) om by ons reënboognasie aan te pas. Teorie en navorsing wat in Afrika gegenerer word en uitdagings uniek aan Afrika aanspreek, smek om aangespreek te word. Sodoende kan 'n inheemse sielkunde uniek aan Suid-Afrika ontwikkel word. Indien al die bogenoemde aspekte in ag geneem word, is Balfour (2014) se mening van pas vir teorieontwikkeling, navorsing en intervensie in Suid-Afrika: "Not only is local 'lekker' but also of potentially transformative value to all spheres of human activity".

## **2.3 VEERKRAGTIGHEID**

### **2.3.1 'n Teoretiese oorsig van veerkrachtigheid**

Soos bespreek in Hoofstuk 1, word volwassenes en kinders wêreldwyd aan ongunstige omstandighede soos rampe, politieke geweld, pandemies, mishandeling en verwaarlosing en uitbuiting blootgestel (Masten, 2014a). Kinders se ontwikkeling word deur die blootstelling aan hierdie ongunstige omstandighede bedreig (Masten, 2014a). Hierdie ongunstige omstandighede kan 'n invloed op kinders en jongmense se

intellektuele, sosiale en emosionele ontwikkeling hê, en hulle verhoed om hul volle potensiaal te bereik (Zolkoski, & Bullock, 2012). Tog, ten spyte van hierdie ongunstige omstandighede en uitdagings, gaan dit dikwels goed met mense (Zolkoski, & Bullock, 2012).

Tradisioneel het veerkragtigheidsnavorsing op die risiko's wat kinders en volwassenes loop om psigopatologie en ander versteurings te ontwikkel, gefokus (Garmezy, 1996; Masten, Powell, & Luthar, 2003). Veerkragtigheidsnavorsing het verder op die geestesgesondheid van kinders se ouers en die invloed van armoede en stresvolle lewenservaringe op die kinders gefokus (Masten et al., 2003). 'n Draaipunt in veerkragtigheidsnavorsing het gekom toe die fokus na kinders wat ten spyte van die risiko's waaraan hulle blootgestel word, goed ontwikkel, geskuif het (Masten et al., 2003). Veerkragtigheidsnavorsing het bewys dat kinders goed kan aanpas by en ontwikkel in omstandige waar daar gewoonlik probleme of versteurings sou wees (Masten et al., 2003).

Veerkrachtigheid is die vermoë wat 'n dinamiese sisteem het om by ongunstige omstandighede aan te pas en is afkomstig van die Latynse werkwoord, *resilire*, wat "om terug te bons", beteken (Masten, 2014a). Veerkragtigheid verwys na patrone van gewenste aanpassingsgedrag (Ebersöhn, 2014b). Hierdie aanpassing vind in situasies waar funksionering of ontwikkeling deur chroniese ongunstige ervarings bedreig word, plaas (Cicchetti, & Garmezy, 1993; Zolkosi, & Bullock, 2012). Veerkragtigheid is die proses van menslike aanpassing om risikofaktore aan te spreek (Masten, 2014a). Veerkragtigheid kan as beide 'n uitkoms en 'n proses gesien word (Ebersöhn, 2014b). Veerkragtigheid kan ook as 'n dinamiese proses waarin die individu by 'n risiko-omgewing aanpas, beskryf word (Olsson et al., 2003; Ebersöhn, 2014b; Masten 2014b).

In ongunstige omgewings is daar interaksie tussen risikofaktore en beskermende hulpbronne (Olsson et al., 2003; Ebersöhn, 2014b). Veerkragtigheid is nie in die persoon of in die konteks geleë nie, maar in die interaksie en konneksie wat tussen die persoon en die konteks plaasvind (Masten, 2014b). Hierdie interaksie tussen risiko- en beskermende faktore wysig die effek van ongunstige omstandighede (Ebersöhn, 2014). Veerkragtigheid is dus 'n dinamiese proses tussen die individu en die omgewing asook interaksie tussen risiko- en beskermende faktore.

Veerkrachtigheid is ter sprake waar daar, ten spyte van risiko's, onverwagte positiewe uitkomte is (Olsson et al., 2003). Dit is ook 'n positiewe aanpassing in die konteks van risiko (Masten et al., 2004). Dit dui op die individu se vermoë van die

individue om van negatiewe gebeure te herstel (Olsson et al., 2003) en fokus op die verstaan van goeie uitkomst in die teenwoordigheid van risikofaktore (Zolkoski, & Bullock, 2012).

Veerkrachtigheid het 'n sistemiese dimensie en kom in verskillende sisteme soos die familie, skool, gemeenskap en kultuur voor (Masten, 2014b). Wanneer eksterne faktore bykom, word 'n ekosistemiese dimensie by veerkrachtigheidsteorie bygevoeg (Donald et al. 2010). 'n Ekosistemiese perspektief het uit 'n samestelling van ekologiese en sisteemteorieë ontwikkel. Hierdie perspektief wys hoe individue en groepe op verskillende vlakke in die samelewing in 'n dinamiese, interafhanklike verhouding verbind is (Donald et al., 2010). Omgewings het 'n invloed op individue se fisiese en sielkundige gesondheid en kan dus ook 'n invloed op die individue se veerkrachtigheid hê (Lavoie, Pereira, & Talwar, 2016). Veerkrachtigheid kan dus ook vanuit 'n multisistemiese perspektief gesien word en verskaf 'n konteks waarin risikofaktore en beskermende hulpbronne geplaas kan word (Lavoie et al., 2016).

Sosio-kulturele faktore as 'n sistemiese proses speel 'n rol in die veerkrachtigheidsproses van positiewe aanpassing by ongunstige omstandighede (Ungar, 2011; Theron, 2013a). Kultuur word deur die kontekstuele aard van veerkrachtigheid op die voorgrond geplaas (Ebersöhn, 2014b). Omdat veerkrachtigheid deur die individue se kultuur en konteks beïnvloed word, is veerkrachtigheid uniek aan verskillende kulturele kontekste (Ungar, 2011). Die kulturele konteks beïnvloed die tipe en frekwensie van stressors en ongunstige omstandighede wat voorkom, die respons op en aanpassing by die stressors asook die beskikbaarheid en gebruik van hulpbronne (Leontopoulou, 2013). Indien kultuur en konteks dan in ag geneem word, is Ungar (2011, bl 225) se definisie van veerkrachtigheid onder andere relevant vir die Suid-Afrikaanse konteks: "In the context of exposure to significant adversity ... resilience is both the capacity of individuals to navigate their way to health-sustaining resources and a condition of the individual's family, community and culture to provide these health resources and experiences in culturally meaningful ways." Ungar (2011) beklemtoon dat die fokus van veerkrachtigheid op die rol van kultuur en konteks, asook wat ekologieë kan en moet doen om veerkrachtigheid te bewerkstellig, moet wees. Om veerkrachtigheid as 'n ekologiese fenomeen te beklemtoon, word die klem op verskillende kulture se betekenis om positief groot te word, in 'n konteks van risiko's geplaas (Theron, & Donald, 2012).

### 2.3.2 Beskermende hulpbronne

Volgens Murray (2003) verwys beskermde hulpbronne na invloede wat 'n persoon se reaksies en ongunstige uitkomst op omgewingsrisiko's kan verander of verbeter. Dit is dus essensieel dat beskermende hulpbronne in hoë risiko omgewings beskikbaar en toeganklik moet wees vir kinders om te gebruik (Donald et al., 2010). Beskermende hulpbronne speel 'n noodsaaklike rol om risiko's in die kind se omgewing te verminder en teen dreigende risiko's in die omgewing te beskerm (Mampane, & Bouwer, 2011). Hoe meer beskermende hulpbronne 'n individu tot sy of haar beskikking het, hoe groter is die kans vir gunstige uitkomst (Olsson et al., 2003). Beskermende hulpbronne skep 'n positiewe en beskermde omgewing wat as 'n buffer teen ongunstige omstandighede dien en waarbinne 'n kind kan floreer (Lavoie et al., 2016).

Uit 'n veerkragtigheidspektief, is hierdie beskermende hulpbronne tot die individu beperk en sluit dit persoonlike eienskappe (byvoorbeeld optimisme en buigbaarheid), biologiese faktore (byvoorbeeld goeie gesondheid en intelligensie) en geaardheid (byvoorbeeld maklike temperament) in (Theron, & Theron, 2010). Hoewel hierdie wesenlike eienskappe van 'n individu belangrik is, is daar ook eksterne faktore wat beskermende hulpbronne kan wees (Donald, Lazarus, & Lolwana, 2010).

Die fokus op wesenlike eienskappe is vervang met die insig dat veerkragtigheid 'n proses is wat met beskermende hulpbronne in die individu asook hulpbronne in families, (byvoorbeeld gesonde familieroetines, ondersteunende ouers en uitgebreide familieondersteuning) en in gemeenskappe (byvoorbeeld goeie toegang tot skole, geleenthede vir buitemuurse aktiwiteite en 'n gunstige portuurgroep), rekening hou (Theron, & Theron, 2010; Masten, 2014a). Noltemeyer en Bush (2013) noem dat beskermende hulpbronne individuele, familie-, skool-, gemeenskap- en/of kulturele hulpbronne kan insluit. 'n Raamwerk van beskermende faktore sluit dus faktore wat in die individu self gevestig is, in. Dit sluit vaardighede, talente en vermoëns (Olsson et al., 2003), asook karaktereenskappe soos selfregulering, humor, werksetiek en interne fokus van kontrole in (Noltemeyer, & Bush, 2013). Dit kan egter ook faktore op 'n sosiale vlak, soos familie en portuurgroep, asook faktore in die omgewing, soos die gemeenskap, insluit (Olsson et al., 2003). Familiekenmerke wat tot veerkragtigheid kan lei is ouers se verantwoordelikheid, ondersteuning en familie-eensgesindheid (Noltemeyer, & Bush, 2013). Die skool kan 'n beskermende faktor wees as gevolg van personeel en vriende se ondersteuning (Noltemeyer, & Bush, 2013). Beskermende hulpbronne kan ook in 'n gemeenskap gevind word deur middel van toegang tot

hulpbronne en 'n gevoel van eensgesindheid (Noltemeyer, & Bush, 2013). Beskermende hulpbronne kan 'n positiewe effek op gemeenskappe hê en beklemtoon sterkpunte, kapasiteit, potensiaal en hoop (Resnick, 2000).

Beskermende hulpbronne is nie in 'n individu of in 'n spesifieke sisteem gesetel nie, maar is 'n dinamiese interaksie tussen verskillende sisteme (Masten, 2014b). Veerkrachtighedsnavorsing sluit idees uit die ontwikkelings-sisteemteorie, ekologiese sisteemteorie, familie-sisteemteorie, biologiese sisteme en ontwikkeling psigopatologie in (Masten, 2014b).

Wanneer beskermende hulpbronne gebruik word, vind 'n skuif vanaf 'n behoeftegebaseerde raamwerk na 'n bategebaseerde raamwerk plaas. Binne 'n bategebaseerde raamwerk word bates, hulpbronne, talente, vaardighede, kapasiteit en sterkpunte gebruik word om individue en gemeenskappe te ondersteun (Ebersöhn, & Eloff, 2003). Bates kan op verskillende vlakke, soos plaaslike instansies (skole, besighede, biblioteke, hospitale), assosiasies (kerke, kulturele groepe) en individue (jongmense, kunstenaars, pensionarisse), voorkom (Ebersöhn, & Eloff, 2003). Bategebaseerde veerkrachtigheid fokus op sterkpunte en erken dat hulpbronne selfs in ongunstige omstandighede teenwoordig is (Ferreira, & Ebersöhn, 2012).

Resnick (2000) beklemtoon die belangrikheid van verdere navorsing oor hoe beskermende hulpbronne bevorder kan word vir jongmense wat in omgewings met beperkte hulpbronne grootword. Dit is moeilik om die kulturele en kontekstuele wortels van beskermdde hulpbronne onder die Suid-Afrikaanse jongmense vas te stel, aangesien daar veelvuldige kulture en kontekste eie aan Suid-Afrika is. Gefokusde navorsing wat spesifieke etniese groepe se unieke beskermdde hulpbronne, wat die groep se veerkrachtigheid bevorder, identifiseer, behoort gedoen te word (Theron, & Theron, 2010). Navorsing oor die rol van beskermende hulpbronne is baie belangrik, aangesien dit jongmense van verskillende rasse, etniese groepe, sosiale klasse, geslagte en geografiese liggings teen ongunstige omstandighede kan beskerm (Resnick, 2000). Volgehoue ondersoek moet gedoen word om inligting oor hoe spesifieke kulturele sisteme veerkrachtighedsprosesse vorm, te verkry (Theron, 2013a).

## **2.4 PLATTELANDSE KONTEKS**

Individue, families en gemeenskappe op die platteland word deur 'n verskeidenheid risiko's onder druk geplaas en gekonfronteer. Menslike welstand regoor die wêreld word deur ekonomiese krisis, dae van terrorisme, die HIV en AIDS-pandemie,

ander siektes, voedseltekorte, verhoogde geweld en misdaad, verhoogde egskeidings, mislukkende onderwyssisteme en natuurlike rampe bedreig (Theron, & Theron, 2010).

’n Algemene definisie van die woord “platteland” is moeilik om te vind, aangesien veelvuldige sosiale spasies in dieselfde geografiese area oorvleuel en die woord platteland verskillende betekenisse oor tyd en plek kan hê (Morojele, & Muthukrisna, 2012). In die era voor apartheid is die platteland as ’n opgaarplek van ongeskoolde arbeid en werkloosheid gesien (Pillay, & Saloojee, 2012). Hierdie negatiewe siening van die platteland het nie verander nie en het steeds ’n invloed op die kinders en jongmense op die platteland (Pillay, & Saloojee, 2012). Plattelandse areas het gewoonlik min toegang tot hulpbronne soos publieke dienste, water, elektrisiteit en sanitasie (Ebersöhn, & Ferreira, 2012a). Verdere uitdagings op die platteland is armoede, MIV/VIGS en ’n verskeidenheid sosiale uitdagings soos xenofobie (Morojele, & Muthukrishna, 2012). Armoede en werkloosheid is ’n realiteit vir mense wat op die platteland bly (Human Sciences Research Council, 2005). Suid-Afrika, as ’n post-koloniale land, word as ’n land met hoë nood maar min beskikbare hulpbronne om in hierdie nood te voorsien, beskou (Ebersöhn, Sefotho, Mampane, Loots, Omidire, Sherman, & Nxumalo-Tsebe, 2014).

Navorsing op die platteland moet altyd die spesifieke konteks waarbinne die navorsing plaasvind, (Coladarci, 2007; Morojele, & Muthukrisna, 2012), sowel as sosiale, kulturele, ruimtelike en historiese faktore, in ag neem (Morojele, & Muthukrisna, 2012). Die platteland het sekere positiewe eienskappe wat kinders en jongmense teen die negatiewe effekte van globalisering beskerm (Wells, & Evans, 2003). Een van hierdie positiewe eienskappe is dat hulle naby die natuur is, wat as ’n buffer teen lewenstressors dien (Wells, & Evans, 2003).

## **2.5 RISIKOFAKTORE EN BESKERMENDE HULPBRONNE IN ’n PLATTELANDSE KONTEKS**

### **2.5.1 Risikofaktore op die platteland**

Verskeie risikofaktore word op die Suid-Afrikaanse plattelandse aangetref. Risikofaktore het ’n negatiewe impak op die vaardighede en veerkragtigheid van individue (Mampane, & Bouwer, 2011).

Plattelandse gemeenskappe het beperkte toegang tot hulpbronne soos publieke dienste, water, elektrisiteit en sanitasie (Ebersöhn, & Ferreira, 2012a), asook tot

basiese infrastruktuur soos elektrisiteit en telekommunikasiedienste (Herselman, 2003). Hierdie dienste en infrastruktuur is belangrik vir ekonomiese groei en ontwikkeling (Herselman, 2003). Plattelandse gemeenskappe beleef dikwels armoede en leef dus onder die broodlyn (Statistiek Suid Afrika, 2012). Armoede is een van die mees deurdringende risikofaktore (Vanderbilt-Adriance, & Shaw, 2008). Drie-en-veertig komma een persent (43,1%) van gesinne op die Suid-Afrikaanse platteland leef onder die broodlyn en nege-en-twintig komma nege persent (29,9%) ontvang geen inkomste nie (Statistiek Suid Afrika, 2012). Vroue en jongmense is die kwesbaarste vir die negatiewe effekte van armoede. Die impak van negatiewe sosio-ekonomiese omstandighede kan in kinders se kognitiewe, intellektuele, akademiese, sosiale en emosionele ontwikkeling gesien word (Yates, Egeland, & Sroufe, 2003). Armoede verhinder opvoeding, en onderwysers, leerders en families moet daaglik hierdie hindernisse oorkom om beskikbare opvoedkundige hulpbronne te gebruik (Ebersöhn, 2016). Relatief min navorsing is oor veerkragtigheid en kinders wat in armoede leef, gedoen (Vanderbilt-Adriance, & Shaw, 2008) Baie van die platteland se bevolking migreer na stedelike areas opsoek na 'n beter lewe en werksgeleentheid (Herselman, 2003).

Histories, regoor die wêreld, is plattelandse skole geografies en polities geïsoleerd en verwaarloos (Jordan & Jordan, 2004). Skole op die platteland verskil van skole in die stede ten opsigte van hul geografiese ligging, praktyke, beleide en ekonomiese status (Pillay, & Saloojee, 2012). Die apartheidsera se verwaarloosing van plattelandse skole het 'n negatiewe uitwerking op leerders, onderwysers en die gemeenskap gehad (Pillay, & Saloojee, 2012). Plattelandse skole en gemeenskappe het beperkte toegang tot kwaliteit onderrig en hulpbronne (Herselman, 2003). Onderwysers aan plattelandse skole is dikwels afwesig, ongekwalifiseerd en onkundig oor hul vakgebiede en beroep (Pillay, & Saloojee, 2012). Onderwysers aan plattelandse skole is dikwels nie gekwalifiseerd om by die skole te werk nie, wat swak onderrig tot gevolg het (Pillay, & Saloojee, 2012). Die groot aantal leerders in die klasse bemoeilik onderrig vir onderwysers (Herselman, 2003). Buiten die uitdagings wat die onderwysers aan plattelandse skole ervaar, is daar boonop 'n tekort aan onderwysers in plattelandse areas (Castro, Kelly, & Shih, 2010). Baie onderwysers verlaat hul professie as gevolg van ongunstige werksomstandighede, onredelike werkslading en lae salarisse (Ebersöhn, 2014b). Ten spyte van die feit dat skole min hulpbronne beskikbaar het, kan hulle steeds 'n belangrike rol in kinders se opvoeding speel (Ebersöhn, 2016).

Ouers, leerders en onderwysers in plattelandse gemeenskappe werk nie altyd saam nie (Pillay, & Saloojee, 2012). Daar is ook nie voldoende skoolgeboue om aan al die onderrigbehoefte te voldoen nie. Armoede maak dit bykans onmoontlik om nuwe geboue op te rig of skade aan geboue te herstel (Herselman, 2003). Plattelandse skole is geïsoleerd en is dus moeilik om te bereik om hulpbronne en fasiliteite te lewer; daar is ook uitdagings met kommunikasiefasiliteite, soos tekorte aan telefoondienste, rekenaartoerusting en tegniese opleiding (Herselman, 2003). 'n Kombinasie van armoede en swak onderrig beteken dat leerders van plattelandse skole beperkte kanse het om na matriek betekenisvolle opleiding te ontvang (Pillay, & Saloojee, 2012).

As gevolg van beperkte vervoer en swak paaie moet leerders dikwels lang afstande na die plattelandse skole stap (Herselman, 2003). Die pad skool toe kan vir die jongmense gevaarlik wees as gevolg van vele uitdagings in die natuur, soos gevaarlike riviere, woude en valleie, asook wilde diere. Ander gevaarlike situasies wat hulle op pad kan teëkom, is diewe en multi-moordenaars (Morojele, & Muthukrisna, 2012). Hierdie omgewings met hul kenmerkende hoë risiko's en hoë nood, het beperkte hulpbronne, infrastruktuur en dienste beskikbaar om hierdie nood aan te spreek. Die teenwoordigheid van hoë risiko's, hoë nood en beperkte hulpbronne veroorsaak dat individue wat in hierdie plattelandse areas woon, betekenisvolle ongunstige omstandighede ervaar.

## **2.5.2 Beskermende hulpbronne in die platteland**

Veerkrachtigheid is algemeen in gemeenskappe wat worstel waar hulle welstand voortdurend bedreig word (Theron, & Theron, 2010). Alhoewel plattelandse gemeenskappe verskeie risiko's in die gesig staar, toon hierdie gemeenskappe veerkrachtigheid. Ten spyte van ongunstige omstandighede, toon kinders en jongmense wat aan hierdie omstandighede blootgestel word, positiewe uitkomst (Noltemeyer, & Bush, 2013). Ebersöhn (2016) beskryf veerkrachtigheid as 'n dans tussen die ekologie en mense se reaksies; dus tussen risiko's wat 'n invloed op die individu het en die gebruik van beskikbare beskermende hulpbronne. Internasionale veerkrachtigheidstudies maak die voorstel dat veelvuldige bronne kinders teen risiko's beskerm, en dikwels is hierdie beskermende hulpbronne in 'n kultuur gewortel (Theron, & Theron, 2010).

### 2.5.2.1 Individuele beskermende hulpbronne

Intrapersoonlike hulpbronne is hulpbronne wat in die individu self is en die individu help om stresvolle lewenservaringe te oorkom. (Kumpfer, 1999). Voorbeelde van individuele eienskappe wat tot veerkragtigheid kan bydra, is kognitiewe vermoë, selfpersepsie, temperament en persoonlikheid, selfreguleringsvaardighede en 'n positiewe uitkyk op die lewe (Masten, & Powell, 2012), asook buigbaarheid, wederkerigheid, goeie kommunikasievaardighede, selfwaarde (Theron, Theron, & Malindi, 2013) en positiewe emosies en karaktereienskappe (Seligman, 2011).

Jongmense se kognitiewe vermoëns is een van die belangrikste faktore wat tot hul veerkragtigheid bydra (Masten, & Powell, 2012). Hoë intelligensie word met goeie probleemoplossings- en akademiese vaardighede geassosieer (Yates et al., 2003; Vanderbilt-Adriance, & Shaw, 2008). Akademiese sukses kan positiewe gevolge hê, soos byvoorbeeld aanvaarding in portuurgroepe (Vanderbilt-Adriance, & Shaw, 2008). Probleemoplossingsvaardighede help kinders om abstrak te dink om oplossings vir kognitiewe en sosiale probleme te vind (Zolkoski, & Bullock, 2012). Beplanning en die vermoë om hulpbronne reg aan te wend, is van die belangrikste probleemoplossingsvaardighede wat kinders kan gebruik om veerkragtig te wees (Zolkoski, & Bullock, 2012). 'n Lewensdoel wat doelwitte, opvoedkundige aspirasies en 'n vertroue in die toekoms insluit, dra tot veerkragtigheid by (Zolkoski, & Bullock, 2012). Anders gestel - om te droom oor hoe die toekoms sal wees (Theron et al., 2013).

Sosiale vaardighede soos empatie, omgee, buigbaarheid, kommunikasievaardighede en 'n sin vir humor is eienskappe van veerkragtige kinders (Zolkoski, & Bullock, 2012). Sosiale vaardighede het positiewe uitwerkings op kinders se verhoudings met volwassenes en hul portuurgroep en skep sterk verhoudings met hul families, skoolmaats/-personeel en die gemeenskap (Zolkoski, & Bullock, 2012).

Geloof speel 'n sentrale rol in jongmense se veerkragtigheid (Theron, & Theron, 2010). Om deel van 'n geloofsgemeenskap, geloofspraktyke, geestelike leiers en geloof te wees, is ondersteunend vir jongmense (Theron, & Theron, 2010). Kulturele rituele speel ook 'n kragtige rol in die veerkragtigheid van jongmense (Masten, 2014a). Die Afrika-kultuur het sterk spirituele en kollektiewe praktyke wat deel van kulturele waardes en norms vorm (Theron et al., 2013).

Outonomieit is om 'n sin van jou eie identiteit en jou vermoë om onafhanklik te werk, te hê, asook om beheer oor jou omgewing te hê (Zolkoski, & Bullock, 2012).

Selfregulering is een van die fundamentele beskermende hulpbronne by kinders (Zolkoski, & Bullock, 2012; Yates et al., 2003). Positiewe emosies, soos geluk, tevredenheid, belangstelling en liefde, help jongmense om oor die kort- en langtermyn te floreer en bou veerkragtigheid (Frederickson, 2001). Positiewe emosies wat met selfregulering gepaard gaan, word met positiewe sosiale gedrag geassosieer (Zolkoski, & Bullock, 2012). Emosionele selfregulering dra tot verbeterde akademiese en sosiale vaardighede by (Yates et al., 2003). Positiewe selfregulering help om stresfaktore te hanteer en die negatiewe effek daarvan te verminder (Vanderbilt-Adriance, & Shaw, 2008).

Positiewe karaktereienskappe sluit 'n verskeidenheid van karaktertrekke wat met persoonlikheid, emosies, selfkonsep en oortuigings verband hou in, en beïnvloed die manier waarop 'n individu in verskillende situasies dink, voel en optree (Baumgardner, & Crothers, 2010). Positiewe karaktereienskappe dra tot jongmense se verstaan van die wêreld, hoe hulle betekenis aan die wêreld heg en hul veerkragtigheid by (Baumgardner, & Crothers, 2010; Seligman, 2011). Jongmense se vaardighede en belangstellings kan in ongunstige omstandighede vir hulle 'n beskermende hulpbron wees (Kruger, & Prinsloo, 2008). Veerkragtige kinders het selfvertroue om uitdagings te oorkom en tree positief hul lewens op, soos om vir hulself mentors te soek (Zolkoski, & Bullock, 2012). 'n Positiewe selfbeeld en -konsep speel 'n rol in veerkragtigheid en help kinders om te glo dat hulle die vermoë het om struikelblokke te oorkom (Zolkoski, & Bullock, 2012). Jongmense se liggaamsbeeld, wat na die hul sienings oor die fisiese voorstelling van hul liggame verwys (Kerig et al., 2012), is ook vir hulle 'n beskermende hulpbron (Phasa, 2010).

### **2.5.2.2 Verhoudings**

Verhoudings kan tot veerkragtigheid bydra wanneer mense saamkom om as 'n span risikofaktore te verminder of teen te werk (Ebersöhn, 2012a). Verhoudings kan hulpbronne mobiliseer wat 'n individu se veerkragtigheid kan bevorder (Ebersöhn, 2012a). Sosiale ondersteuning is 'n beskikbare netwerk wat 'n individu se welstand kan bevorder.

'n Jong volwassene se familie is sy of haar primêre ondersteuning. Die belangrikheid van ouer-en-kind gehegtheid word in die literatuur bevestig (Olsson et al., 2003; Murray 2003; Zolkoski, & Bullock, 2012). Ouers se ondersteuning en warmte, versorging en eenheid in die familie-opset, of 'n hegte verhouding met 'n besorgde volwassene, word met veerkragtigheid in jong volwassenes geassosieer

(Olsson et al., 2003; Vanderbilt-Adriance, & Shaw, 2008). In tradisionele swart Afrika-gemeenskappe word kinders kollektief in 'n familiegemeenskap grootgemaak; 'n familie sluit almal wat help om die kind groot te maak, in (Theron, & Theron, 2010). Hierdie “*nurturing kinship*” dien as 'n beskermende hulpbron (Theron, & Theron, 2010; Yates et al., 2003). Die uitgebreide familie, wat hoofsaaklik die grootouers insluit, dra tot die sekuriteit en stabiliteit van jongmense by (Theron et al., 2013). Beskermende hulpbronne wat in 'n familie kan voorkom is familiestruktuur, familie-eenheid, ondersteunende ouer-kind verhoudings en stimulerende huislike omstandighede (Zolkoski, & Bullock, 2012). Familieverhoudings word die basis vir verdere verhoudings soos met die portuurgroep, skoolmaats/-personeel en die gemeenskap (Yates et al., 2003; Vanderbilt-Adriance, & Shaw, 2008).

Jongmense se portuurgroep word as 'n beskermende hulpbron gesien, aangesien daar sosiale aanvaarding in hierdie vriendskappe is (Theron, & Theron, 2010). Jongmense vertrou lede van hul portuurgroep met hul uitdagings en praat met hulle daaroor (Theron, & Theron, 2010). Die sosiale ondersteuning van 'n jongmens se portuurgroep buffer hom of haar teen die negatiewe uitwerking van stres en verminder probleme wat met substansiemisbruik, familieprobleme, interpersoonlike verhoudings en psigosomatiese simptome geassosieer word (Leontopoulou, 2013). Goeie verhoudings met hul portuurgroep kan tot die ontwikkeling van 'n positiewe selfbeeld onder jongmens lei (Theron, & Theron, 2010). Positiewe verhoudings met 'n portuurgroep dra tot respek vir die gemeenskap se waardes en praktyke, asook die skep van portuurmentorskap, by (Theron et al., 2013). Die positiewe invloed van mentors in 'n portuurgroep kan jongmense help om beter by die groep se sosiale uitdagings aan te pas (Theron et al., 2013).

Die betrokkenheid van betekenisvolle ander persone speel 'n baie belangrike rol in veerkragtigheid (Mampane, & Bouwer, 2011). Portuurgroepe, onderwysers, bure, afrigters en ander betekenisvolle persone is eksterne ondersteuningsnetwerke wat die individu se veerkragtigheid kan bevorder (Hjemdal et al., 2006). Hierdie positiewe verhoudings help kinders om ander mense te vertrou en dra tot produktiewe wedersydse interaksie tussen die kind en ander mense by (Yates et al., 2003).

### **2.5.2.3 Die skool as beskermende hulpbron**

Die skool word as 'n belangrike faktor in die ontwikkeling van veerkragtigheid van individue gesien, aangesien 'n leerder baie tyd by die skool deurbring (Olsson et al., 2003; Murray, 2003, Mampane, & Bouwer, 2011). Die skool bied die individu nie net 'n

veilige omgewing waarin hy of sy vaardighede kan beoefen nie, maar skep ook 'n veilige omgewing wat as 'n buffer teen ongunstige omstandighede kan dien (Olsson et al., 2003).

By die skool kan volwassenes die individu positief beïnvloed, die portuurgroep ondersteuning bied, geleentheid vir sukses word geskep (Olsson et al., 2003), selfbeeld en selfdeterminasie bevorder word en sosiale en gedragsvaardighede aangeleer word (Murray, 2003). Onderwysers dien as 'n beskermende hulpbron vir leerders (Ebersöhn, & Ferreira, 2012a; Yates et al., 2003). Onderwysers self is 'n hulpbron in skole, maar die hulpbronne wat hulle in skole gebruik, die netwerke en verhoudings wat hulle bou en hul gebruik van skoolgebaseerde ondersteuning dien ook as beskermende hulpbronne vir leerders (Ebersöhn, & Ferreira, 2012a). Onderwysers gebruik "flocking" om skaars hulpbronne te mobiliseer en te deel ten einde leerders, ander onderwysers in nood en families wat hulp benodig, by te staan (Ebersöhn, 2012b). "Flocking" verwys na die kombinerings van hulpbronne om uitdagings te oorkom (Ebersöhn, 2012b).

#### **2.5.2.4 Gemeenskapshulpbronne**

'n Gemeenskap is 'n groep mense of families wat in dieselfde geografiese area bly (Ferreira, & Ebersöhn, 2012). Hierdie groep het 'n gemene belang en leef volgens sekere norms of reëls (Ferreira, & Ebersöhn, 2012). Sosiale strukture en ondersteunende gemeenskappe speel 'n belangrike rol om veerkragtigheid in jong volwassenes te bevorder (Olsson et al., 2003). Gemeenskapbeskermende hulpbronne kan veiligheid in gemeenskappe, ondersteuningsdienste, ontspanningsfasiliteite en -programme, toegang tot gesondheidsdienste, ekonomiese geleenthede vir gesinne, godsdienstige en spirituele organisasies en voorkomings- en intervensieprogramme insluit.

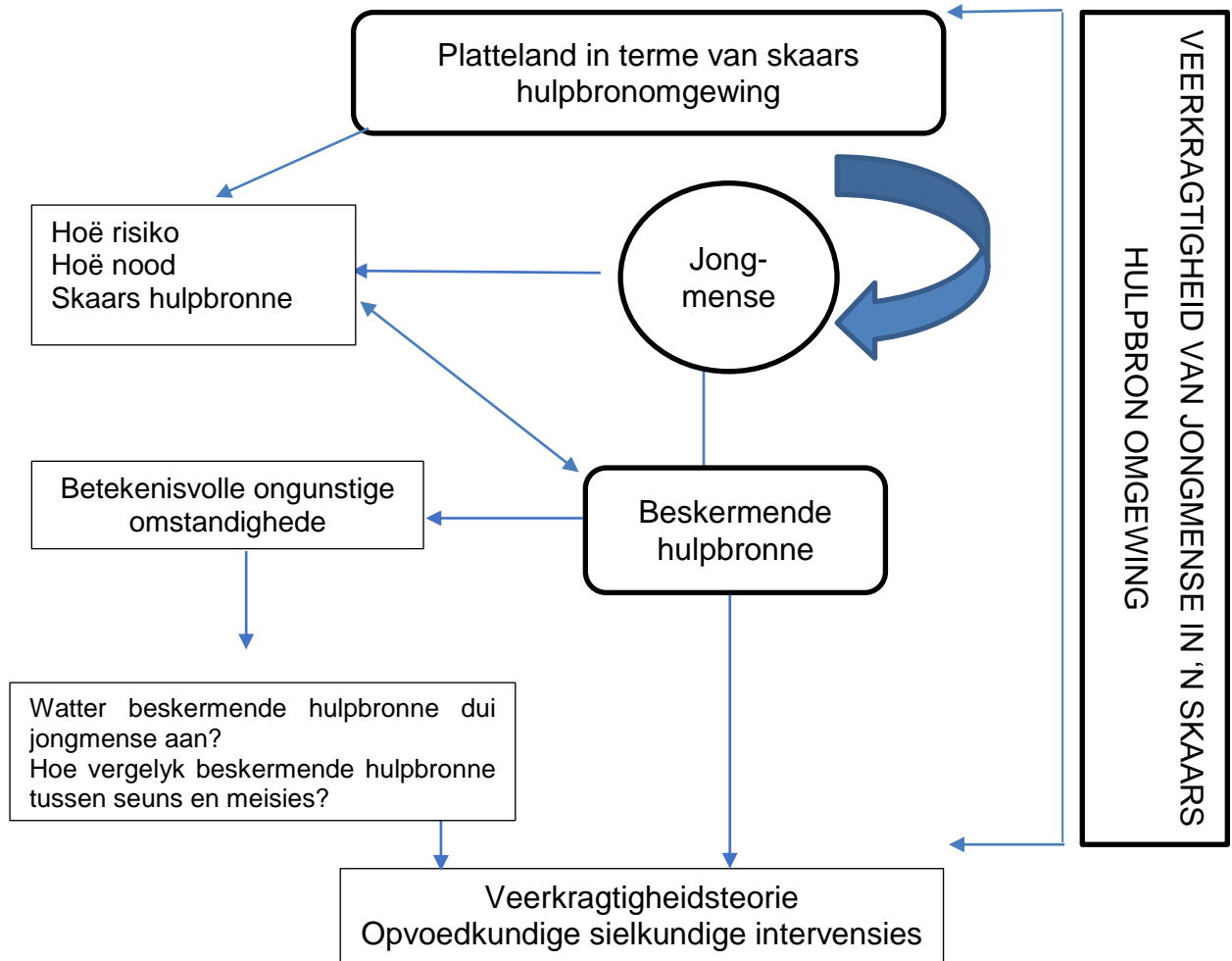
Betrokkenheid by sportspanne, kerkgroepe en ander gemeenskapsorganisasies het 'n positiewe invloed op hoë risiko gemeenskappe (Murray, 2003). Wedersydse ondersteuning kan 'n beskermende hulpbron wees in gemeenskappe wat sosio-ekonomiese uitdagings ervaar (Ebersöhn, & Ferreira, 2012a). Positiewe instansies en gemeenskappe dra tot 'n individu se gesondheid en geluk by (Seligman, 2011; Baumgardner, & Crothers, 2010).

In Afrika-kulture is 'n jongmens deel van 'n groter kollektiewe gemeenskap waarbinne die individu plek het om homself te wees (Theron et al., 2013). Hierdie kollektiewe gemeenskappe, onder die leiding van jeugleiers en ouer

gemeenskapslede, is verantwoordelik om vir die jongmense aanvaarbare sosiale, geestelike en tradisionele waardes te leer (Theron et al., 2013). Malan-van Rooyen (2015) het bevind dat kollektiewe verbintenisse in gemeenskappe wat chroniese ongunstige omstandighede moet trotseer, vir die gemeenskappe 'n beskermende faktor is. Gemeenskappe kan 'n beskermende hulpbron vir jongmense wees indien hulle ontspanningshulpbronne verskaf of 'n plek is waar jongmense voel dat hulle veilig is en behoort (Theron, & Theron, 2010). In 'n land soos Suid-Afrika is dit belangrik om te weet wat die unieke sosiokulturele faktore wat tot veerkragtigheid in 'n spesifieke kultuur bydra, is (Theron et al., 2013). Sosio-ekonomiese status het 'n invloed op veerkragtigheid, maar kan ook tot kwesbaarheid lei (Ebersöhn, & Ferreira, 2012a). 'n Stabiele en voldoende inkomste in 'n familie is 'n beskermende hulpbron vir die familie (Zolkoski, & Bullock, 2012). In 'n kollektiewe gemeenskap word sosio-ekonomiese uitdagings oorkom deur hulpbronne te deel en te versprei (Ebersöhn, Loots, Mampane, Omidire, & Malan-van Rooyen, 2016). Gemeenskappe het strukture in plek om individuele en gemeenskaplike behoeftes te identifiseer en beskikbare hulpbronne te verkry en te versprei (Ebersöhn, Loots, Mampane, Omidire, & Malan-van Rooyen, 2016).

## **2.6 KONSEPTUELE RAAMWERK**

Die navorsing word in terme van die Figuur 2.1 gekonseptualiseer. Figuur 2.1 dui aan hoe ek beskermende hulpbronne van jongmense in 'n plattelandse skool in die veerkragtigheidsteorie konseptualiseer. Die Suid-Afrikaanse platteland is 'n plek met min hulpbronne en baie uitdagings. Baie jongmense bly op die platteland. As gevolg van die min hulpbronne tot hul beskikking, beleef hulle hoë risiko en hoë nood. Die jongmense word chronies aan ongunstige omstandighede blootgestel. Daar is wel beskermende hulpbronne op die platteland wat jongmense help om ten spyte van die chroniese en veelvuldige ongunstige omstandighede, te floreer.



**Figuur 2.1 - Veerkrachtigheid van jeug in 'n skaars hulpbron omgewing**

## 2.7 A-PRIORI KATEGORIEË

Uit die literatuurstudie is a-priori kategorieë, wat in tabel 2.1 weergegee word, geïdentifiseer. Hierdie temas sal as raamwerk vir data-analise in Hoofstuk 4 dien.

**Tabel 2.1 - A-priori kategorieë uit literatuurstudie geïdentifiseer**

<b>Kategorie 1: Individuele beskermede hulpbronne</b>		
Individuele beskermede hulpbronne of intrapersonlike hulpbronne is faktore wat in die individu self is en wat hom of haar help om stresvolle gebeure te oorkom (Kumpfer, 1999).		
1.1 Kognitiewe bekwaamhede	Kognitiewe bekwaamhede dui op funksionering in die brein soos geheue, intelligensie, probleemoplossing en wysheid (Louw, & Louw, 2009).	Kruger, & Prinsloo 2008; Lethale, & Pillay, 2013; Masten, & Powell, 2012; Phasa, 2010; Zolkoski, & Bullock, 2012
1.2 Sosio-emosionele bekwaamhede	Emosionele bekwaamhede behels om verskillende verbale en nieverbale emosies akkuraat te ervaar, uit te druk en te reguleer (Kruger, & Prinsloo, 2008). Sosiale bekwaamhede is interpersoonlike vaardighede wat jongmense help om	Kruger, & Prinsloo, 2008; Lethale, & Pillay, 2013; Murray, 2003; Phasa, 2010; Theron et al., 2013; Zolkoski, & Bullock, 2012

<b>Kategorie 1: Individuele beskermende hulpbronne</b>		
Individuele beskermende hulpbronne of intrapersoonlike hulpbronne is faktore wat in die individu self is en wat hom of haar help om stresvolle gebeure te oorkom (Kumpfer, 1999).		
	gevoelens, denke en aksies te integreer om sosiale uitkomst te bereik (Kruger, & Prinsloo, 2008).	
1.3 Normatiewe bekwaamhede	Waardes, standaard of beginsels wat vir 'n persoon belangrik is. Dit kan ook 'n spesifieke wêreldsiening insluit (Donald et al., 2010).	Kruger, & Prinsloo, 2008; Masten, 2014; Phasa, 2010; Theron, 2013; Theron et al., 2013; Theron, Cameron, Didkowsky, Lau, Liebenberg, & Ungar, 2011
1.4 Persoonlikheid	Persoonlikheid is die sielkundige, morele, sosiale en liggaamlike karaktereenskappe wat uniek aan die individu is (Louw, & Louw, 2009).	Theron et al., 2013; Lethale, & Pillay, 2013; Van Rensburg, & Barnard, 2005
1.5 Liggaamlike bekwaamhede	Liggaamsbeeld verwys na die individu se siening oor die fisiese voorstelling van sy liggaam (Kerig et al., 2012).	Phasa, 2010.
1.6 Drome en aspirasies	Die vryheid om aan 'n beter toekoms te dink en om doelwitte, asook aspirasies, te hê (Corps, 2014).	Theron, 2016; Theron et al., 2013; Lethale, & Pillay, 2013; Phasa, 2010
1.7 Vaardighede en belangstellings	Vaardighede is kundigheid in enige veld, maar spesifiek in komplekse, georganiseerde gedrag wat met oefening verbeter kan word (Wallace, 2009). Belangstellings is individuele vermoëns wat die individu gebruik. Dit kan ook as spontane aandag, gevoelens, houding en motivering in 'n bepaalde saak beskryf word (Du Toit, Prinsloo, Gevers, & Harilall, 1997).	Kruger, & Prinsloo, 2008
<b>Kategorie 2: Verhoudings as beskermende hulpbron</b>		
'n Verhouding is 'n interpersoonlike assosiasie waarin twee of meer persone mekaar se lewens beïnvloed. Verhoudings word deur kulturele faktore beïnvloed (Baron, Branscombe, & Byrne, 2007).		
2.1 Verhoudings met familie	'n Familie is 'n groep individue wat as 'n eenheid funksioneer en deur bloed, huwelik, aanneming of ander bande gebind word. Families kan multigenerasies insluit (Louw, & Louw, 2009).	Cluver, Bowes, & Gardner, 2010; Ebersöhn, 2007; Kruger, & Prinsloo, 2008; Theron, & Theron, 2013; Van Rensburg, & Barnard, 2005
2.2 Verhoudings met portuur	Portuur verwys na persone met gelykwaardige status in ouderdom en ontwikkelingsvlak (Louw, & Louw, 2007).	Cluver et al., 2010; Kruger, & Prinsloo, 2008; Lethale, & Pillay, 2013
2.3 Verhoudings met betekenisvolle ander	'n Gerespekteerde persoon waarna opgekyk word. Hierdie persoon se gedrag het 'n invloed op iemand anders se lewe (Donald et al., 2010).	Hjemdal et al., 2006; Phasa, 2010; Mampane, & Boucher, 2011; Theron, & Malindi, 2010; Theron et al., 2013; Yates et al., 2003

<b>Kategorie 3: Skool as beskermende hulpbron</b>		
Die skool is 'n omgewing vir leer en ontwikkeling (Donald et al., 2010) en kan gesien word as 'n positiewe instansie wat kinders beskerm teen risikofaktore (Ebersöhn, & Ferreira, 2011).		
3.1 Infrastruktuur	Die basiese sisteme en dienste wat 'n organisasie of land gebruik of effektief te funksioneer. Voorbeelde is vervoer, krag en water (Basiese dienste en sisteme wat 'n organisasie of sisteem gebruik om effektief te funksioneer. ( <a href="http://dictionary.cambridge.org">http://dictionary.cambridge.org</a> ). Voorbeelde van infrastruktuur is energie, water, vervoer en kommunikasiehulpmiddele (Keating, 2008).	Herselman, 2003; Ebersöhn, 2007; Ebersöhn, & Ferreira, 2011
3.2 Onderwysers	'n Onderwyser is 'n professionele persoon wat in 'n opvoedkundige instansie werk en 'n pedagogiese rol vervul (Wallace, 2009).	Ebersöhn, & Ferreira, 2012b; Lethale, & Pillay, 2013; Murray, 2003; Olson et al., 2003; Phasa, 2010
3.3 Skool as plek van opvoeding	Opvoeding is die proses van onderrig of leer en die inligting wat 'n individu daaruit verkry. Dit vind gewoonlik in 'n skool plaas ( <a href="http://dictionary.cambridge.org">http://dictionary.cambridge.org</a> ). Opvoeding ondersteun die ontwikkeling van 'n leerder (Wallace, 2009).	Malindi, & Machenjedze, 2012; Phasa, 2010; Theron, 2016; Theron, & Malindi, 2010; Theron et al., 2103
<b>Kategorie 4: Gemeenskapshulpbronne</b>		
'n Groep mense of familie wat in dieselfde area bly (Ferreira, & Ebersöhn, 2012).		
4.1 Dienste en infrastruktuur in die gemeenskap	Infrastruktuur is dienste en sisteme wat 'n organisasie of sisteem gebruik om effektief te funksioneer ( <a href="http://dictionary.cambridge.org">http://dictionary.cambridge.org</a> ), soos water, vervoer, energie en kommunikasiehulpmiddele (Keating, 2008). In 'n gemeenskap sal dit maatskaplike en mediese dienste ook insluit.	Ferreira, & Ebersöhn, 2012; Ebersöhn, Loots, Mampane, Omidire, & Malan-van Rooyen, 2016
<b>Kategorie 4: Gemeenskapshulpbronne</b>		
'n Groep mense of familie wat in dieselfde area bly (Ferreira, & Ebersöhn, 2012).		
4.2 Ontspanning en sosiokulturele aktiwiteite	Sosiokultureel verwys na verskillende groepe mense in 'n bepaalde gemeenskap. Dit verwys ook na hul gewoontes, tradisies en geloofspraktyke ( <a href="http://dictionary.cambridge.org">http://dictionary.cambridge.org</a> ). Hierdie is dus aktiwiteite wat in 'n gemeenskap plaasvind en met die gemeenskap se gewoontes, tradisies en geloofspraktyke verband hou.	Ferreira, & Ebersöhn, 2012; Murray, 2003; Phasa, 2010; Theron et al., 2011
4.3 Sosio-ekonomiese hulpbronne	Sosio-ekonomiese hulpbronne is pogings om individue, families en huishoudings in terme van beroep, inkomste en opvoeding by te staan (Scott, & Marshall, 2009).	Ebersöhn, & Ferreira, 2011; Ebersöhn, Loots, Mampane, Omidire, & Malan-van Rooyen, 2016; Murray 2003;
4.4 Die gemeenskap as plek van waarde	Die gemeenskap is 'n sosiale groepering van mense wat dikwels dieselfde waardes, belangstellings, praktyke en uitdagings deel (Donald et al., 2010).	Theron et al., 2013; Phasa, 2010; Theron et al., 2011

## **2.8 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk het ek die konsepte wat met die studie verband hou, bespreek. Ek het die hoofstuk met 'n oorsig oor postkoloniale konteks en veerkragtigheid begin. Ek het beskermende hulpbronne en risikofaktore in 'n plattelandse konteks bespreek. Daarna het ek die konseptuele raamwerk van die studie gegee. Ek het die hoofstuk met die a-priori aannames vir data-analise gebruik is, afgesluit.

---oOo---

## HOOFSTUK 3

### NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

---

#### 3.1 INLEIDING

In hoofstuk 2 het ek die studie binne bestaande literatuur oor veerkragtigheid geposisioneer. Deur middel van die literatuurstudie het ek 'n oorsig oor veerkragtigheidsteorie en beskermende faktore gegee. Ek het ook die konseptuele en teoretiese raamwerk wat die studie begelei, bespreek. In hierdie hoofstuk beskryf ek kwalitatiewe en sekondêre data-analise as navorsingsontwerp. Ek bespreek data-insameling en -seleksie en beskryf dan die data-analiseproses. Ek beskryf ook die kwaliteitskriteria en etiese oorwegings vir hierdie studie.

#### 3.2 NAVORSINGSONTWERP

Volgens Nieuwenhuis (2007) kies 'n navorser 'n navorsingsontwerp wat kongruent met die navorsing se filosofiese aannames is en wat die meeste van pas is om data wat 'n antwoord op die navorsingsvraag gee, te genereer. Die doel van 'n navorsingsontwerp is om te verseker dat 'n voorgestelde studie 'n spesifieke doel vervul en dat die navorsing met die hulpbronne tot beskikking voltooi kan word (Terre Blanche et al., 2006). Dit dien ook as 'n aksieplan om van vrae na gevolgtrekkings te beweeg (Yin, 2003). Derhalwe het ek 'n kwalitatiewe, sekondêre data-analise as navorsingsontwerp gebruik (Terre Blanch et al., 2006).

Sekondêre analise is 'n vorm van navorsing waarin die data deur een navorser ingesamel en geprosesseer word en daarna weer deur 'n ander navorser geanaliseer word vir 'n verskillende doel as waarvoor dit oorspronklik ingesamel is (Babbie, 2005). Sekondêre analise is dus 'n empiriese oefening ten opsigte van data wat reeds ingesamel is; die navorsers begin eers met die data werk nadat dit reeds ingesamel is (De Vos, Strydom, Fouche, & Delpport, 2011).

Volgens Bryman (2001) bied sekondêre analise navorsers die geleentheid om langdurige studies te doen waar navorsing reeds oor 'n lang tydperk deur iemand anders gedoen is. Dit is voordelig dat baie data vir analise, wat nuwe kennis kan genereer, beskikbaar is (Jones, & Coffey, 2012). Ek het in hierdie studie die geleentheid gehad om beskermende hulpbronne wat oor 'n twee-jaar tydperk, 2014 en 2015, deur jongmense aangedui is, te identifiseer. Sekondêre data-analise is 'n

goedkoop en vinnige manier om navorsing te doen, aangesien die navorser nie nodig het om self die data in te samel nie (Babbie, 2005). Ek het data wat reeds ingesamel is, gebruik. Dit het die navorsingsproses vir my goedkoop gemaak. Alhoewel ek baie tyd aan die data-analise spandeer het, het ek ook baie tyd gespaar omdat ek nie nodig gehad het om self die data in te samel nie.

'n Nadeel van sekondêre data-analise is dat ander navorsers die data insamel (Neuman, 1997; Bryman, 2001). Indien die navorser nie self die data insamel nie, is die data aanvanklik onbekend aan hom of haar (Bryman, 2001). Om vertrouwd te raak met die data kan die navorser moontlik langer neem as wat beplan is (De Vos et al., 2011). In hierdie studie het ek genoegsame tyd met die data spandeer om daarmee vertrouwd te raak.

'n Verdere beperking van sekondêre kwalitatiewe data-analise is die eienaarskap van die data (De Vos et al., 2011). In hierdie studie het ek met data wat nie deur my nie, maar deur opvoedkundige sielkundige studente ingesamel is, gewerk. Ek kon hierdie beperking oorbrug omdat my navorsing deel van die FLY-vennootskap was. Al die opvoedkundige sielkundige studente het ingeligte toestemming gegee dat hul werk in die FLY-vennootskap vir sekondêre data-analise gebruik kan word. Sien Bylaag 3.3 vir 'n voorbeeld van die ingeligte toestemmingvorm wat die studente voltooi het. 'n Verdere uitdaging van sekondêre data-analise is dat die navorser vele etiese aspekte, soos die hergebruik van data, die sekondêre analise asook die anonimiteit van navorsers en deelnemers, in ag moet neem (Jones, & Coffey, 2012). Hierdie etiese oorwegings, asook hoe dit in hierdie studie aangespreek is, word verder in paragraaf 3.7 bespreek.

### **3.3 DATASTEL EN DATABRONNE**

#### **3.3.1 Datastel**

Die datastel waaruit ek bepaalde data doelgerig geselekteer het, is databronne in kliëntelêers van jaargroepe 2014 en 2015 in die FLY-vennootskap. Soos bespreek in 1.3, ontvang Graad 9-kliënte (aan 'n plattelandse hoërskool), groepsgebaseerde opvoedkundige sielkundige aktiwiteite (Ebersöhn, 2014a) wat gewoonlik buite op die skoolgrond plaasvind. Foto's 3.1, 3.2, 3.3 en 3.4 wys opvoedkundige sielkundige studente van 2015 wat groepsaktiwiteite met die Graad 9-kliënte doen. Die akademiese diensleer studente dokumenteer alle aktiwiteite en dit word per kliënt in lêers by die Universiteit van Pretoria bewaar (sien 3.3.3).



**Foto 3.1 - 'n Akademiese diensleerstudent besig met 'n groepsaktiwiteit**



**Foto 3.2 - 'n Akademiese diensleerstudent luister na 'n kliënt se verduideliking van sy sandbord**



**Foto 3.3 - Aktiwiteite vind in groepsverband op die skool se stoepe plaas**



**Foto 3.4 - 'n Groep besig met 'n aktiwiteit buite in die natuur met die berg as agtergrond**

### **3.3.2 Samestelling van die akademiese diensleerstudente en kliënte**

In 2014 het 12 opvoedkundige sielkundige studente die skool besoek en 65 Graad 9-kliënte was by die akademiese diensleer betrokke. Een student se lêers het verlore geraak en was dus nie deel van die datastel nie. In 2015 het 13 opvoedkundige sielkundige studente die skool besoek en 65 Graad 9-kliënte was by die akademiese diensleer betrokke. Elke kliënt het tydens die besoek aan die skool 'n demografiese vraelys (Bylaag 4) voltooi om inligting oor die leerder se geslag, ouderdom, taal en huislike omstandighede in te win. Die samestelling van die akademiese diensleerstudente en die kliënte word aan die hand van tabelle en grafieke weergegee. Tabel 3.1 bevat 'n samestelling van 2014 se studente en kliënte en tabel 3.2 'n samestelling van 2015 se studente en kliënte.

**Tabel 3.1 - Akademiese diensleerstudente en kliënte in 2014**

Akademiese diensleerstudente en kliënte in 2014						
Akademiese diensleerstudent	Akademiese diensleerstudent Huistaal	Akademiese diensleerstudent Geslag	Kliënt Nommer	Kliënt Geslag	Kliënt Ouderdom	Kliënt Huistaal
Student 1A	Afrikaans	Vroulik	1-01	M	17	Siswati
			1-02	M	17	Siswati
			1-03	M	14	Siswati
			1-04	M	13	Siswati
			1-05	V	16	Siswati
Student 1B	Afrikaans	Vroulik	1-06	M	16	Siswati
			1-07	V	15	Siswati
			1-08	M	15	Siswati
			1-09	M	16	Siswati
			1-10	M	17	Siswati
Student 1C	Duits	Vroulik	1-11	M	16	Siswati
			1-12	M	16	Siswati
			1-13	M	14	Siswati
			1-14	M	16	Siswati
			1-15	V	13	Siswati
			1-16	V	13	IsiZulu
Student 1D	Afrikaans	Vroulik	1-17	V	14	Siswati
			1-18	V	13	Siswati
			1-19	V	15	Siswati
			1-20	M	16	Siswati

Akademiese diensleerstudente en kliënte in 2014						
Akademiese diensleerstudent	Akademiese diensleerstudent Huistaal	Akademiese diensleerstudent Geslag	Kliënt Nommer	Kliënt Geslag	Kliënt Ouderdom	Kliënt Huistaal
			1-21	M	16	Siswati
			1-22	M	16	Siswati
Student 1E	Tswana	Vroulik	1-23	V	17	Siswati
			1-24	V	18	Siswati
			1-25	V	16	Siswati
			1-26	V	18	Siswati
			1-27	V	17	Siswati
Student 1F	Engels	Vroulik	1-28	V	18	Siswati
			1-29	V	17	Siswati
			1-30	V	17	Siswati
			1-31	V	15	Siswati
			1-32	V	15	Siswati
Student 1G	Afrikaans	Vroulik	1-33	V	15	Siswati
			1-34	V	14	Siswati
			1-35	V	15	Siswati
			1-36	V	16	Siswati
			1-37	M	14	Siswati
Student 1H	Engels	Vroulik	1-43	M	15	Siswati
			1-44	V	16	Siswati
			1-45	V	16	Siswati
			1-46	M	17	Siswati

Akademiese diensleerstudente en kliënte in 2014						
Akademiese diensleerstudent	Akademiese diensleerstudent Huistaal	Akademiese diensleerstudent Geslag	Kliënt Nommer	Kliënt Geslag	Kliënt Ouderdom	Kliënt Huistaal
			1-47	V	15	Siswati
Student 1I	Engels	Vroulik	1-48	M	14	Siswati
			1-49	M	16	Siswati
			1-50	M	18	Siswati
			1-51	M	16	Siswati
			1-52	M	15	Siswati
Student 1J	Tswana	Vroulik	1-53	M	15	Siswati
			1-54	M	18	Siswati
			1-55	M	17	Siswati
			1-56	M	15	Siswati
			1-57	M	17	Siswati
			1-58	V	18	Siswati
Student 1K	Afrikaans	Vroulik	1-59	V	16	IsiZulu
			1-60	V	15	Siswati
			1-61	V	15	Siswati
			1-62	M	17	Siswati
			1-63	M	15	Siswati
			1-64	V	15	IsiZulu
			1-65	V	14	IsiZulu

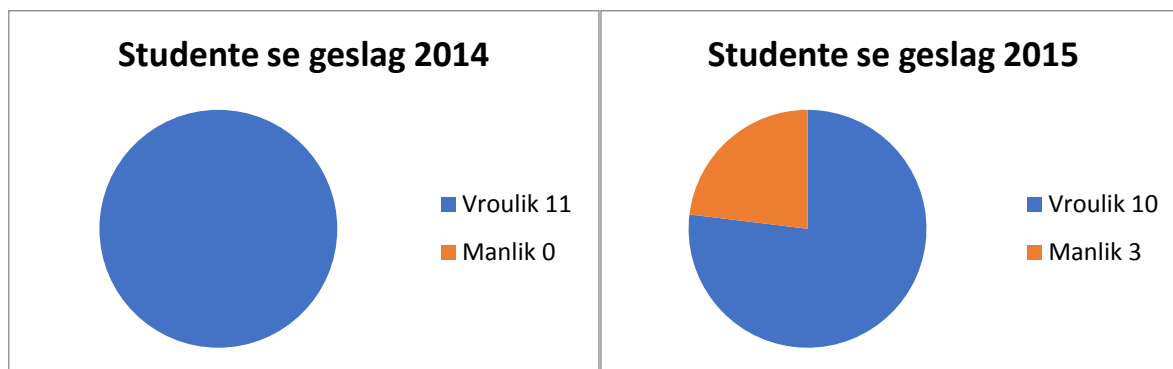
**Tabel 3.2 - Akademiese diensleerstudente en kliënte in 2015**

Akademiese diensleerstudente en kliënte in 2015						
Akademiese diensleerstudent	Akademiese diensleerstudent Huistaal	Akademiese diensleerstudent Geslag	Kliënt Nommer	Kliënt Geslag	Kliënt Ouderdom	Kliënt Huistaal
Student 2A	Engels	Vroulik	2-01	V	17	Siswati
			2-02	V	15	Siswati
			2-03	V	15	Siswati
			2-04	V	14	Siswati
Student 2B	Engels	Vroulik	2-05	V	16	Siswati
			2-06	M	19	Siswati
			2-07	V	14	Siswati
			2-08	V	16	Siswati
			2-09	V	15	Siswati
Student 2C	Afrikaans	Vroulik	2-10	V	14	Siswati
			2-11	M	15	Siswati
			2-12	V	14	Siswati
			2-13	V	16	Siswati
			2-14	V	17	Siswati
			2-15	V	15	Siswati
Student 2D	Engels	Vroulik	2-16	M	15	Siswati
			2-17	M	17	Siswati
			2-18	M	14	Siswati
			2-19	M	17	Siswati
Student 2E	Engels	Vroulik	2-20	M	14	Siswati
			2-21	M	19	Siswati
			2-22	M	14	Siswati

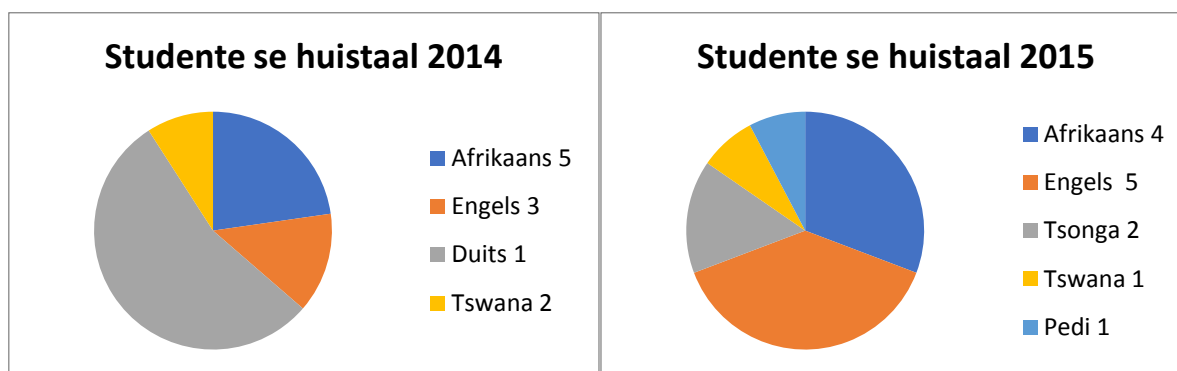
<b>Akademiese diensleerstudente en kliënte in 2015</b>						
<b>Akademiese diensleerstudent</b>	<b>Akademiese diensleerstudent Huistaal</b>	<b>Akademiese diensleerstudent Geslag</b>	<b>Kliënt Nommer</b>	<b>Kliënt Geslag</b>	<b>Kliënt Ouderdom</b>	<b>Kliënt Huistaal</b>
			2-23	V	15	Onbekend
			2-24	V	14	Siswati
			2-25	V	14	Siswati
Student 2F	Afrikaans	Vroulik	2-26	M	16	Siswati
			2-27	V	18	Siswati
			2-28	V	16	Siswati
			2-29	V	17	Siswati
Student 2G	Tsonga	Manlik	2-30	M	17	Siswati
			2-31	M	16	Siswati
			2-32	M	13	Siswati
			2-33	M	14	Siswati
			2-34	M	17	Siswati
Student 2H	Engels	Vroulik	2-35	M	15	Siswati
			2-36	M	14	Siswati
			2-37	V	16	Siswati
			2-38	V	16	Siswati
Student 2I	Tswana	Vroulik	2-39	M	19	Siswati
			2-40	V	14	Siswati
			2-41	V	14	Siswati
			2-42	V	15	Siswati
			2-43	V	15	Siswati
			2-65	M	15	Siswati
Student 2J	Afrikaans	Vroulik	2-44	M	17	Siswati
			2-45	M	14	Siswati

Akademiese diensleerstudente en kliënte in 2015						
Akademiese diensleerstudent	Akademiese diensleerstudent Huistaal	Akademiese diensleerstudent Geslag	Kliënt Nommer	Kliënt Geslag	Kliënt Ouderdom	Kliënt Huistaal
			2-46	M	14	IsiZulu
			2-47	M	15	Siswati
			2-48	M	15	Siswati
Student 2K	Pedi	Manlik	2-49	M	20	IsiZulu
			2-50	M	15	Siswati
			2-51	M	17	Siswati
			2-52	M	18	Siswati
			2-53	M	16	Siswati
			2-54	M	17	Siswati
Student 2L	Tsonga	Vroulik	2-55	M	16	Siswati
			2-56	V	14	Siswati
			2-57	V	14	Siswati
			2-58	V	15	Siswati
			2-59	V	14	Siswati
Student 2M	Afrikaans	Manlik	2-60	V	20	Siswati
			2-61	M	16	Siswati
			2-62	M	Onbekend	Onbekend
			2-63	M	16	Onbekend
			2-64	M	17	Onbekend

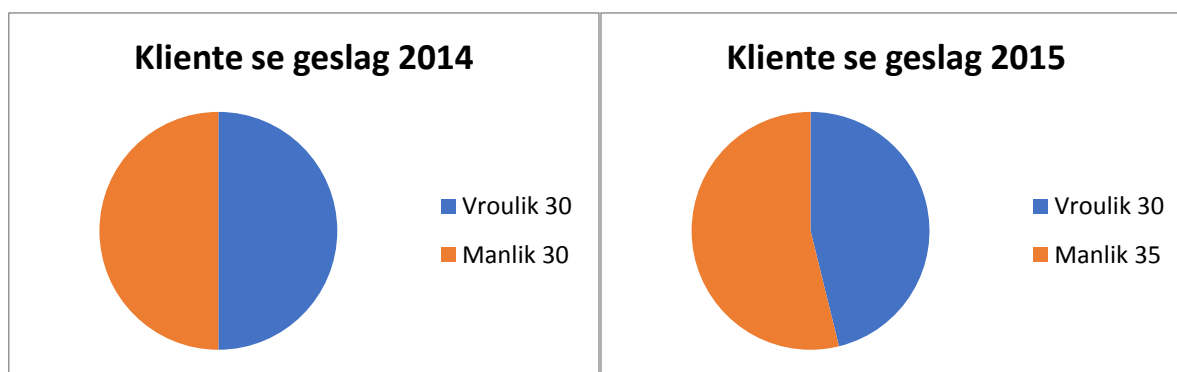
Figure 3.1 tot 3.5 is visuele voorstellings van die bogenoemde inligting.



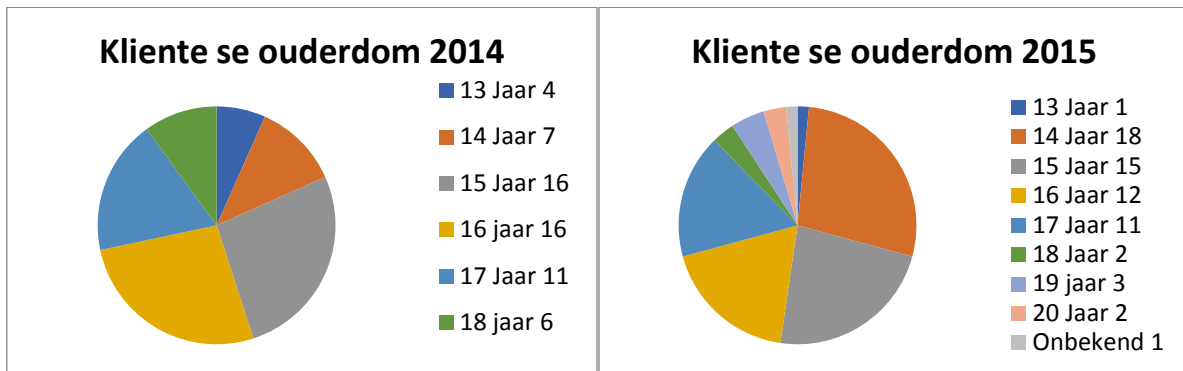
**Figuur 3.1 - Akademiese diensleerstudente se geslag in die 2014 en 2015 groep**



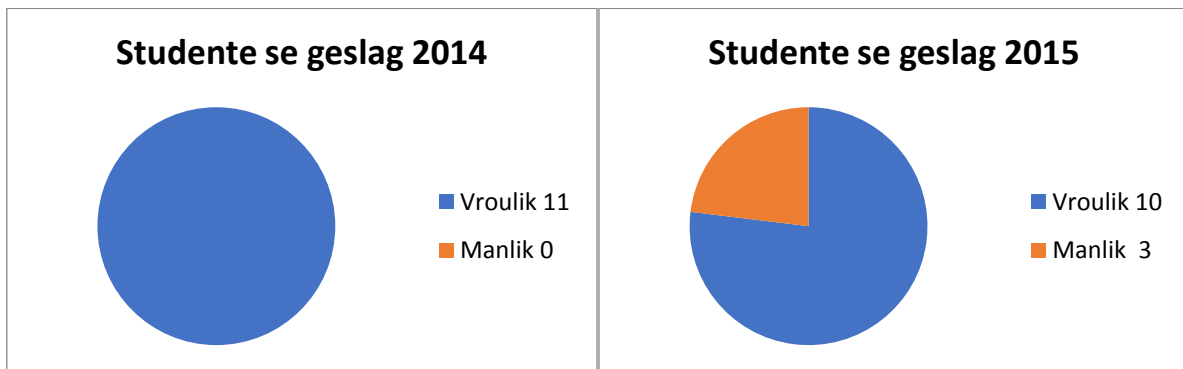
**Figuur 3.2 - Akademiese diensleerstudente se huistaal in die 2014 en 2015 groepe**



**Figuur 3.3 - Kliënte se geslag in die 2014 en 2015 groepe**



**Figuur 3.4 - Kliënte se ouderdomme in die 2014 en 2015 groepe**



**Figuur 3.5 – Studente se geslag in die 2014 en 2015 groepe**

### 3.3.3 Kliëntelêers

Sielkundige assessering is 'n proses-georiënteerde aktiwiteit waar 'n verskeidenheid van assesseringsinstrumente aan individue, groepe of organisasies geadminestrer word (Foxcroft, & Roodt, 2013). Hierdie resultate, in kombinasie met ander inligting wat ingewin word, het kliënt-inligting ten doel (Foxcroft, & Roodt, 2013). Die beplande, groepgebaseerde aktiwiteite wat akademiese diensleerstudente in FLY met Graad 9-kliënte doen, dien as assesseringsinstrumente. Hierdie media word nagesien en geïnterpreteer en terapeutiese intervensie en terugvoer aan die kliënt word daarvolgens beplan. Die beplande, groepsgebaseerde aktiwiteite is vooraf deur die akademiese diensleerstudente beplan. Na afloop van die FLY-besoeke aan die skool, stel studente kliëntelêers saam. Hierdie kliëntelêers omvat die volgende data: 'n demografiese vraelys, assesseringsmedia, terapeutiese materiaal, 'n verslag en 'n konseptualiseringsblad. Tabel 3.3 bevat 'n oorsig van kliënt- en studentegenererde databronne in kliëntelêers van 2014 en 2015 in die FLY-datastel. Foto's 3.6 tot 3.13 dien as visuele voorbeelde van die databronne wat deur kliënte gegeneer is.

**Tabel 3.3 - Databronne Kliënt en studentgegenereerde databronne**

Kliëntgegenereerde databronne		
Databron	Beskrywing	Voorbeeld in bylaag
Sandbord	Sandborde is 'n tegniek waar kliënte sandborde, sand en miniatuur figure en speelgoed gebruik om hul innerlike wêreld in sand uit te beeld (Homeyer, & Sweeney, 2011). Die sandborde word gebruik om insig in die kliënt se siening van homself in sy eie wêreld te verkry (Anon, 2014). Die kliënte beeld 'n verhaal in die sand uit, en na afloop van die proses word sy of haar narratief oor die verhaal aan die student vertel.	Bylaag 5 p. 21 Bylaag 6 p. 17
Ubuntu-hand	Die doel van hierdie aktiwiteit het in 2014 en 2015 verskil. In 2014 was die doel om kliënte se positiewe eienskappe deur middel van beskrywings wat hul portuurgroep gegee het, te ontdek. So verken die kliënt dus sy persoonlikheid deur sy portuurgroep se oë (Anon, 2014). In 2015 was die doel om die kliënte die geleentheid te gee om hulself beter te leer ken deur eienskappe van hulself neer te skryf. Foto 3.7	Bylaag 5 p. 10 Bylaag 6 p. 6
Kaartsortering	Kliënte is gevra om beroepskaarte volgens hul spesifieke voorkeure te sorteer. Die kliënt se belangstellings, beroepswaardes, persoonlike eienskappe en spesifieke vermoëns word sodanig geïdentifiseer (Maree, & Ebersöhn, 2002). Hierdie aktiwiteit bied die kliënt ook waardevolle inligting oor moontlike beroepskeuses (Anon, 2014).	Bylaag 5 p. 14 Bylaag 6 p. 8
Brief	Briewe kan op verskillende maniere gebruik word om 'n kliënt te ondersteun, veral wanneer die kliënt nie die vrymoedigheid het om openlik oor emosies of gebeure te praat nie (Morgan, 2000).	Bylaag 6 p. 18
Brief oor vandag aan student	Hierdie aktiwiteit gee kliënte die geleentheid om oor die dag se aktiwiteite te reflekteer. Die kliënte kry die geleentheid om inligting waarvoor hulle nie tydens die aktiwiteite die vrymoedigheid gehad het om oor te praat nie, oor te dra. Foto 3.5	Bylaag 5 p. 19 Bylaag 6 p. 18
Brief aan familielid	Hierdie aktiwiteit het aan kliënt die geleentheid gegee om 'n brief te skryf oor aspekte in die verhouding tussen die kliënt en die familielid wat nie openlik aan mekaar gekommunikeer word nie. Die aktiwiteit bied die kliënt ook die geleentheid om sy of haar dankbaarheid aan 'n familielid te betoon.	Nie in bylae nie, maar deur studente gebruik
Rolmodelle	Kliënte is gevra om hul rolmodelle te identifiseer, asook hoekom hierdie rolmodelle vir hulle belangrik is. Rolmodelle help om die kliënte se lewensdoel en die uitdagings wat hulle beleef te identifiseer, asook watter vaardighede gebruik kan word om die uitdagings te oorkom (Cochran, 1997).	Bylaag 6 p. 12
Collage	Kliënte is gevra om collages van hul lewens saam te stel. 'n Collage is 'n samestelling van prente en woorde uit tydskrifte of koerante wat geplak word. Collages kan insig in die belangstellings en beroepswaardes van die kliënt bewerk.	Bylaag 6 p. 16

Kliëntgegenereerde databronne		
Databron	Beskrywing	Voorbeeld in bylaag
Onvoltooide sinne	Dit is woorde en frases wat kliënte voltooi om volledige sinne te maak. Dit dui op die kliënt se onderliggende houdings, behoeftes, uitdagings en bekommernisse (Weiner, & Greene, 2007).	Bylaag 5 p. 20 Bylaag 6 p. 24
Reissak	Hierdie aktiwiteit is van 'n <i>memory box (geheueboks)</i> aangepas. Dit is 'n fisiese objek wat vir die stoor van briewe, foto's of enige ander objek wat met die kliënt se lewe verband hou, gebruik word. In hierdie aktiwiteit is kliënte gevra om artefakte van hul huise af te bring wat iets van hulself verteenwoordig.	Bylaag 6 p. 20
Waardeskaal	'n Lys van waardes is aan die kliënt gegee. Die kliënt kies vyf waardes en rangskik dit dan in volgorde van belangrikheid. Die belangrikste waarde word nommer 1 genommer. Die res van die waardes word van 2 tot 5 genommer. Hierdie aktiwiteit bepaal 'n kliënt se waardes. Waardes wat in 2015 op die lys was, is geld, gemeenskap, regverdigheid, omgee, opvoeding, uitdagings, geloof/spiritualiteit, kultuur en leierskap (Anon, 2015).	Bylaag 6 p. 22
Hulpbronkaart	Kliënte word gevra om hul omgewing op 'n groot vel papier te teken. Na afloop van die tekening kry hulle die geleentheid om al hul beskermende hulpbronne op die kaart te identifiseer deur 'n sterretjie daarby te plak. Foto 3.6	Nie in bylaag nie, maar deur studente gebruik
Menstekening	Menstekeninge gee 'n aanduiding van individue se houdings teenoor hulself en ander mense (Weiner, & Greene, 2007).	Bylaag 5 ,11
Persoon-in-die-reën-tekening	In hierdie aktiwiteit is die kliënt gevra om 'n persoon in die reën te teken. Die doel van die aktiwiteit is dat die kliënt interne en eksterne sterkpunte en uitdagings sal identifiseer (Anon, 2014). Foto 3.9	Bylaag 5 p. 11 Bylaag 6 p. 27
Familietekening	'n Familietekening word gebruik om interaksie en verhoudings in 'n kliënt se familie te ondersoek (Weiner, & Greene, 2007).	Bylaag 6 p. 24
Boomtekening	'n Boomtekening dui 'n kliënt se basiese sterk- en swakpunte, asook hoe hy hom- of haarself sien en graag wil hê ander hom of haar moet sien, aan (Weiner, & Greene, 2007). Kliënte kan ook 'n dankbaarheidsboom en 'n fantasieboom teken.	Bylaag 5 p. 19
Dankbaarheidsboom	Die kliënt is gevra om 'n boom te teken en op die blare te skryf waarvoor hy of sy dankbaar is. Die aktiwiteit help kliënte om hul eie hulpbronne en sterkpunte, asook dié in hul omgewing, te identifiseer (Anon, 2014). Foto 3.11	Bylaag 5 p. 23
Fantasieboom	Die kliënt teken 'n boom wat sy drome, fantasieë, aspirasies en doelwitte voorstel. Die doel van die aktiwiteit	Bylaag 5 p. 19

Kliëntgegenereerde databronne		
Databron	Beskrywing	Voorbeeld in bylaag
	is om kliënte die geleentheid te gee om hul aspirasies, drome en doelwitte te deel (Anon, 2014).	
My familie-aktiwiteit	Die kliënt stel sy of haar familie voor deur elkeen in 'n sirkel te teken. Verskillende soorte sirkels kan gebruik word. Die aktiwiteit is saamgestel uit die grafiese familiebeeldhou aktiwiteit en die Bene en Anthony verhoudingstoets (Anon, 2014). Die kliënte kry die geleentheid om hul emosies oor hul families te identifiseer, asook om hul families se dinamika te assesseer. 'n Nuwe taal, wat misinterpretasie oor die kliënte se sienings van hul families verminder, word tussen die kliënte en die student geskep (Venter, 1993). Foto 3.10	Bylaag 5 p. 16
Kraalaktiwiteit	Die kraalaktiwiteit is soortgelyk aan die hulpbronkaart. Leerders teken hul sterkpunte in die kraal en hul risikofaktore buite die kraal.	Nie in bylae nie, maar deur studente gebruik
Watter dier is ek	Die kliënt word gevra om hom- of haarself as 'n dier te teken. Die aktiwiteit word as ysbreker gebruik en help die student om die kliënt beter te leer ken (Anon, 2014).	Bylaag 5 p. 3 Bylaag 6 p. 27
Sterkpuntvraelys	Die doel van hierdie aktiwiteit is om kliente se sterkpunte (bates) te beskryf. Dit gee 'n aanduiding van hul persoonlikhede en beskikbare hulpbronne. Die vraelys is aangepas uit die <i>Brief Strengths Test</i> (Anon, 2015). Die vraelys is beskikbaar by: <a href="http://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/questionnaires/brief-strengths">www.authentic happiness.sas.upenn.edu/questionnaires/brief-strengths</a>	Bylaag 6 p. 21
Artefak	Die kliënt is gevra om 'n artefak van die huis af te bring. Hierdie aktiwiteit help om insig in elke kliënt se individuele karaktereienskappe en persoonlikheid, asook wesenlike sterkpunte te verkry (Anon, 2014).	Bylaag 5 p. 5
'n Dag in die lewe	Die kliënt moet in hierdie aktiwiteit 'n dag in sy of haar lewe soos 'n strokiesprent teken. Hierdie aktiwiteit gee die student beter insig in die konteks waarbinne die hy of sy daagliks funksioneer (Anon, 2015).	Bylaag 6 p. 23
Verhoudingskaart (wiel van invloed)	Die kliënt teken hom- of haarself in die middel van 'n vel papier en dan ook enige ander noemenswaardige persoon in sy lewe. Die doel van die aktiwiteit is om uit te vind watter persone 'n invloed op die kliënt se lewe het, asook watter persone as hulpbronne dien en watter 'n uitdaging in die kind se lewe is (Anon, 2014).	Bylaag 5 p. 15
Lewenslyn	Die kliënt trek 'n horisontale tema en skryf dan hoogte- en laagtepunte van sy of haar lewe daarin. Die doel van die lewenslyn is om patrone in die kliënt se lewe te identifiseer en hom of haar die geleentheid te gee om sin van sy of haar lewensstorie te maak (Anon, 2014). Die lewenslyn gee 'n chronologiese oorsig van die kliënt se lewe (Cochran, 1997). Foto 3.8	Bylaag 5 p. 12
Belangstellingswerkkaart	Die werkkaart is aangepas uit die Suid-Afrikaans Beroepsbelangstellingsvraelys en help om insig in die leerder se belangstellings te verkry. Die leerders voltooi 'n werkkaart (Anon, 2014). Die SABBV is 'n	Bylaag 5 p. 13

<b>Kliëntgegenereerde databronne</b>		
<b>Databron</b>	<b>Beskrywing</b>	<b>Voorbeeld in bylaag</b>
	beroepsbelangstellingsvraelys wat uit 126 vrae, wat in ses onderafdelings verdeel kan word, bestaan. Hierdie onderafdelings sluit die volgende in: Prakties Realisties; Wetenskaplik Onderzoekend; Artisties; Gemeenskapsdiens; Besigheid en Bestuur; Klerklik en Administratief.	
Indlela Yam (my path)	Kliënte kry die geleentheid om vrae uit 'n sakkie te trek wat hul dan op 'n stuk papier beantwoord. Die doel van die aktiwiteit is om kliënte die geleentheid te gee om oor hulself, dit waarvan hulle hou, hul doelwitte asook hul doel in die lewe te praat (Anon, 2014).	Bylaag 5 p. 6
Naam en van aktiwiteit	Die kliënt word gevra om sy of haar naam en van op 'n papier te skryf. Die aktiwiteit word gebruik om die kliënt beter te leer ken en om sterk- en swakpunte te identifiseer (Anon, 2014).	Bylaag 5 p. 4

<b>Studentgegenereerde databron</b>	
<b>Databron</b>	<b>Beskrywing</b>
Kwadrantkaart	Studente het kwadrantkaarte gebruik om kliënte se assessering te konseptualiseer. Hierdie kaarte dui die beskermende hulpbronne en risikofaktore in 'n kliënt se lewe in 'n kwadrant aan (Ebersöhn, 2010). Foto 3.12
Konseptualisering	Konseptualisering word gebruik om praktyk en teorie te koppel (Sperry, 2012). In die kliëntelêers is sommige konseptualiserings deur middel van kwadrantkaarte asook 'n tabel van betekenis gedoen. Foto 3.13
Verslag	Die kliënte se assesseringsresultate is in opvoedkundige sielkundige verslae, wat aan die kliënte gegee word, vervat. Hierdie terugvoer moet in 'n taal wat vir die kliënt verstaanbaar is, wees (Campbell et al., 2013). Elke kliënt het ook 'n brief, wat die resultate van die verslag in 'n verstaanbare taal opsommend weergee, ontvang. Bylaag 7

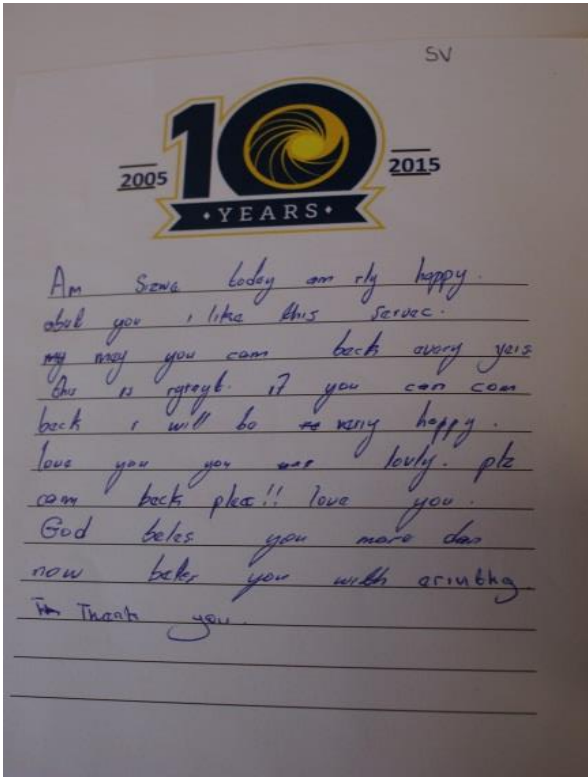


Foto 3.5 - Brief aan student

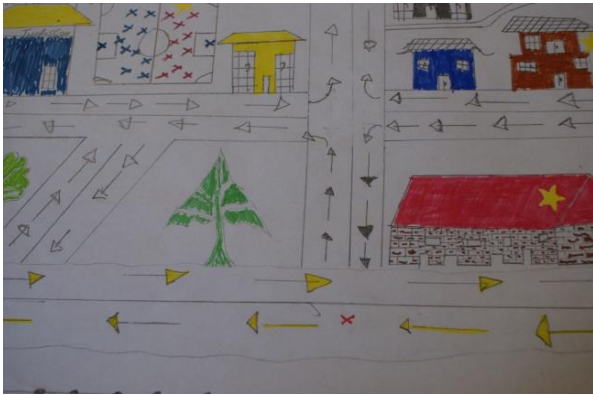


Foto 3.6 – Hulpbronkaart



Foto 3.7 - Ubuntu-hand

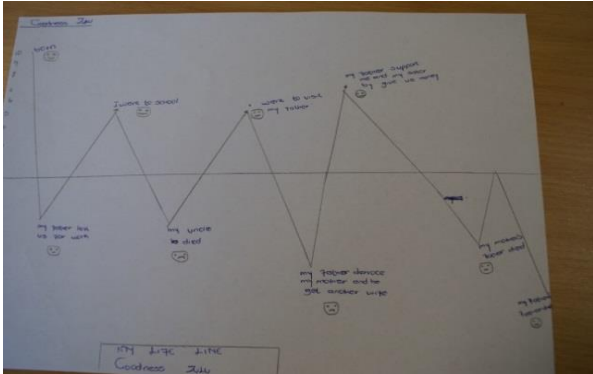


Foto 3.8 – Lewenslyn



Foto 3.9 - Persoon in die reën

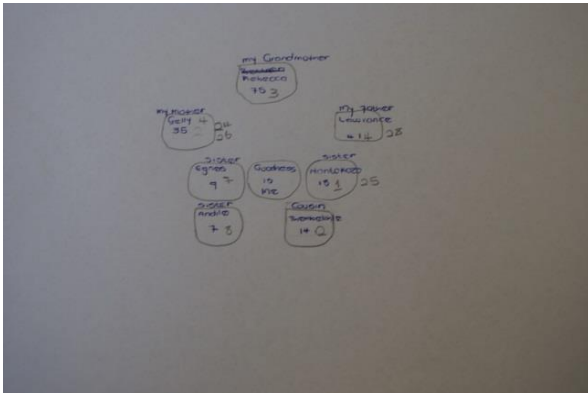


Foto 3.10 - My familie aktiwiteit



Foto 3.11 - Dankbaarheidsboom

Quadrant Map		
Strengths/resources	<ul style="list-style-type: none"> <li>Individual           <ul style="list-style-type: none"> <li>Future oriented</li> <li>Friendly</li> <li>Resilient</li> <li>Altruistic</li> <li>Recognizes value of education</li> <li>Positive</li> <li>Entrepreneurial</li> <li>She has a want to succeed</li> <li>She is verbally assertive</li> <li>She has a wide field of interests</li> <li>She is able to follow instructions</li> <li>She allows herself to express her feelings</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Environment           <ul style="list-style-type: none"> <li>Church</li> <li>Supportive community</li> <li>Electricity</li> <li>Transport</li> <li>Running water</li> <li>School</li> <li>Friends</li> <li>Supportive family</li> <li>Both her parents are employed</li> <li>She has access to health services</li> <li>She has a cellphone</li> </ul> </li> </ul>
Challenges	<ul style="list-style-type: none"> <li>Individual           <ul style="list-style-type: none"> <li>She currently feels stuck in her circumstances</li> <li>She is failing Grade 9</li> <li>She does not understand Math</li> <li>She does not like working hard</li> <li>Loss</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Environment           <ul style="list-style-type: none"> <li>She is experiencing some family conflict</li> <li>Unemployment in the surrounding areas</li> <li>Violence in the community</li> <li>There is not a culture of learning</li> <li>Her environment is not a conducive learning environment</li> <li>Her money often gets stolen</li> </ul> </li> </ul>

Foto 3.12 – Kwadrantkaart

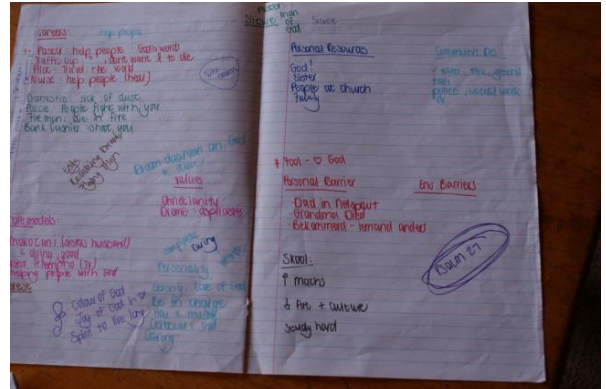


Foto 3.13 - Konseptualisering

Persone wat assesseringsmateriaal gebruik, moet bewus te wees van faktore wat daartoe kan bydra dat assesseringsmedia aan beste praktyk-standaarde voldoen (Shuttleworth-Edwards, 2016). Die ASL-studente het die Graad 9-klieënte se taal, kultuur en konteks tydens hul beplanning in ag geneem. Aktiwiteite is hoofsaaklik uit 'n post-modernistiese benadering beplan. 'n Post-modernistiese benadering maak die aanname dat klieënte die kenners van hulle eie lewens is, aktief by die assesseringsproses betrokke is en aangemoedig moet word om hulle eie beroepskeuses te maak (Maree & Ebersöhn, 2002). Dit is belangrik om 'n post-modernistiese benadering in beroepsassessering in die Suid-Afrikaanse konteks te gebruik. In Suid-Afrika heg mense van verskillende kulture en etnisiteite verskillende betekenis aan die wêreld van werk sowel as die rol en betekenis van vermoëns, belangstellings en waardes in hul lewens (Stead, & Watson, 2006). 'n Verskeidenheid post-modernistiese assesseringsinstrumente, asook ekspressiewe en projeksiemedia, is gekombineer om 'n assesseringbattery saam te stel.

Assessering vind egter nie geïsoleerd plaas nie en word deur die interpretasie en konseptualisering van die spesifieke geval ondersteun. Gevalkonseptualisering word gebruik om 'n klieënt se probleem aan 'n intervensieplan te koppel sowel as om teorie

en praktyk te integreer (Sperry, 2012). Gevalkonseptualisering het in die aande na afloop van die skoolbesoeke plaasgevind. Studente het met supervisors ontmoet om elke leerder se assesseringsinstrumente te interpreteer, die geval te bespreek en te konseptualiseer.

Assesseringsresultate word gewoonlik deur middel van 'n verslag aan die toetsafnemer gekommunikeer (Foxcroft, & Roodt, 2013). 'n Opvoedkundige sielkundige verslag is vir elke Graad 9-kliënt saamgestel, wat dan mondelings met die leerder bespreek is. Foxcroft en Roodt (2013) beklemtoon dat die konteks van die situasie waarin toetsresultate gegee word, in ag geneem moet word. Resultate moet dus in gewone, verstaanbare taal gekommunikeer word (Campbell et al., 2013). Die studente het daarop gefokus om die Graad 9-kliënte se assesseringsresultate op 'n verstaanbare en praktiese manier in die verslae weer te gee. Bylaag 7 is 'n volledige opvoedkundige sielkundige verslag van 'n leerder.

Sielkundige intervensie poog om optimale leer en ontwikkeling te verhoog, te bevorder en te fasiliteer (Ferreira, 2004). Tydens die besoeke aan die skool is terapeutiese intervensie-aktiwiteite geïmplementeer (Ebersöhn et al., 2010), wat sandspelterapie, informele gespreksvoering en verslae insluit.

Die kliëntelêers wat die studente vir elke leerder saamgestel het, is na afloop van die besoeke aan die skool by die Universiteit van Pretoria, Departement Opvoedkundige Sielkunde, gestoor. Hierdie kliëntelêers is as sekondêre data vir die studie gebruik. Die Professionele Raad vir Sielkunde, Anneks 12, se reëls is vir die instandhouding, verspreiding en aanhou van verslae en data gevolg (Bylaag 8). Ek, sowel as die Departement van Opvoedkundige Sielkunde, het 'n dokument wat ek vir die gebruik van die kliëntelêers saamgestel het, onderteken (Bylaag 9).

### **3.3 STEEKPROEFNEMING**

'n Steekproef is volgens Terre Blanche en Durrheim (2006) die seleksie van deelnemers van 'n hele populasie en wie of wat deel gaan wees van die steekproef. 'n Doelgerigte steekproef van bestaande FLY-kliëntelêers is gedoen om te bepaal wat jongmense op die platteland as beskermende hulpbronne ervaar. 'n Doelgerigte steekproef in hierdie studie beteken dat ek die kliëntelêers wat ek gebruik het, geselekteer het omdat die data daarin vervat oor sekere eienskappe, wat ek vir die voorgestelde studie nodig gehad het, beskik (Nieuwenhuis, 2007).

'n Beperking van 'n doelgerigte steekproef is dat die steekproef onvolledig kan wees indien daar nie genoeg inligting oor die populasie wat bestudeer word,

beskikbaar is nie (Daniel, 2012). Hierdie beperking was nie op hierdie studie van toepassing nie, aangesien die studie deel van die FLY-vennootskap, soos in Hoofstuk 1 bespreek, gevorm het, en genoegsame inligting beskikbaar was. 'n Verdere beperking is dat 'n doelgerigte steekproef gebruik word waar 'n spesifieke doel die data-insameling van die steekproef begelei (Maree, 2007), en die navorsing nie na die algemene populasie veralgemeen kan word nie (Maree, 2007). In hierdie navorsing was die doel om 'n diep begrip van die fenomeen te kry en om nie die resultate na die algemene populasie te veralgemeen nie. Ek het 'n doelgerigte steekproef gebruik om sekere identifiseerbare karaktereienskappe wat op die studie van toepassing is, te kies (Seale, Gobo, Gubrium, & Silverman, 2004).

Die onderstaande kriteria is vir doelgerigte seleksie van databronnedatastel uit die FLY-dataset gebruik.

- Die data is deel van data wat in 2014 en 2015 in die FLY-vennootskap gegenereer is.
- Die data vorm deel van opvoedkundige sielkundige lêers wat assesseringsmedia, interpretasie van die media asook 'n verslag vervat.
- Die bogenoemde data bevat inhoud wat beskermende hulpbronne aanspreek.
- Ek het twee kliëntelêers van elke akademiese diensleerstudent geselekteer, een manlike en een vroulike kliënt.
- Indien 'n student slegs manlike kliënte gehad het, het ek twee lêers van manlike kliënte geselekteer en indien 'n student slegs vroulike kliënte gehad het, het ek twee lêers van vroulike kliënte geselekteer.
- Die geselekteerde lêers bevat databronne wat ryk beskrywings van beskermende hulpbronne het. Ryk beskrywings is beskrywings wat verrykend is en inligting oor die konteks van die data, die bedoelings en betekenis en die prosesse wat daarmee saamgaan, bevat (Dey, 1998). Sulke beskrywings gee meer as net die blote feite weer (Dey, 1998).

Tydens die seleksie van databronne het ek die onderstaande proses gevolg.

- Ek het aan elke akademiese diensleerstudent 'n kode gegee (Tabelle 3.1 en 3.2).
- Ek het die nommers van elke student se kliëntelêers langs sy of haar kode neergeskryf (Tabelle 3.1 en 3.2).

- Ek het elke kliëntelêer sorgvuldig deurgewerk om te bepaal of die assesseringsmedia, intervensiemateriaal, verslag en konseptualiseringsblad enige beskermende hulpbronne identifiseer.
- Indien die assesseringsmedia, intervensiemateriaal, verslag en konseptualiseringsblad van die kliëntelêer beskermende hulpbronne geïdentifiseer het, het ek dit sorgvuldig aangeteken.
- Ek twee kliëntelêers van elke akademiese diensleerstudent geselekteer, een manlike kliënt en een vroulik kliënt. Die lêers met die meeste beskermende hulpbronne is geselekteer (Tabelle 3.4 en 3.5).
- Indien 'n student slegs manlike kliënte gehad het, het ek twee lêers van manlike kliënte geselekteer en indien 'n student slegs vroulike kliënte gehad het, het ek twee lêers van vroulike kliënte geselekteer.
- Die steekproef is verteenwoordigend van die populasie-kliënte en die studente. Tabelle 3.4 en 3.5 gee 'n oorsig van die steekproef wat doelgerig vir die doel van hierdie studie geselekteer is. Die tabelle is gekategoriseer volgens die studente en kliënte.

**Tabel 3.4 - Steekproef van 2014 se kliente**

Steekproef van 2014 se kliente			
Akademiese diensleerstudent	Kliënt Nummer	Kliënt Geslag	Steekproef
Student 1A	1-01	M	
	1-02	M	
	1-03	M	
	1-04	M	x
	1-05	V	x
Student 1B	1-06	M	x
	1-07	V	x
	1-08	M	
	1-09	M	
	1-10	M	
Student 1C	1-11	M	x
	1-12	M	
	1-13	M	
	1-14	M	
	1-15	V	

<b>Steekproef van 2014 se kliënte</b>			
	1-16	V	x
Student 1D	1-17	V	x
	1-18	V	
	1-19	V	
	1-20	M	
	1-21	M	
	1-22	M	x
Student 1E	1-23	V	
	1-24	V	
	1-25	V	x
	1-26	V	
	1-27	V	x
Student 1F	1-28	V	x
	1-29	V	
	1-30	V	
	1-31	V	
	1-32	V	x
Student 1G	1-33	V	
	1-34	V	x
	1-35	V	
	1-36	V	
	1-37	M	x
Student 1H	1-43	M	x
	1-44	V	
	1-45	V	x
	1-46	M	
	1-47	V	
Student 1I	1-48	M	x
	1-49	M	
	1-50	M	
	1-51	M	x
	1-52	M	
Student 1J	1-53	M	
	1-54	M	x
	1-55	M	
	1-56	M	

Steekproef van 2014 se kliënte			
	1-57	M	
	1-58	V	x
Student 1K	1-59	V	
	1-60	V	
	1-61	V	
	1-62	M	
	1-63	M	x
	1-64	V	
	1-65	V	x

**Tabel 3.5 - Steekproef van 2015 se kliente**

Steekproef van 2015 se kliënte			
Akademiese diensleerstudent	Kliënt Nommer	Kliënt Geslag	Steekproef
Student 2A	2-01	V	x
	2-02	V	
	2-03	V	x
	2-04	V	
Student 2B	2-05	V	
	2-06	M	x
	2-07	V	
	2-08	V	
	2-09	V	x
	2-10	V	
Student 2C	2-11	M	x
	2-12	V	
	2-13	V	
	2-14	V	x
	2-15	V	
Student 2D	2-16	M	
	2-17	M	x
	2-18	M	
	2-19	M	x
Student 2E	2-20	M	
	2-21	M	x
	2-22	M	

Steekproef van 2015 se kliënte			
	2-23	V	
	2-24	V	x
	2-25	V	
Student 2F	2-26	M	x
	2-27	V	
	2-28	V	x
	2-29	V	
Student 2G	2-30	M	x
	2-31	M	
	2-32	M	
	2-33	M	
	2-34	M	x
Student 2H	2-35	M	
	2-36	M	x
	2-37	V	
	2-38	V	x
Student 2I	2-39	M	
	2-40	V	
	2-41	V	
	2-42	V	x
	2-43	V	
	2-65	M	x
Student 2J	2-44	M	
	2-45	M	
	2-46	M	x
	2-47	M	x
	2-48	M	
Student 2K	2-49	M	x
	2-50	M	x
	2-51	M	
	2-53	M	
	2-54	M	
Student 2L	2-55	M	x
	2-56	V	
	2-57	V	
	2-58	V	x

Steekproef van 2015 se kliënte			
	2-59	V	
Student 2M	2-60	V	x
	2-61	M	x
	2-62	M	
	2-63	M	
	2-64	M	

### 3.4 DATA-ANALISE

#### 3.4.1 INLEIDING

Ek het deduktiewe tematiese data-analise gebruik om sekondêre data te analiseer. Kwalitatiewe data-analiseerders identifiseer en analiseer temas om die betekenis van die data te verstaan (Wagner, Kawulich, & Garner, 2012). Ek het tematiese data-analise is gebruik met die sekondêre data, aangesien my studie se fokus was om beskermende hulpbronne uit data wat oor 'n periode van twee jaar ingesamel is, te identifiseer.

Die tematiese data-analise-benadering tot die analisering van kwalitatiewe data behels die identifisering en analisering van patrone of temas (Wagner, Kawulich, & Garner, 2012; Braun, & Clarke, 2006; Clarke, & Braun, 2013). Tematiese analise is 'n analitiese en sistematiese metode om kwalitatiewe data te analiseer (Clarke, & Braun, 2013; Joffe, 2012). Die data vir die studie is tematies georganiseer deur temas en patrone wat vooraf in die onderskeie kliëntelêers geformuleer is, te identifiseer. Temas in kwalitatiewe navorsing is 'n breë eenheid van informasie wat uit verskillende kodes, wat saam 'n algemene idee vorm, bestaan (Creswell, 2013). Die rasionaal vir tematiese data-analise was dat dit tot 'n beter verstaan van 'n komplekse saak lei (Creswell, 2013). In die studie het dit my tot 'n beter verstaan van beskermende hulpbronne, soos deur jeug op die platteland geïdentifiseer, gelei.

#### 3.4.2 Deduktiewe benadering

Deduktiewe data-analise is 'n proses waarin kategorieë vir die analisering van data vooraf opgestel word (Niewenhuis, 2007). Deduktiewe analise is teorie-gedrewe analise en gevolgtrekkings oor of die analise by die bestaande teorie inpas, word op grond daarvan gemaak (Forrester, 2010; Struwig, & Stead, 2001). Vooropgestelde kategorieë (a-priori kategorieë) word uit literatuur oor die tema saamgestel

(Niewenhuis, 2007). Hierdie kategorieë of kodes word voortdurend teen die data gekontroleer (Creswell, 2013) en begelei die analise van die rou data (Niewenhuis, 2007). Aangesien ek data in 'n bepaalde konteks ingesamel en dit daarna vir temas wat in literatuur geïdentifiseer is, deursoek het, was deduktiewe analise geskik vir hierdie studie (Struwig, & Stead, 2001). Ek het die a-priori kategorieë wat ek volgens my literatuurstudie in Hoofstuk 2 geïdentifiseer het, gebruik vir die deduktiewe analiseproses. Die kategorieë word in Hoofstuk 2, Tabel 2.1, weergegee.

### **3.4.3 Prosedure tydens data-analise**

Ek het die data wat ek gebruik het, uit die kliëntelêers van akademiese diensleerstudente wat dit in 2014 en 2015 doelgerig geselekteer het, verkry.

Die tematiese analise van die data is aan hand van Braun en Clarke (2006) se model fases gedoen. Fase 1: Raak bekend met die data: Die navorsers moet bekend raak met die data deur die data te lees, te herlees en aanvanklike idees neer te skryf (Braun, & Clarke, 2006; Joffe, 2012). Tydens hierdie fase het ek aktief deur my veldnotas (Bylaag 1) en refleksiejoernaal (Bylaag 2) van my twee besoeke aan die skool gelees. Dit het my weer van die konteks van die studie bewus gemaak. Daarna het ek het twee jaar se kliënte lêers (2014 - 2015) deurgewerk om 'n algehele oorsig van moontlike temas te kry. Ek het hierdie proses gevolg voor ek my steekproef verkry het om my met die datastel te vereenselwig, waarna ek 'n literatuurstudie (Hoofstuk 2) gedoen het.

Fase 2: Skep aanvanklike kodes: Kodering is 'n kritiese fase in die analisering van inhoud (Bryman, 2001) en verwys na die manier waarop data in temas verdeel is (TerreBlanche, Durrheim, & Painter, 2006). A-priori kodes (Bylaag 10) is in kategorieë opgestel. (Hoofstuk 2, Tabel 2.1). Die kodering van data is 'n analitiese proses en nie net 'n manier om data te verminder nie (Braun & Clarke, 2006). In hierdie fase is eienskappe van die data in 'n sistematiese manier gekodeer en relevante data aan die betrokke data gekoppel (Braun, & Clarke, 2006). Dit het 'n nuwe verstaan van die fenomeen teweeg gebring (Hoepfl, 1997). In hierdie fase het ek sistematies deur die data gewerk. Ek het die a-priori kodes, wat reeds geïdentifiseer is, syfers as kodes gegee. Vir elke tema wat geïdentifiseer is, het ek in kolom 1 'n naam gegee. In kolom 2 het ek 'n syfer as kode bygevoeg (Bylaag 10).

Fase 3: Soek temas: 'n Tema is 'n betekenisvolle patroon wat in die data geïdentifiseer is om ooreenkomste in die data te identifiseer (Braun, & Clarke, 2006). Temas wat deur verskillende kliënte geïdentifiseer is, word saamgevoeg om 'n

oorkoepelende geheel te vorm (Aronson, 1995). Bylaag 11 dui 'n voorbeeld aan van hoe die verskillende kliënte se data tot 'n geheel vir elke tema bymekaar gevoeg is.

Fase 4: Hersien temas: Temas wat geïdentifiseer is, is in hierdie fase verfyn en gekontroleer om te bepaal of dit 'n getroue weergawe van die data en literatuurstudie is (Braun, & Clarke, 2006). Temas wat ooreenstem kan nou saamgevoeg word om een tema te vorm; 'n tema kan ook in verskillende temas verdeel word indien nodig (Braun, & Clarke, 2006).

Fase 5: Definieer en benoem temas: In hierdie fase is 'n duidelike definisie en naam aan elke tema gegee (Braun, & Clarke, 2006). Die essensie van elke tema en sub-tema is geïdentifiseer om 'n holistiese beeld te kry (Braun, & Clarke, 2006). Deur temas te definieer en te benoem het ek 'n dieper begrip van elke tema gekry (Tabel 2.1).

Fase 6: Skryf temas op: Nadat ek al die vorige fases voltooi het, het ek die finale fase, waartydens ek temas en navorsing opgeskryf het, gedoen. Hierdie fase is ook die navorser se laaste kans om 'n analise te doen en die data finaal op te skryf en te interpreteer (Braun, & Clarke, 2006). Hierdie mini-verhandeling is die verslag van die navorsing wat ek gedoen het en beantwoord die navorsingsvraag soos deur navorsing self gestaaf.

### **3.5 KWALITEITSEKERING**

Spesiale aandag is aan die onderstaande konsepte gegee om tot die kwaliteit en geldigheid van die navorsing by te dra.

#### **3.5.1 Deursigtigheid**

Deursigtigheid is 'n belangrike aanwyser van kwaliteit en 'n manier om geloofwaardigheid in navorsing te vestig (Forrester, 2010). Geloofwaardigheid beteken dat daar 'n ooreenkoms tussen die deelnemers se ervaring van die fenomeen en die navorser se uitbeelding van die ervaring bestaan (De Vos et al., 2011). In kwalitatiewe navorsing erken navorsers die moontlikheid van veelvuldige realiteite en word daar gepoog om die veelvuldige realiteite op 'n gepaste wyse in die navorsing weer te gee (Hoepfl, 1997). Om deursigtigheid en geloofwaardigheid in die studie te verseker, het ek vir die tydperk van my studies die skoolkonteks en akademiese diensleer van die MEd Opvoedkundige Sielkundige jeug vir 'n periode van twee jaar waargeneem (2014 en 2015). Ek het hierdie waarnemings en refleksies in 'n refleksiejoernaal aangeteken.

Hierdie refleksiejoernaal het tot die deursigtigheid en geloofwaardigheid van die studie bygedra.

### **3.5.2 Bevestigbaarheid**

Dit is onhaalbaar om algeheel objektief te wees in sosiale navorsing. Dog het die navorser die verantwoordelikheid om te verseker dat persoonlike waardes of teoretiese voorkeure nie 'n invloed op die navorsing het nie (Bryman, 2001). Bevestigbaarheid verseker dus dat bevindings nie op die navorser se voorkeure nie, maar op die data sal berus (De Vos et al., 2011). Die navorser moet kan bewys dat die navorsing se interpretasies neutraal is en nie die subjektiewe opinie van die navorser nie (Lincoln, & Guba, 1985). Die gebruik van 'n refleksiejoernaal het verseker dat ek voortdurend oor die navorsingsgebeure kon reflekteer. My gereelde refleksie met my supervisor het daartoe bygedra dat my persoonlike waardes nie my navorsing beïnvloed nie.

### **3.5.3 Vertroubaarheid**

Die doel van kwalitatiewe navorsing is 'n dieper verstaan van die fenomeen wat ondersoek word (Nieuwenhuis, 2007). Die doel word bereik deur ryk en gedetailleerde beskrywings van die navorsingsproses te gee (Terre Blanche, & Durrheim, 2006), wat weer vertroubaarheid in die hand werk. Die vertroubaarheid van 'n studie word deur die konsekwentheid van die meetinstrument met herhaaldelike meting, bepaal (De Vos et al., 2011). Ek het veelvuldige kliëntelêers in die studie gebruik om voldoende inligting vir ryk en gedetailleerde beskrywings te verseker.

### **3.5.4 Oordraagbaarheid**

Oordraagbaarheid word verkry deur ryk, gedetailleerde beskrywings van die navorsingsituasie en -konteks te produseer (Terre Blanche, & Durrheim, 2006). Deur ryk, gedetailleerde beskrywings te gee, kan die bevindinge van die navorsing na 'n ander konteks met dieselfde omstandighede veralgemeen word (Terre Blanche, & Durrheim, 2006; Lincoln, & Guba, 1985). Om die oordraagbaarheid van die studie te versterk, het ek die sekondêre data ryk en gedetailleerd beskryf. Ek het ook voortdurend die bevindings van die navorsing met literatuur en my refleksiejoernaal vergelyk.

### **3.5.5 Geldigheid**

Strategieë om die geldigheid in kwalitatiewe navorsing te verseker, is kristallisatie, langtermynobservasies, portuureksaminering en navorservooroordeel (Forrester, 2010). Tydens kristallisatie word veelvuldige metodes van data-insameling gebruik om die geldigheid van resultate te verseker (Jansen, 2007). Die navorser maak die aanname dat 'n fenomeen deur veelvuldige realiteite bestudeer kan word, wat tot 'n kompleksere en dieper verstaan van die fenomeen wat bestudeer word, kan bydra (Nieuwenhuis, 2007). Tydens die voorgestelde studie is baie MEd Opvoedkundige Sielkundige kwalitatiewe verslae, assesseringsmedia en intervensiemateriaal in kliëntelêers gebruik om die geldigheid van die navorsing te verseker. Data wat oor 'n lang termyn ingesamel word, dra tot die geldigheid van die navorsing by (Jansen, 2007). Daarom is data wat in 2014 en 2015 ingesamel is, vir die navorsing gebruik. Deur seker te maak van sy of haar aannames, siening en teoretiese oriëntasie voor die navorsing 'n aanvang neem, kan die navorser sy of haar vooroordeel verminder (Jansen, 2007). Ek het seker gemaak van die aannames, sienings en teoretiese oriëntasie van die navorsing deur 'n literatuuroorsig, konseptuele raamwerk en teoretiese raamwerk te doen. Portuureksaminering in die vorm van ander navorsers in die FLY-vennootskap se opinies, navorsing en idees, het tot die geldigheid van die studie bygedra.

### **3.6 ETIESE OORWEGINGS**

Ek het die etiese aspekte, beginsels, norms en waardes wat vir navorsing voorgeskryf word, voortdurend in die studie voor oë gehou. Babbie, & Mouton (2001) beklemtoon dat daar in sosiale navorsing op 'n professionele kode van etiek gefokus moet word om die navorser, die deelnemers en medenavorsers te beskerm. Ingeligte toestemming, anonimiteit, konfidensialiteit en privaatheid ten opsigte van die navorsing is belangrik om die belang van die individu te beskerm (Babbie, 2005).

Ek het gepoog om al die individue wat by die studie betrokke was, teen skade te beskerm, hul individuele waardigheid te respekteer en hul konfidensialiteit te beskerm (King, 2010).

Die data wat ek in die voorgestelde studie gebruik het, is met die kliënte, hul ouers/voogde asook die akademiese diensleerstudente se ingeligte toestemming gegeneer. Met ingeligte toestemming moet dit wat van die individu verwag word en die navorsingsdoel duidelik gestel word (King, 2010). Aangesien ek sekondêre data

gebruik het, was dit belangrik dat die studente sowel as die kliënte tot die verdere gebruik van die data toestem (King, 2010). Kliënte het bevestig dat hulle vrywillig aan die studie deelneem en het toestemming gegee dat alle foto's, oudiovisuele en geskrewe werk gebruik mag word. Tydens die besoeke aan die skool is ingeligte toestemming aan elke kliënt verduidelik en hulle het die nodige vorms onderteken. Die studente wat by die akademiese diensleer betrokke was, het aan die begin van hul akademiese jaar vorms onderteken om toestemming te gee dat hul werk as deel van die FLY-vennootskap vir navorsingsdoeleindes gebruik kan word. Soos wat navorsers begin saamwerk, word die deel van data wêreldwyd erken (King, 2010). Die deel van data in die FLY-vennootskap dra tot navorsing van vele temas by. Bylaag 3 is 'n voorbeeld van ingeligte toestemming soos deur die akademiese diensleerstudente onderteken. Bylaag 3 is 'n voorbeeld van ingeligte toestemming soos deur die Graad 9-kliënte onderteken.

Die beskerming van data, die hergebruik daarvan, sekondêre analise en die anonimiteit van deelnemers en navorsers is een van die uitdagings van sekondêre data-analise (Irwin, 2013). Ek het die Professionele Raad vir Sielkunde, Anneks 12:34 (Bylaag 8) se reëls gevolg vir die instandhouding, verspreiding en aanhou van verslae en data. Ek het die data wat ek gebruik het, met die nodige etiese waardigheid hanteer en konfidensialiteit in die skep, stoor, oordag en vernietiging van die data in my besit gehandhaaf.

Anonimiteit in sekondêre navorsing is die navorser se verantwoordelikheid (Jones, & Coffey, 2012). Ek het al die inligting in die studie anoniem hanteer. Dit was belangrik om die kliënte asook die akademiese diensleerstudente wat by die studie betrokke was, se inligting as anoniem te hanteer. Ek het die studente en kliënte se persoonlike, identifiseerbare inligting veilig gehou deur dit met kodes te vervang. Ek het kodering gebruik om anonimiteit en konfidensialiteit te bewerkstellig. Konfidensialiteit behels dat deelnemers aan die navorsing se persoonlike inligting privaat gehou word (Babbie, & Mouton, 2001). Ek het konfidensialiteit regdeur die studie gehandhaaf en persoonlike inligting met respek hanteer deur dit nie met ander persone te deel nie.

Voordat ek met veldwerk en navorsing begin het, het ek etiese klaring van die Etiek Komitee van die Opvoedkundige Sielkundige departement by die Universiteit van Pretoria verkry. Omdat die projek deel van die FLY-vennootskap vorm, het ek ook etiese klaring van die skool en die Provinsiale regering van Mpumalanga verkry.

Regdeur die studie het ek aan die riglyne van die Etiek Komitee van die Universiteit van Pretoria gehoor gegee.

### **3.7 GEVOLGTREKKING**

In hierdie hoofstuk het ek die navorsingsontwerp, seleksie van data en die analiseringsproses bespreek. Ek het die hoofstuk met die kwaliteitskriteria en die etiese oorwegings waarop die studie gegrond was, afgesluit.

---oOo---

## HOOFSTUK 4

### NAVORSINGSRESULTATE EN BESPREKING VAN BEVINDINGS

---

#### 4.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk het ek die navorsingsontwerp en die prosesse van die studie bespreek. Ek het die data-insamelingsproses en databronne in fyn besonderhede bespreek en die data-analise- en interpretasietegnieke verduidelik. Ek het die hoofstuk met 'n bespreking van die kwaliteitskriteria en die etiese oorwegings waarop die studie gegrond was, afgesluit.

In hierdie hoofstuk fokus ek op die navorsingsresultate in terme van die a-priori kategorieë wat ek in hoofstuk 2 in die literatuuroorsig geïdentifiseer het. Die hoofstuk bevat ook uittreksels uit die data en visuele beelde om die temas te ondersteun.

#### 4.2 DATA-ANALISE-RESULTATE

Die volgende data het uit die deduktiewe tematiese analise van die rou data te voorskyn gekom. Ek het die a-priori kategorieë (Hoofstuk 2, Tabel 2.1) vir die analise gebruik. Tabel 4.1 gee die frekwensie van elke tema en kategorie soos dit in die rou data voorgekom het en verskaf die raamwerk vir die interpretasie en bespreking van elke kategorie.

**Tabel 4.1 - Frekwensie van a-priori kategorieë in data**

Tema	Kategorie	Aangedui deur totale aantal kliënte uit steekproef van 48	Aangedui deur manlike kliënte uit steekproef van 26	Aangedui deur vroulike kliënte uit steekproef van 22
<b>1. Individuele beskermende hulpbronne</b>		<b>48</b>	<b>26</b>	<b>22</b>
Individuele beskermende hulpbronne of intrapersoonlike hulpbronne is faktore wat in die individu self geleë is en wat hom of haar help om stresvolle gebeure te voorkom (Kumpfer, 1999).	1.1 Kognitiewe bekwaamhede	35	18	17
	1.2 Sosio-emosionele bekwaamhede	46	24	22
	1.3 Normatiewe bekwaamhede	27	14	13
	1.4 Persoonlikheid	48	26	22
	1.5 Liggaamlike bekwaamhede	10	5	5

Tema	Kategorie	Aangedui deur totale aantal kliënte uit steekproef van 48	Aangedui deur manlike kliënte uit steekproef van 26	Aangedui deur vroulike kliënte uit steekproef van 22
	1.6 Drome en aspirasies	33	18	15
	1.7 Vaardighede en belangstellings	38	21	17
<b>2. Verhoudings as beskermende hulpbron</b>		<b>46</b>	<b>24</b>	<b>22</b>
'n Verhouding is 'n interpersoonlike assosiasie waarin twee of meer persone mekaar se lewens beïnvloed. Verhoudings word deur kulturele faktore beïnvloed (Baron, Branscombe, & Byrne, 2007).	2.1 Verhoudings met familie	43	21	22
	2.2 Verhoudings met portuur	36	20	16
	2.3 Verhoudings met betekenisvolle ander	5	3	2
<b>3. Skool as beskermende hulpbron</b>		<b>46</b>	<b>24</b>	<b>22</b>
Die skool is 'n omgewing vir leer en ontwikkeling (Donald, Lazarus, & Lolwana, 2010) en 'n positiewe instansie wat kinders teen risikofaktore beskerm (Ebersöhn, & Ferreira, 2011).	3.1 Infrastruktuur	8	4	4
	3.2 Onderwysers	16	5	11
	3.3 Skool as plek van opvoeding	41	21	20
<b>4. Gemeenskapshulp bronne</b>		<b>42</b>	<b>22</b>	<b>20</b>
Die gemeenskap is 'n sosiale groepering van mense wat dikwels dieselfde waardes, belangstellings, praktyke en uitdagings deel (Donald, Lazarus, & Lolwana, 2010).	4.1 Dienste en infrastruktuur in die gemeenskap	29	13	16
	4.2 Ontspanning en sosiokulturele aktiwiteite	12	5	7
	4.3 Sosio-ekonomiese hulpbronne	13	4	9
	4.4 Gemeenskap as plek van waarde	26	16	10

Eerstens is individuele beskermende hulpbronne (Tema 1) as die beskermende hulpbron wat die meeste onder kliënte in 'n plattelandse omgewing voorkom, aangedui. Die tema word gevolg deur verhoudings as beskermende hulpbron (Tema 2) en dan skool as beskermende hulpbron (Tema 3). Gemeenskapshulpbronne (Tema 4) het die minste in die rou data voorgekom.

Elke tema, met gepaargaande kategorieë, word in die volgende afdeling bespreek. Die insluitings en uitsluitingskriteria van elke kategorie word bespreek,

gevolg deur 'n grafiek om die kategorieë in dalende orde van frekwensie voor te stel. Elke kategorie word dan met uittreksels uit die data en visuele beelde toegelig.

### 4.3 TEMA 1: INDIVIDUELE BESKERMENDE HULPBRONNE

#### 4.3.1 Inleiding

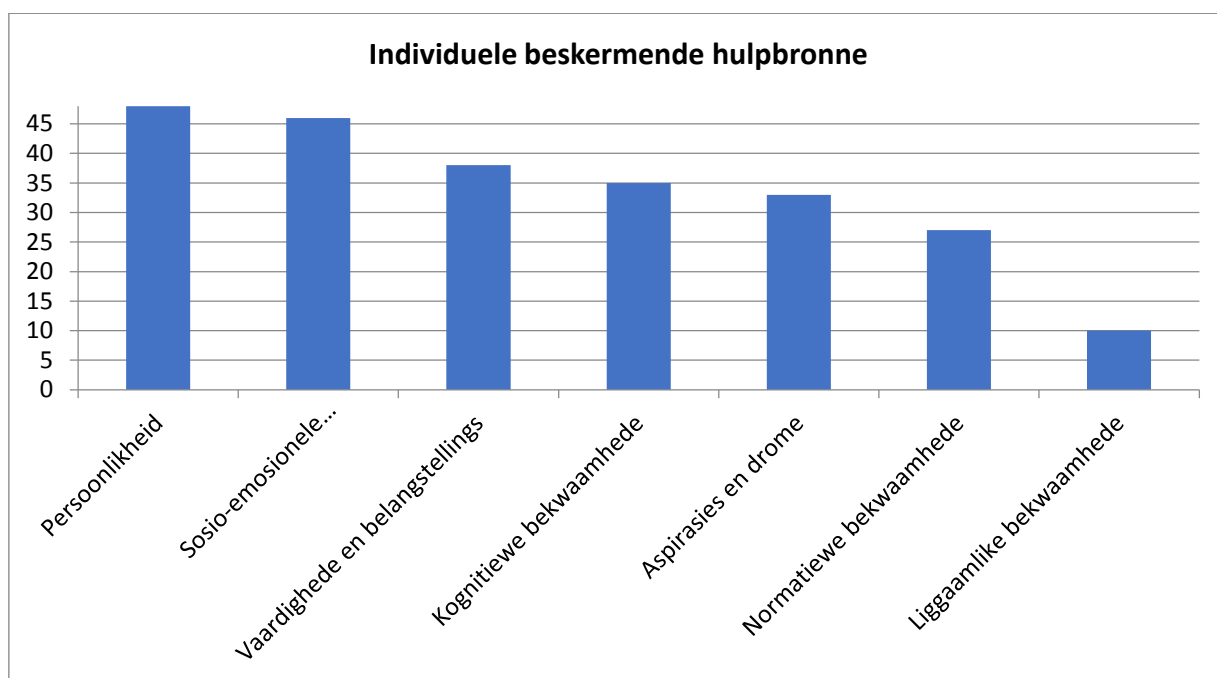
Tema 1 sluit die volgende kategorieë in: kognitiewe bekwaamhede, sosio-emosionele bekwaamhede, normatiewe bekwaamhede, persoonlikheid, drome en aspirasies, asook vaardighede en belangstellings. Individuele beskermende hulpbronne of intrapersoonlike hulpbronne is faktore wat in die individu self geleë is en wat hom of haar help om stresvolle gebeure te oorkom (Kumpfer, 1999). Individuele beskermende hulpbronne se insluitings- en uitsluitingskriteria word in Tabel 4.2 weergegee.

**Tabel 4.2 - Insluitings- en uitsluitingskriteria vir individuele beskermende hulpbronne**

Kategorie	Insluitingskriteria	Uitsluitingskriteria
1.1. Kognitiewe bekwaamhede	Sluit data wat met kliënte in 'n plattelandse skool se kognitiewe vermoëns en bekwaamhede verband hou in, insluitend studiebeplanning, studie-oriëntasie, skoolastiese bekwaamhede, en akademiese prestasie.	Sluit data wat nie met kliënte in 'n plattelandse skool se kognitiewe vermoëns en bekwaamhede verband hou nie uit. Sluit ook kliënte se aspirasies oor toekomstige skoolastiese vordering en opleiding uit.
1.2. Sosio-emosionele bekwaamhede	Sluit data wat met kliënte in 'n plattelandse skool se sosio-emosionele bekwaamhede verband hou in, byvoorbeeld positiewe emosies, en positiewe betrokkenheid.	Sluit data wat nie met kliënte in 'n plattelandse skool se sosio-emosionele bekwaamhede verband hou nie uit. Sluit ook data oor kliënte se persoonlikhede uit.
1.3. Normatiewe bekwaamhede	Sluit data wat met kliënte in 'n plattelandse skool se normatiewe bekwaamhede verband hou in, byvoorbeeld spiritualiteit, en kulturele waardes en norms.	Sluit data wat nie met kliënte in 'n plattelandse skool se normatiewe bekwaamhede verband hou nie, uit. Sluit ook enige instansies waar spiritualiteit of kultuur beoefen word uit. Enige kultuur- of godsdienstige groepe is ook uitgesluit.
1.4. Persoonlikheid	Sluit data wat met kliënte op die platteland se persoonlikheid verband hou in, byvoorbeeld ekstraversie, intraversie, oopheid, gereserveerd, samewerkend, leierseienskap,	Sluit data wat nie met kliënte op die platteland se persoonlikheid verband hou nie uit. Sluit ook data wat met kliënte se sosio-emosionele bekwaamhede verband hou uit.

Kategorie	Insluitingskriteria	Uitsluitingskriteria
	skaam, selfvertroue, selfversekerd, en aanpasbaar.	
1.5. Drome en aspirasies	Sluit data wat met kliënte op die platteland se aspirasies en drome verband hou in.	Sluit data wat nie met kliënte op die platteland se aspirasies en drome verband hou nie uit.
1.6. Liggaamlike bekwaamhede	Sluit data wat met kliënte op die platteland se liggaamlike bekwaamhede verband hou in.	Sluit data wat nie met kliënte op die platteland se liggaamlike bekwaamhede nie verband hou uit.
1.7. Vaardighede en belangstellings	Sluit data wat met kliënte op die platteland se vaardighede verband hou in.	Sluit data wat nie met kliënte op die platteland se vaardighede verband hou nie uit.

Individuele beskermende hulpbronne is deur al die kliënte (48 in totaal, 26 manlik, 22 vroulik) as beskermende hulpbronne aangedui. Figuur 4.2. gee 'n uiteensetting van die individuele beskermende hulpbronne soos deur die kliënte in die data aangedui.



**Figuur 4.1 - Individuele beskermende hulpbronne**

#### 4.3.2 Persoonlikheid

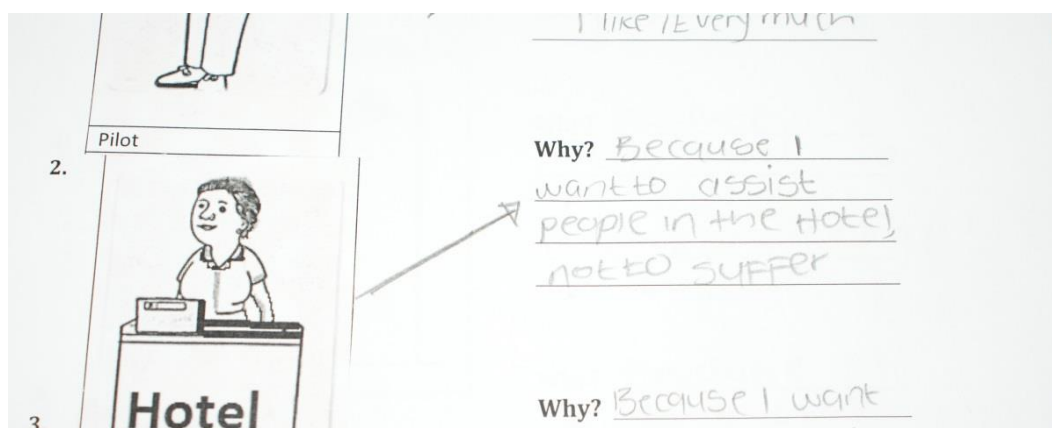
Al die kliënte (48 totaal, 26 manlik, 22 vroulik) het persoonlikheid as 'n beskermende hulpbron aangedui. Voorbeelde van persoonlikheidseienskappe wat aangedui is, word in tabel 4.3 weergegee.



**Tabel 4.4 - Sosio-emosionele bekwaamhede**

Lêernommer	Deur wie aangedui	Databron	Voorbeeld
1-07 (V)	Student	Kwadrantkaart	<i>She is good with people; She makes people laugh; She enjoys helping people</i>
1-11 (M)	Kliënt	Onvoltooide sinne	<i>I like laughing with others and help others</i>
1-16 (V)	Kliënt	Onvoltooide sinne	<i>I like to communicate with others</i>
2-06 (M)	Student	Verslag	<i>Encourage and support group members. Pays close attention to people in his world</i>
2-26 (M)	Kliënt	Brief aan student	<i>I love to care about people</i>
2-42 (V)	Kliënt	Kaartsortering	<i>Because I want to assist people in the hotel not to suffer. Likes to communicate with people in their problems (Foto 4.2)</i>
2-60 (V)	Student	Verslag	<i>Graceful orientation towards people</i>

Kliënt 4.24, 'n meisie, dui in die kaartsortering aan dat sy moontlik as ontvangsdame in 'n hotel wil werk. Haar rede vir die keuse is: *“Because I want to assist people in the hotel not to suffer”*. Hierdie voorbeeld van sosio-emosionele bekwaamhede word in Foto 4.2 aangedui.



**Foto 4.2 - Kliënt 4.24 dui sosio-emosionele bekwaamhede in die aktiviteit 'Kaartsortering' aan**

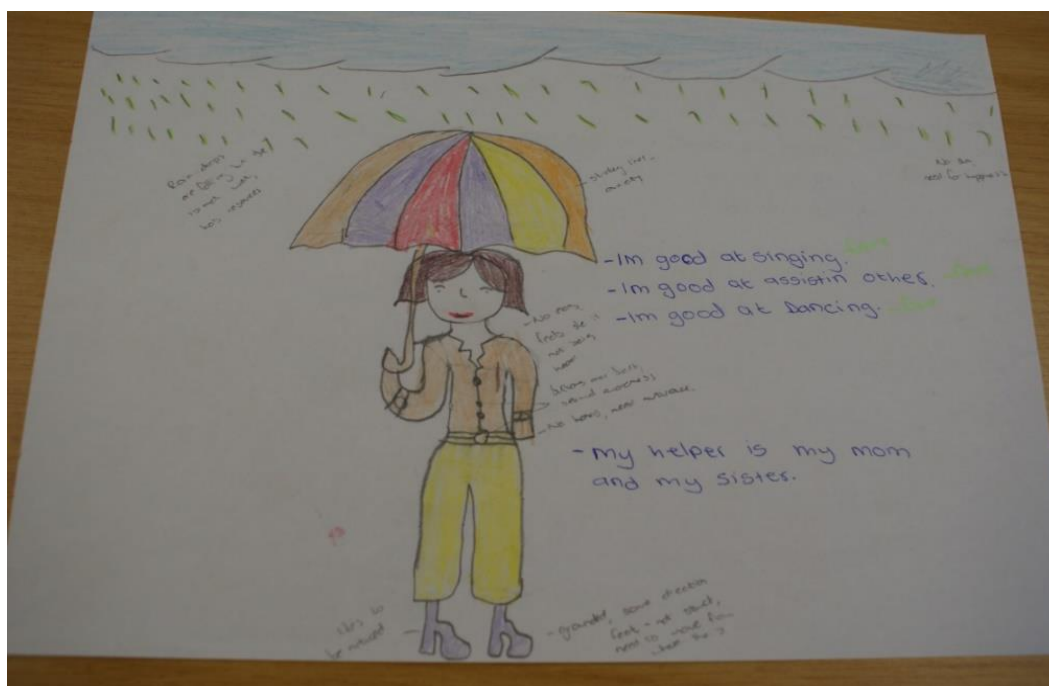
#### **4.3.4 Vaardighede en belangstellings**

Baie kliënte (38 totaal, 21 manlik, 17 vroulik) het vaardighede waaroor hulle beskik en hul belangstellings as beskermende hulpbron aangedui. Voorbeelde van hierdie vaardighede word in Tabel 4.5 weergegee.

**Tabel 4.5 - Vaardighede en belangstellings**

Lêernommer	Deur wie aangedui	Databron	Voorbeeld
1-17 (V)	Kliënt	Persoon in die reën	<i>Im good at singing; Im good at dancing (Foto 4.3)</i>
1-32 (V)	Student	Kwadrantkaart	<i>Enjoys sport; Swimming; tennis</i>
1-51 (M)	Kliënt	Kwadrantkaart	<i>Playing soccer makes me happy and it keeps me out of trouble</i>
2-28 (V)	Kliënt	Collage	<i>Good at sing</i>
2-34 (M)	Student	Konseptualisering	<i>Loves food. Soccer. Likes beautiful things</i>
2-36 (M)	Student	Verslag	<i>Enjoys athletics and soccer. Has a passion for cooking. Soccer team is a resource for him</i>
2-46 (M)	Kliënt	Ubuntu-hand	<i>I am good at painting. I am good at drawing and reading. I am good at playing soccer.</i>

In Foto 4.3 dui 'n meisie (Kliënt 1-17) aan dat sy oor vaardighede, wat as beskermende hulpbron dien, beskik. Die meisie het 'n sambreel wat haar teen die reën beskerm, geteken. Die woorde, *I am good at singing* en *I am good at dancing* is onder die sambreel geskryf, wat aandui dat dit haar bates is.



**Foto 4.3 - Kliënt 1-17 dui in die aktiwiteit 'Persoon in die reën' aan dat sy oor vaardighede beskik wat as beskermende hulpbron dien**

### 4.3.5 Kognitiewe bekwaamhede

Kliënte (35 totaal, 18 manlik, 17 vroulik) het kognitiewe bekwaamhede as 'n beskermende hulpbron aangedui. Voorbeelde van kognitiewe bekwaamhede wat deur studente aangedui is, word in Tabel 4.6 weergegee.

**Tabel 4.6 - Kognitiewe bekwaamhede**

Lêernommer	Deur wie aangedui	Databron	Voorbeeld
1-04 (M)	Student	Verslag	<i>He enjoys learning and studying</i>
1-17 (V)	Student	Kwadrantkaart	<i>She is able to follow instructions</i>
1-37 (M)	Kliënt	Ubuntu-hand	<i>Wisdom, he is a clever boy expacially at school. (Foto 4.4)</i>
1-54 (M)	Kliënt	Onvoltooide sinne	<i>At school I study very hard</i>
2-11 (M)	Student	Verslag	<i>Curious and likes to learn</i>
2-14 (V)	Student	Verslag	<i>Focused and task-orientated. Enjoys learning and is curious</i>
2-47 (V)	Kliënt	Onvoltooide sinne	<i>My happiest time is when I am studying my book</i>

Kliënt 1-37 dui in die Ubuntu-hand- aktiwiteit aan dat hy oor kognitiewe vaardighede beskik wat vir hom 'n beskermende hulpbron is. Nadat die kliënt sy hand afgetrek het, het hy in sy pinkie die woord *Wisdom* en in sy wysvinger die sin: “*He is a clever boy expacially at school*”.



**Foto 4.4 - Kognitiewe bekwaamhede as beskermende hulpbron aangedui, Kliënt 1-37, 'Ubuntu-hand'**

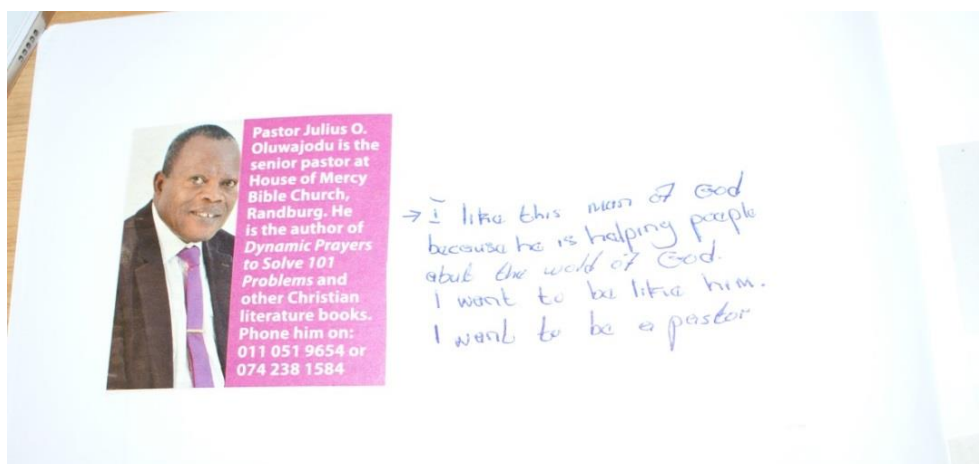
### 4.3.6 Drome en aspirasies

Baie kliënte (33 totaal, 18 manlik, 15 vroulik) het drome en aspirasies as 'n beskermende hulpbron aangedui. Voorbeelde van aspirasies en drome wat deur kliënte en studente aangedui is, word in Tabel 4.7 weergegee.

**Tabel 4.7 - Aspirasies en drome**

Lêernommer	Deur wie aangedui	Databron	Voorbeeld
1-06 (M)	Kliënt	Onvoltooide sinne	<i>My future is to be a doctor, I need to study to make my dreams come true</i>
1-17 (V)	Student	Kwadrantkaart	<i>She has a want to succeed. Future-orientated</i>
1-32 (V)	Kliënt	Dankbaarheidsboom	<i>Want to help my community. Want to work hard. Want to talk the truth. Want to perform well</i>
1-63 (M)	Student	Verslag	<i>He have big dreams and want to succeed academically</i>
2-26 (M)	Kliënt	Collage	<i>I want to drive a car. I want to be a pastor (Foto 4.5)</i>
2-30 (M)	Student	Verslag	<i>He is hopeful for his future. He wants to live a comfortable life where he has enough resources</i>
2-36 (M)	Kliënt	Kaartsortering	<i>Likes travelling around and sees many countries. Wants to travel and see the world</i>

Kliënt 2.26. het 'n droom om eendag 'n pastoor te word. Hy dui in sy collage hierdie droom met die woorde: "*I want to be like him, I want to be a pastor,*" aan. Foto 4.5. is 'n uittreksel uit die collage, met 'n uitknipsel uit 'n tydskrif en die kliënt se geskrewe woorde.



**Foto 4.5 - Kliënt 2.26 dui sy droom om 'n pastoor te word in sy 'Collage' aan**

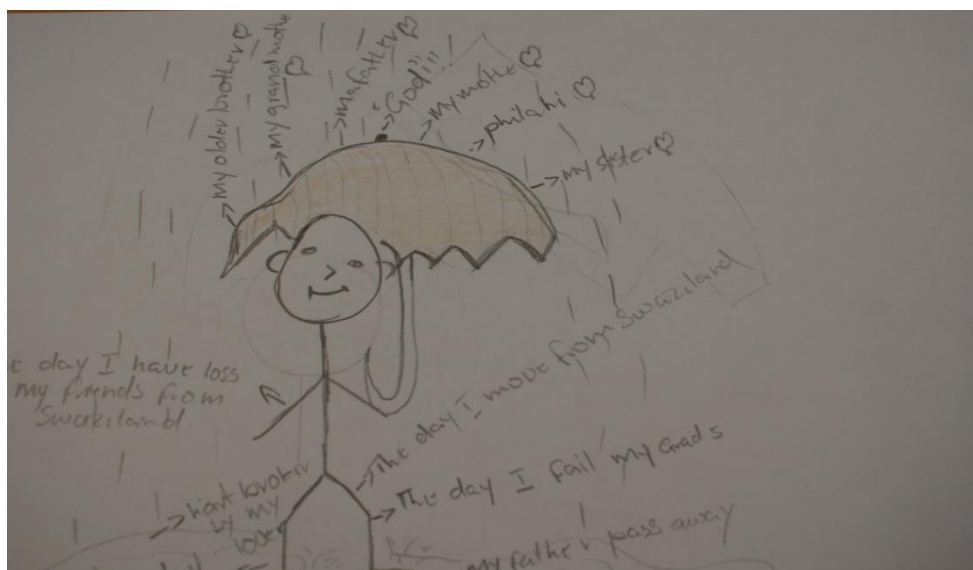
### 4.3.7 Normatiewe bekwaamhede

In tabel 4.8 word voorbeelde van normatiewe bekwaamhede wat die kliënte (27 totaal, 14 manlik, 13 vroulik) aangedui het, weergegee.

**Tabel 4.8 - Normatiewe bekwaamhede**

Lêernommer	Deur wie aangedui	Databron	Voorbeeld
1-25 (V)	Kliënt	Onvoltooide sinne	<i>I feel that I am nothing without God</i>
1-54 (M)	Kliënt	Persoon in die reën	<i>God (Foto 4.6)</i>
2-01 (V)	Kliënt	Onvoltooide sinne	<i>My happiest time it was gospel, I am really it was gospel</i>
2-19 (M)	Student	Verslag	<i>Church and worshipping God is an important part of life</i>
2-36 (M)	Student	Verslag	<i>Has a positive outlook on life and is guided by his religious beliefs</i>
2-26 (M)	Student	Ubuntu-hand	<i>God makes me strong</i>
2-38 (V)	Student	Verslag	<i>Deep passion for religious beliefs</i>

Kliënt 1-54 dui sy geloof in God as beskermende hulpbron aan. Hy teken 'n persoon in die reën en identifiseer dan beskermende hulpbronne wat sy sambreel vir hom simboliseer. In die middel van die sambreel skryf hy die woord "God". Foto 4.6 is die seun se skets van 'n persoon in die reën.



**Foto 4.6 - Normatiewe bekwaamhede, geloof in God, word deur Kliënt 1-54 as beskermende hulpbron in die 'Persoon in die reën'-aktiwiteit aangedui**

### 4.3.8 Liggaamlike bekwaamhede

Min kliënte (10 totaal, 5 manlik, 5 vroulik) het liggaamlike bekwaamhede as 'n beskermende hulpbron aangedui. In Tabel 4.9. word voorbeelde van liggaamlike bekwaamhede wat aangedui is, weergegee.

**Tabel 4.9 - Liggaamlike bekwaamhede**

Lêernommer	Deur wie aangedui	Databron	Voorbeeld
1-22 (M)	Student	Verslag	<i>Well dressed and takes pride in his appearance. Takes good care of himself</i>
1-27 (V)	Kliënt	Indlela Yam	<i>Best part of myself is my legs</i>
1-65 (V)	Kliënt	Kwadrantkaart	<i>I am beautiful</i>
2-03 (V)	Kliënt	Collage	<i>Hair healthy, Treat your hair, Not just a pretty face</i> Foto 4.7
2-09 (V)	Student	Verslag	<i>Likes to maintain a healthy and groomed appearance</i>
2-14 (V)	Kliënt	Ubuntu hand	<i>I like my brown face</i>

In Foto 4.13 dui 'n meisie (Kliënt 2-03) aan dat liggaamlike bekwaamhede vir haar belangrik is. Sy maak 'n collage van prente en woorde wat sy uit 'n tydskrif kry. Sy plak die woorde "Hair healthy, Treat your hair".



Foto 4.7 - Kliënt 2-03 dui liggaamlike bekwaamhede as beskermende hulpbron in haar 'Collage' aan

## 4.4 TEMA 2: VERHOUDINGS AS BESKERMENDE HULPBRON

### 4.4.1 Inleiding

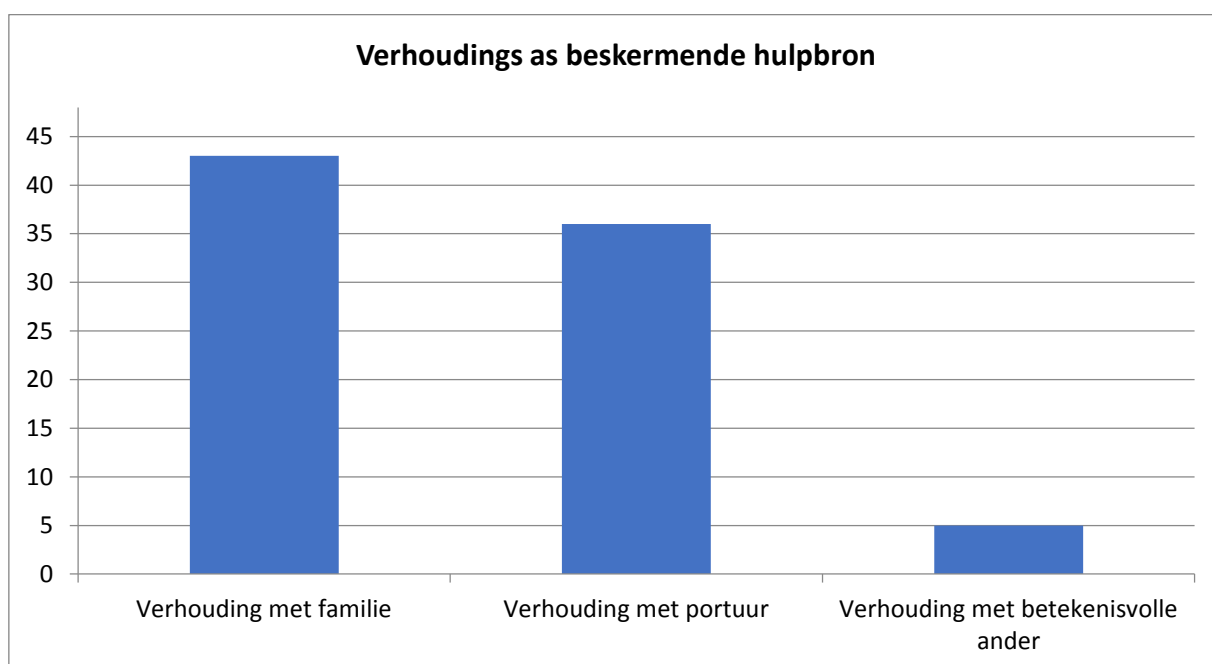
Verhoudings as beskermende hulpbron sluit die volgende kategorieë in: Verhoudings met familie, verhoudings met portuur en verhoudings met betekenisvolle ander mense. 'n Verhouding is 'n interpersoonlike assosiasie tussen twee of meer persone. Hierdie persone het 'n invloed op mekaar se lewens (Baron, Branscombe, & Byrne, 2007).

Verhoudings as beskermende hulpbronne se insluitings en uitsluitingskriteria word in Tabel 4.10 weergegee.

**Tabel 4.10 - Insluitings- en uitsluitingskriteria vir verhoudings**

Kategorie	Insluitingskriteria	Uitsluitingskriteria
2.1. Verhoudings met familie	Sluit data wat aandui dat kliënte op die platteland 'n verhouding met familie het, aan.	Sluit data wat aandui dat kliënte op die platteland 'n verhouding met iemand anders as familie het uit.
2.2. Verhoudings met portuur	Sluit data wat aandui dat kliënte op die platteland 'n verhouding met lede van hul portuurgroep het in, byvoorbeeld <ul style="list-style-type: none"> <li>• vriende,</li> <li>• klasmaats, en</li> <li>• lede van kultuur- en ontspanningsgroepe.</li> </ul>	Sluit data wat aandui dat kliënte op die platteland 'n verhouding met iemand anders as hul portuurgroep het uit.
2.3. Verhoudings met betekenisvolle ander mense	Sluit data wat aandui dat kliënte op die platteland 'n verhouding met betekenisvolle ander mense het in.	Sluit data wat aandui dat kliënte op die platteland 'n verhouding met iemand anders as betekenisvolle ander mense het uit. Sluit ook onderwysers by die skool uit.

Die verhoudings wat kliënte (46 in totaal, 24 manlik, 22 vroulik) as beskermende hulpbron aangedui het, word in Figuur 4.3 uiteengesit. Verhoudings is die tema wat die tweede meeste deur kliënte in 'n plattelandse omgewing aangedui is.



**Figuur 4.2 - Verhoudings geïdentifiseer as beskermende hulpbron**

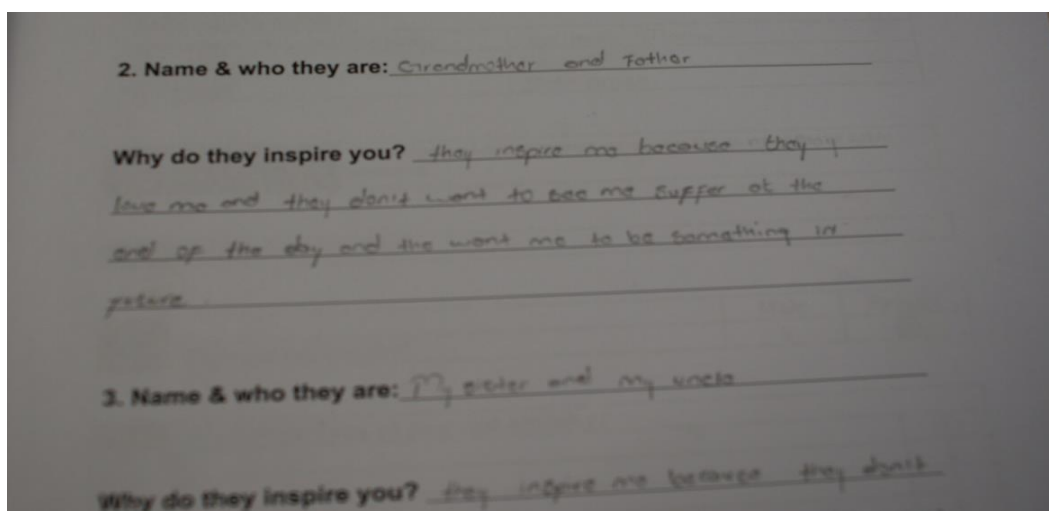
#### 4.4.2 Verhoudings met familie

Baie kliënte (43 totaal, 21 manlik, 22 vroulik) dui verhoudings met hul families as beskermende hulpbron aan. Voorbeelde word in Tabel 4.11 gegee.

**Tabel 4.11 - Verhoudings met familie**

Lêernommer	Deur wie aangedui	Databron	Voorbeeld
1-06 (M)	Student	Onvoltooide sinne	<i>My father loves me more than anything. My happiest time is having dinner with my family.</i>
1-22 (M)	Kliënt	Onvoltooide sinne	<i>I am the happiest when my dad came back home. My father is a wise man</i>
1-32 (V)	Student	Kwadrantkaart	<i>Supportive caring family. Grandmother and mother's guidance</i>
2-06 (M)	Kliënt	Rolmodel	<i>My brother, he helps me do the right thing and focus on the future. Grandmother and father, they inspire me because they love me</i>
2-09 (V)	Kliënt	Rolmodel	<i>Grandmother and Father. They inspire me because they love me (Foto 4.8)</i>
2-28 (V)	Kliënt	Onvoltooide sinne	<i>I feel better when my family are protect me</i>
2-46 (M)	Student	Verslag	<i>Lives with his two sisters, two brothers and niece. His family is a great resource to him.</i>

In die Rolmodel-aktiwiteit dui Kliënt 2-09 aan dat verhoudings met haar familie vir haar 'n beskermende hulpbron is. Sy noem haar ouma en pa as haar rolmodelle en gee die volgende verduideliking: *“They inspire me and they love me and they don't want to see me suffer at the end of the day”*. Foto 4.8 is 'n uittreksel uit die Rolmodel-aktiwiteit



**Foto 4.8 - Kliënt 2-06 dui haar ouma en pa as beskermende hulpbronne in die 'Rolmodel'-aktiwiteit aan**

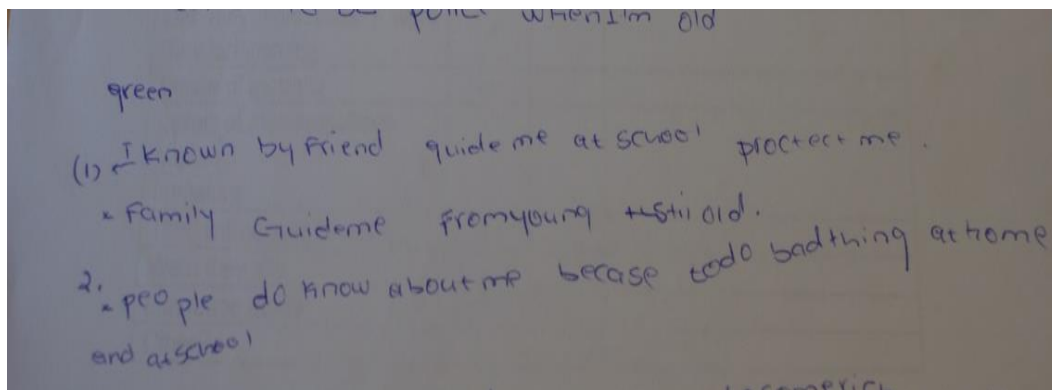
### 4.4.3 Verhouding met portuur

Die kliënte (36 totaal, 20 manlik, 16 vroulik) het verhoudings met hul portuur as 'n beskermende hulpbron aangedui. Voorbeelde van verhoudings met hul portuurgroep, soos deur studente aangedui, word in Tabel 4.12 aangedui.

**Tabel 4.12 - Verhoudings met portuur**

Lêernommer	Deur wie aangedui	Databron	Voorbeeld
1-05 (V)	Kliënt	Kraalaktiwiteit	<i>Friends</i>
1-28 (V)	Kliënt	Indlela Yam	<i>I know my friend guide me at school protect me (Foto 4.9.)</i>
1-45 (V)	Kliënt	Onvoltooide sinne	<i>Happy when I am playing with my friends. I feel good when I meet my friend.</i>
1-65 (V)	Student	Konseptualisering	<i>Love my friends. I like playing with my friends.</i>
2-06 (M)	Kliënt	Rolmodel	<i>My friend. He gives me advice and are always there for me</i>
2-38 (V)	Student	Verslag	<i>Enjoys spending time with her friends at school</i>
2-42 (V)	Kliënt	Onvoltooide sinne	<i>My happiest time is when I am with my friends</i>

In Foto 4.9 dui 'n vroulike kliënt (Kliënt, 1-28) aan dat haar vriend haar begelei en beskerm. Verhoudings met haar portuur is vir haar 'n beskermende hulpbron. 'n Uittreksel uit die 'Indlela Yam'-aktiwiteit dui die volgende woorde aan: *"I Know my friend guide me at school protect me."*



**Foto 4.9 - Verhoudings met portuurgroep word as 'n beskermende hulpbron aangedui, Kliënt 1-28, 'Indlela Yam'-aktiwiteit**

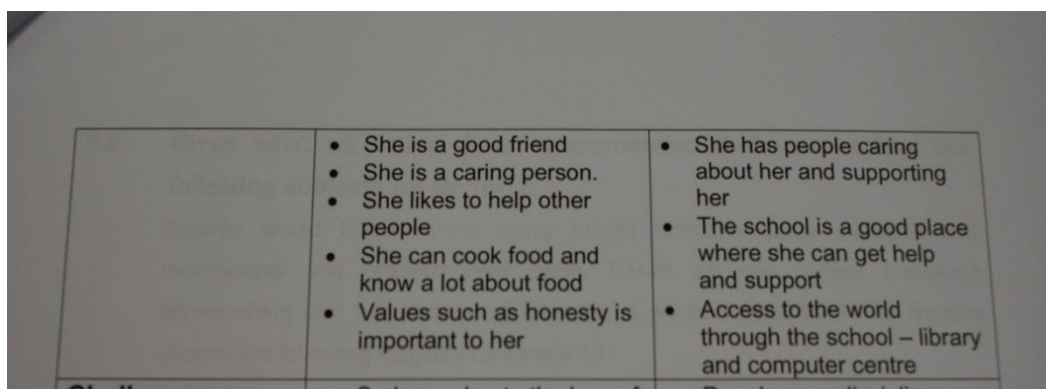
#### 4.4.4 Verhoudings met betekenisvolle ander

Verhoudings met betekenisvolle ander is deur min kliënte (5 totaal, 3 manlik, 2 vroulik) as 'n beskermende hulpbron aangedui. In Tabel 4.13 word voorbeelde van verhoudings met betekenisvolle ander weergegee.

**Tabel 4.13 - Verhoudings met betekenisvolle ander**

Lêernommer	Deur wie aangedui	Databron	Voorbeeld
1-04 (M)	Student	Kwadrantkaart	<i>Positive role models</i>
1-07 (V)	Student	Kwadrantkaart	<i>She has people caring about her and supporting her (Foto 4.10)</i>
1-16 (V)	Student	Kwadrantkaart	<i>University students</i>
1-43 (M)	Student	Kwadrantkaart	<i>Has a role model</i>
2-14 (V)	Student	Verslag	<i>Positive role models such as Helen Joseph</i>

Foto 4.10 is 'n uittreksel uit Student 1B se kwadrantkaart wat vir Kliënt 1-07 saamgestel is. In die kwadrantkaart dui sy aan dat Kliënt 1-07 ander betekenisvolle persone het wat vir haar omgee en haar ondersteun, noem. Hierdie verhoudings met die persone is vir die kliënt 'n beskermende hulpbron. Sy skryf in haar kwadrantkaart die volgende: “*She has people caring about her and supporting her*”.



**Foto 4.10 - Student 1B dui in haar 'Kwadrantkaart' aan dat Kliënt 1-07 ander betekenisvolle persone het wat vir haar omgee**

### 4.5 TEMA 3: SKOOL AS BESKERMENDE HULPBRON

#### 4.5.1 Inleiding

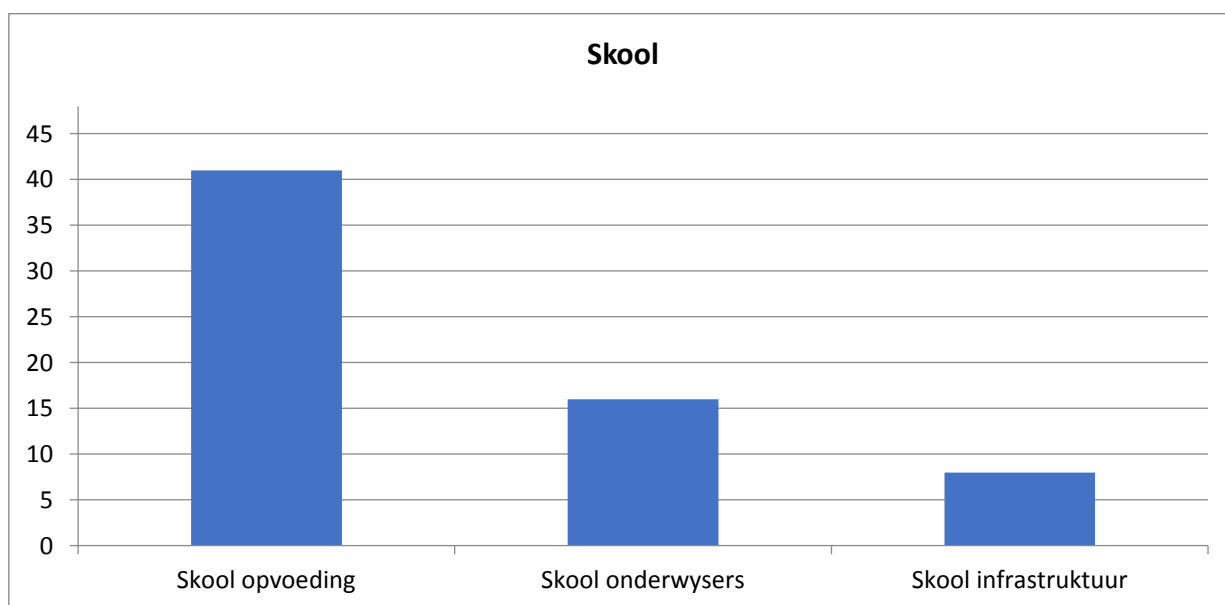
Skool as beskermende hulpbron sluit die volgende kategorieë in: Infrastruktuur, onderwysers asook plek van opleiding. Die skool is 'n positiewe instansie en 'n

omgewing waarin leer en ontwikkeling plaasvind (Donald, Lazarus, & Lolwana, 2010; Ebersöhn, & Ferreira, 2011). Skool as beskermende hulpbron se insluitings- en uitsluitingskriteria word in Tabel 4.14 weergegee.

**Tabel 4.14 - Insluitings- en uitsluitingskriteria van die skool as beskermende hulpbron**

Kategorie	Insluitingskriteria	Uitsluitingskriteria
3.1 Plek van opvoeding	Sluit data waar kliënte op die platteland die skool as opleidingsinstansie, waar opvoeding belangrik geag word, aandui in. Sluit kliënte se positiewe ingesteldheid jeens skool in.	Sluit data waar kliënte op die platteland nie die skool as plek van opleiding aandui nie uit.
3.2 Onderwysers	Sluit data waar kliënte op die platteland onderwysers as beskermende hulpbron aandui in.	Sluit data waar kliënte op die platteland onderwysers nie aandui nie uit.
3.3 Infrastruktuur	Sluit data waar kliënte op die platteland die infrastruktuur by die skool as beskermende hulpbron uit in. Sluit die volgende in: <ul style="list-style-type: none"> <li>• fisiese geboue van skool;</li> <li>• basiese dienste by skool; en</li> <li>• ontwikkeling en ontspanning by skool.</li> </ul>	Sluit data waar kliënte op die platteland nie die skool se infrastruktuur as beskermende hulpbron aandui nie uit. Sluit nie kliënte se positiewe ingesteldheid jeens opvoeding in nie.

Die skool is deur kliënte (46 in totaal, 24 manlik, 22 vroulik) as beskermende hulpbron aangedui. Figuur 4.3. gee 'n uiteensetting van die skool as beskermende hulpbron soos in die data aangedui.



**Figuur 4.3 - Skool geïdentifiseer as beskermende hulpbron**

#### 4.5.2 Skool as plek van opvoeding

Baie kliënte (41 totaal, 21 manlik, 20 vroulik) het die skool as plek van opvoedkundige waarde aangedui. In Tabel 4.13 word voorbeelde hiervan gegee.

**Tabel 4.15 - Skool as plek van opvoeding**

Lêernommer	Deur wie aangedui	Databron	Voorbeeld
1-17 (V)	Student	Kwadrantkaart	<i>Recognises the value of education</i>
1-27 (V)	Kliënt	Onvoltooide sinne	<i>I am happiest because I still go to school. I feel happy when I am at school.</i>
1-28 (V)	Kliënt	Dankbaarheidsboom	<i>Love to go to school</i>
1-43 (M)	Kliënt	Indlela Yam	<i>Education is the key to success</i>
2-42 (V)	Kliënt	Collage	<i>Education for change. Education is the key of our life</i> Foto 4.11
2-49 (M)	Student	Verslag	<i>Views school as meaningful. School is a positive institution</i>
2-58 (V)	Student	Verslag	<i>Education means a lot. Education is a way of getting money</i>

In Foto 4.11 dui Kliënt 2-42 in 'n collage aan dat sy opvoeding as die sleutel tot haar sukses sien. Sy knip die woorde “*Education for change*” uit 'n tydskrif uit en plak dit op haar collage. Sy skryf die woorde “*Education is the key of our life*” by die uitgeknipte woorde neer.

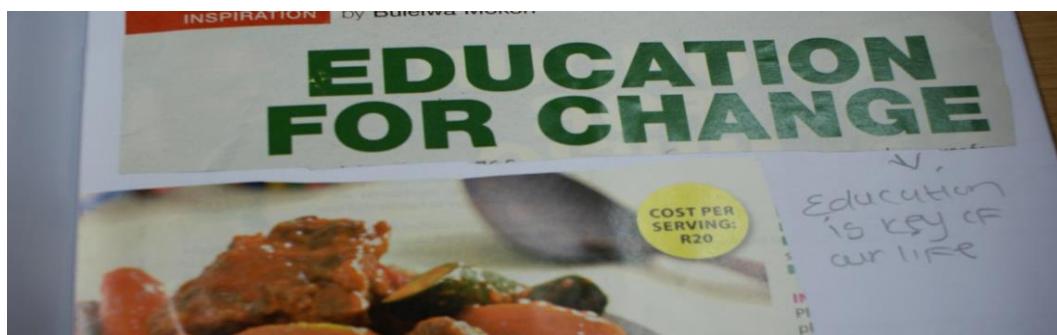


Foto 4.11 - Kliënt 2-42 dui opvoeding as beskermende hulpbron in haar 'Collage' aan

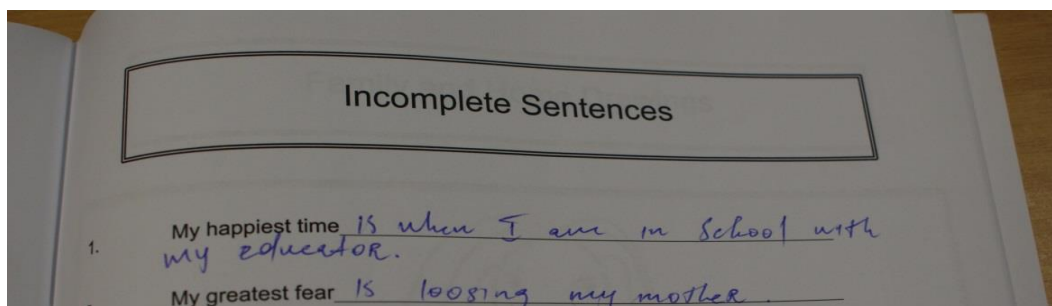
#### 4.5.3 Onderwysers by skool

Onderwysers by die skool is deur kliënte (16 totaal, 5 manlik, 11 vroulik) as beskermende hulpbron aangedui. Voorbeelde word in tabel 4.16 gegee.

**Tabel 4.16 - Onderwysers by die skool**

Lêernommer	Deur wie aangedui	Databron	Voorbeeld
1-27 (V)	Student	Kwadrantkaart	<i>Teachers</i>
1-63 (M)	Student	Verslag	<i>Teachers who motivate me to work hard</i>
2-09 (V)	Kliënt	Rolmodel	<i>Mrs xxx</i>
2-11 (M)	Kliënt	Onvoltooide sinne	<i>Happiest time is when I am in school with my educator (Foto 4.12)</i>
2-14 (V)	Student	Verslag	<i>Positive role models such as teacher</i>
2-42 (V)	Student	Verslag	<i>Assets includes her teachers, uncle, aunt and sister</i>

Foto 4.12 dui aan dat Kliënt 2-11 se onderwyser vir hom 'n beskermende hulpbron is. Hy voltooi die onvoltooide sin, “*My happiest time*” met die woorde: “*is when I am in school with my educator*”.



**Foto 4.12 - Onderwyser word as beskermende hulpbron aangedui, Kliënt 2-11, ‘Onvoltooide Sinne’**

#### 4.5.4 Skool infrastruktuur

Min kliënte (8 totaal, 4 manlik, 4 vroulik) het die skool se infrastruktuur as beskermende hulpbron aangedui. Tabel 4.17 gee voorbeelde waar die skool se infrastruktuur as beskermende hulpbron aangedui is.

**Tabel 4.17 - Skool se Infrastruktuur**

Lêernommer	Deur wie aangedui	Databron	Voorbeeld
1-06 (M)	Student	Verslag	<i>School lunches</i>
1-07 (V)	Student	Verslag	<i>School lunches, Library with computer and Internet at the school. Access to the world through school – library and computer centre</i>
1-25 (V)	Student	Kwadrantkaart	<i>Feeding scheme</i>

Lêernommer	Deur wie aangedui	Databron	Voorbeeld
1-34 (V)	Student	Kwadrantkaart	<i>Library in school. School lunches</i>
1-32 (V)	Student	Kwadrantkaart	<i>Extramural activities, Feeding scheme (Foto 4.13)</i>

Foto 4.13 is 'n uittreksel uit die kwadrantkaart wat Student 1F vir Kliënt 1-32 saamgestel het. In die kwadrantkaart word aangedui dat Kliënt 1-32 seker dienste en infrastruktuur by die skool as beskermende hulpbronne sien. Sy skryf die volgende in haar kwadrantkaart: “*Extramural activities*” en “*Feeding scheme*”.

INDIVIDUAL Protective Factors: Strengths	ENVIRONMENTAL Protective factors: Resources/Assets
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Friendly</li> <li>• Motivated</li> <li>• Driven</li> <li>• Ambitious</li> <li>• Sense of pride in self</li> <li>• Likes to be recognized/valued</li> <li>• Happy</li> <li>• Resilient</li> <li>• Good social skills</li> <li>• Hopeful</li> <li>• Respectful</li> <li>• Enjoys sports: swimming/tennis</li> <li>• Enjoys reading and learning</li> <li>• Disciplined</li> <li>• Hard worker</li> </ul>	Home <ul style="list-style-type: none"> <li>• Supportive caring Family</li> <li>• Grand mother and Mother's guidance</li> <li>• Father's financial support</li> <li>• Access to world through cellular phones and television</li> <li>• Electricity and running water</li> </ul> School <ul style="list-style-type: none"> <li>• Peer support</li> <li>• Teachers</li> <li>• Transport</li> <li>• Friends</li> <li>• Extramural activities</li> <li>• Feeding scheme</li> </ul>

Foto 4.13 - Kliënt 1-32 dui infrastruktuur en dienste by die skool as beskermende hulpbronne aan, Student 1F 'Kwadrantkaart'

## 4.6 TEMA 4: GEMEENSKAPSHULPBRONNE

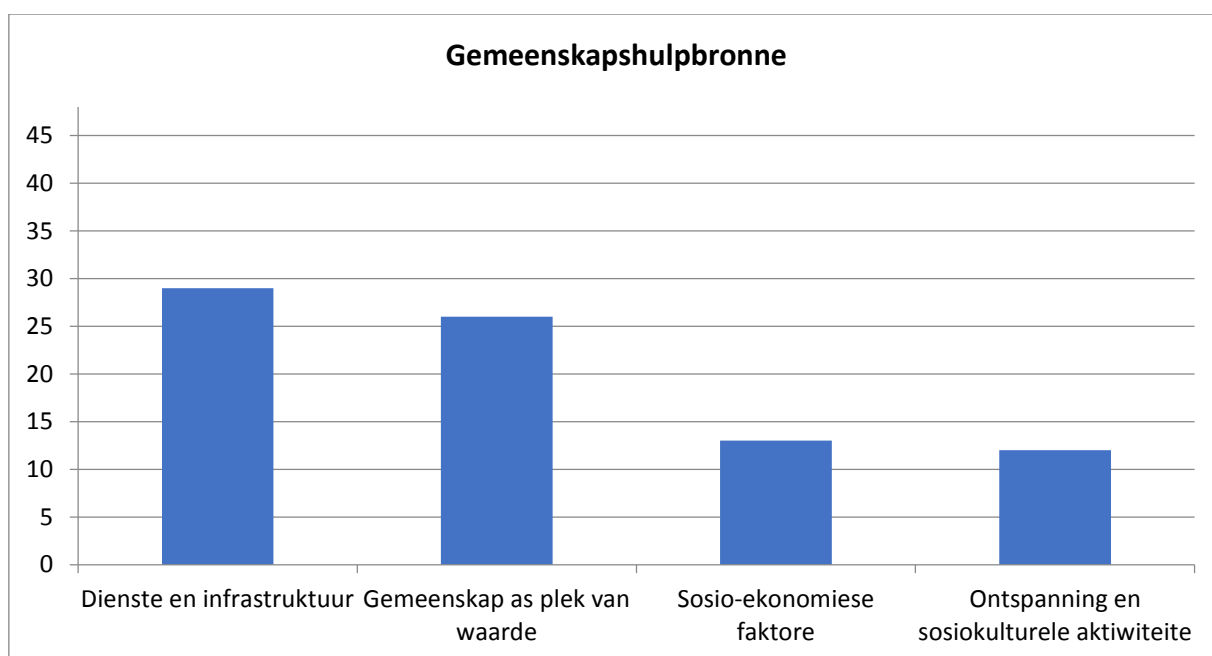
### 4.6.1 Inleiding

Gemeenskapshulpbronne sluit die volgende kategorieë in: Dienste en infrastruktuur, ontspanning en sosio-kulturele aktiwiteite, sosio-ekonomiese hulpbronne en gemeenskap as plek van waarde. 'n Gemeenskap is 'n groepering van mense wat dikwels dieselfde waardes, belangstellings, praktyke en uitdagings deel (Donald, Lazarus, & Lolwana, 2010). Gemeenskapshulpbronne se insluitings- en uitsluitingskriteria word in Tabel 4.18 weergegee.

**Tabel 4.18 - Insluitings- en uitsluitingskriteria vir die gemeenskap as beskermende hulpbron**

Kategorie	Insluitingskriteria	Uitsluitingskriteria
4.1 Dienste en Infrastruktuur	Sluit data waar kliënte op die platteland dienste en infrastruktuur in die gemeenskap as beskermende hulpbron aandui in.	Sluit data wat nie dienste en infrastruktuur in die gemeenskap aandui nie uit. Sluit ook data waar die skool as 'n verskaffer van diens en as infrastruktuur aangedui is uit.
4.3 Ontspannings- en sosio-kulturele aktiwiteite	Sluit data waar kliënte op die platteland gemeenskapsgroepe, ontspanning en sosio-kulturele aktiwiteite as beskermende hulpbron aandui in.	Sluit data waar kliënte op die platteland nie gemeenskapsgroepe, ontspanning en sosio-kulturele aktiwiteite as beskermende hulpbron aandui nie uit. Sluit ook data wat hierdie groepe se infrastruktuur aandui uit. Sluit ook die skool uit.
4.3 Sosio-ekonomiese hulpbronne	Sluit data waar kliënte op die platteland sosio-ekonomiese hulpbronne aandui in, byvoorbeeld <ul style="list-style-type: none"> <li>• inkomste, en</li> <li>• werksgeleenthede.</li> </ul>	Sluit data waar kliënte op die platteland nie sosio-ekonomiese hulpbronne aandui nie uit.
4.4 Gemeenskap as plek van waarde	Sluit data waar kliënte op die platteland die gemeenskap as 'n plek wat vir hulle waarde het, aandui in.	Sluit data waar kliënte op die platteland nie die gemeenskap as 'n plek wat vir hulle waarde het aandui nie uit.

Kliënte (42 in totaal, 22 manlik, 20 vroulik) dui gemeenskapshulpbronne as beskermende hulpbron aan. Hierdie tema is die minste deur kliënte aangedui is. Figuur 4.4 gee 'n uiteensetting van die gemeenskapshulpbronne soos in die data aangedui.



**Figuur 4.4 - Gemeenskapshulpbronne geïdentifiseer deur kliënte op die platteland**

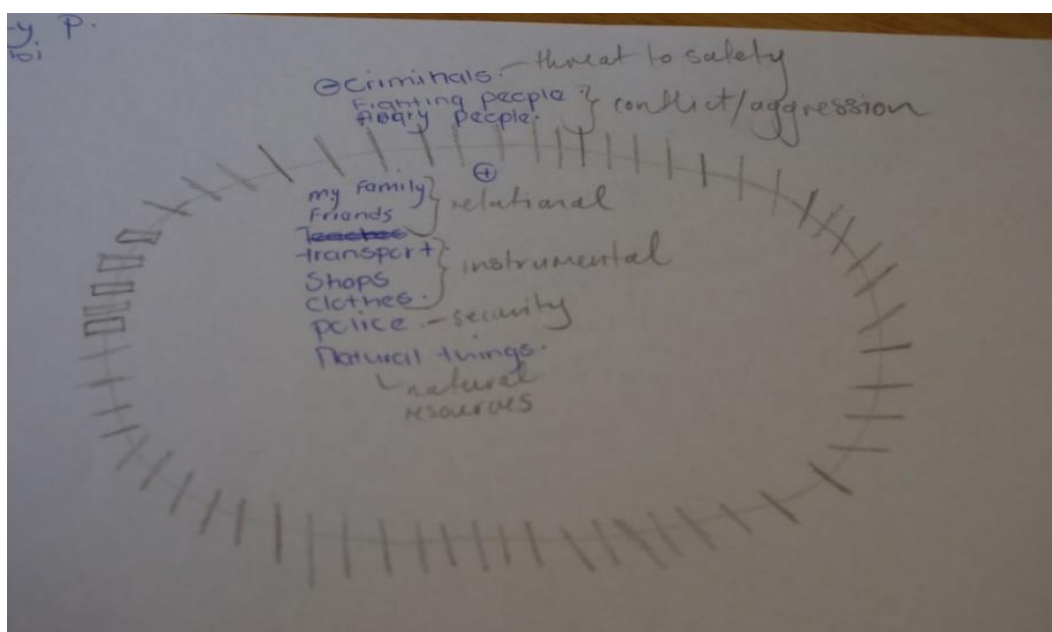
## 4.6.2 Dienste en infrastruktuur

Kliënte (29 totaal, 13 manlik, 16 vroulik) het dienste en infrastruktuur in hul gemeenskap as beskermende hulpbron aangedui. Tabel 4.19 gee voorbeelde waar kliënte dienste en infrastruktuur in die gemeenskap geïdentifiseer het weer.

**Tabel 4.19 - Dienste en infrastruktuur in die gemeenskap**

Lêernommer	Deur wie aangedui	Databron	Voorbeeld
1-04 (M)	Kliënt	Kraalaktiwiteit	<i>Transport</i>
1-05 (V)	Kliënt	Kraalaktiwiteit	<i>Transport. Shops. Police (Foto 4.14)</i>
1-45 (V)	Student	Verslag	<i>Access to running water. Comes to school with a taxi</i>
2-06 (M)	Student	Verslag	<i>Grateful for services around him. Feels that he is well protected</i>
2-47 (M)	Student	Konseptualisering	<i>Running water. Electricity. Health services. Transport</i>
2-55 (M)	Student	Kwadrantkaart	<i>Running water. Electricity. Military police</i>

Foto 4.14 is 'n kraalaktiwiteit wat deur Kliënt 1-05 geteken is. In die aktiwiteit teken die kliënt 'n kraal en skryf in sy kraal die woorde “*transport, shops, clothes*”. So dui hy dienste en infrastruktuur in sy gemeenskap as beskermende hulpbron aan.



**Foto 4.14 - Gemeenskapsdienste en infrastruktuur word as beskermende hulpbron aangedui, Kliënt 1-05, 'Kraalaktiwiteit'**

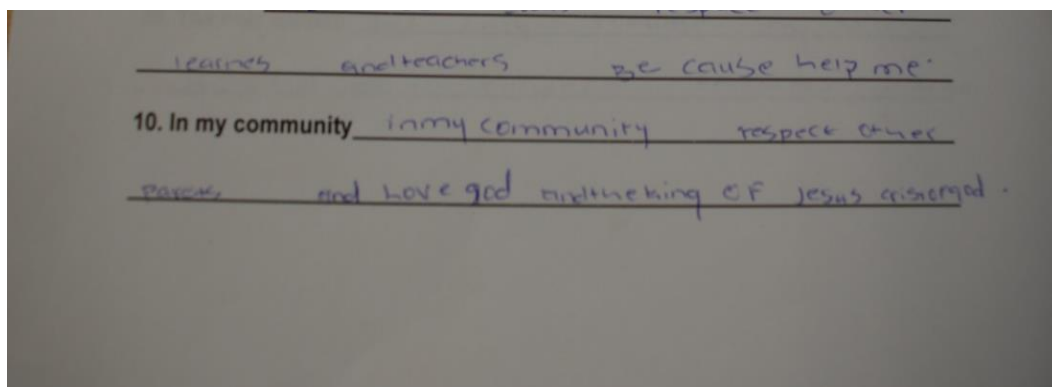
### 4.6.3 Gemeenskap as plek van waarde

Kliënte (26 totaal, 16 manlik, 10 vroulik) het hul gemeenskap as 'n plek van ondersteuning aangedui. Tabel 4.20 gee voorbeelde waar die gemeenskap as plek van ondersteuning vir die kliënte aangedui is.

**Tabel 4.20 - Gemeenskap as plek van waarde**

Lêernommer	Deur wie aangedui	Databron	Voorbeeld
1-22 (M)	Student	Verslag	<i>Sees his community as a place for support</i>
1-27 (V)	Kliënt	Onvoltooide sinne	<i>My community guides me when I am wrong</i>
1-28 (V)	Kliënt	Onvoltooide sinne	<i>In my community respect comes (Foto 4.15)</i>
2-38 (V)	Student	Verslag	<i>Passion for your community</i>
2-47 (M)	Kliënt	Waardes	<i>Community</i>
2-55 (M)	Student	Kwadrantkaart	<i>Community is a safe place. Supportive community</i>

Kliënt 1-28 dui in die voltooiing van die onvoltooide sinne aan dat haar gemeenskap vir haar belangrik en dus 'n beskermende hulpbron is. Sy skryf in die onvoltooide sin: *"In my community respect comes"*. Foto 4.15 is 'n uittreksel uit die onvoltooide sinne waar sy aandui dat haar gemeenskap 'n plek van waarde is.



**Foto 4.15 - Kliënt 1-28 dui in die 'Onvoltooide Sinne' aan dat sy gemeenskap as plek van waarde vir hom 'n beskermende hulpbron is**

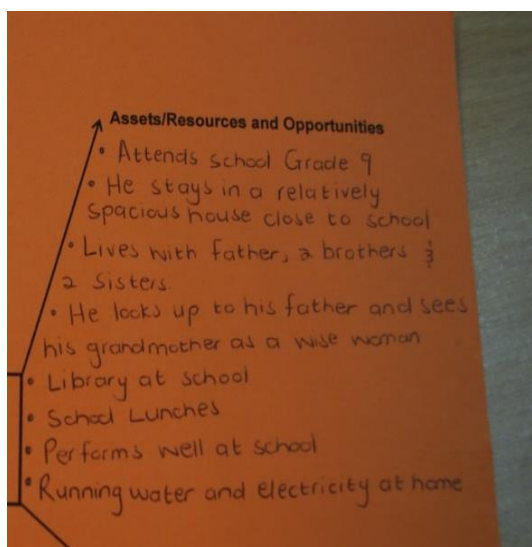
### 4.6.4 Sosio-ekonomiese hulpbronne

Sosio-ekonomiese hulpbronne in die gemeenskap is deur kliënte (13 totaal, 4 manlik, 9 vroulik) as 'n beskermende hulpbron aangedui. In Tabel 4.21 word voorbeelde van sosio-ekonomiese hulpbronne wat aangedui is, gegee.

**Tabel 4.21 - Sosio-ekonomiese hulpbronne in die gemeenskap**

Lêernommer	Deur wie aangedui	Databron	Voorbeeld
1-17 (V)	Student	Kwadrantkaart	<i>Both her parent are employed. She has a cell phone</i>
1-22 (M)	Student	Verslag	<i>Father is employed. Father provides for his family</i>
1-28 (V)	Student	Kwadrantkaart	<i>Father's financial support. Access to world through cellular phones and television</i>
1-37 (M)	Student	Kwadrantkaart	<i>He stays in a relative spacious house close to school</i> Foto 4.16
1-63 (M)	Student	Kwadrantkaart	<i>I have a home and food</i>
2-61 (M)	Student	Konseptualisering	<i>Money; can afford things</i>

In Foto 4.16 dui Student 1G aan dat Kliënt 1-37 sosio-ekonomiese hulpbronne as 'n beskermende hulpbron sien. Hy skryf in sy kwadrantkaart, onder die opskrif “*Assets/Resources and Opportunities*” die volgende oor die kliënt: “*He stays in a relatively spacious house close to school*”.



**Foto 4.16 - Student 1G dui in die 'Kwadrantkaart' aan dat Kliënt 1-37 se huis 'n beskermende hulpbron is**

#### **4.6.5 Ontspanning en sosiokulturele aktiwiteite**

Ontspanning en sosiokulturele aktiwiteite is deur min kliënte (12 totaal, 5 manlik, 7 vroulik) as beskermende hulpbron aangedui. Voorbeelde word in Tabel 4.22 aangedui.



literatuur oor veerkragtigheid en die plattelandse jeug om ten einde bevindings te formuleer.

#### **4.7.2 Bevindings wat met bestaande literatuur oor beskermende hulpbronne ooreenstem**

##### **4.7.2.1 Ooreenkomste met bestaande kennis oor individuele beskermende hulpbronne deur kliënte bevind**

Individuele beskermende hulpbronne is deur al die kliënte as 'n beskermende hulpbron aangedui. Suid-Afrikaanse literatuur bevestig die belangrikheid van individuele beskermende hulpbronne in die lewens van jongmense (Ebersöhn, 2007; Theron, & Theron, 2013; Kruger, & Prinsloo, 2008; Van Rensburg, & Barnard, 2005; Lethale, & Pillay, 2013). Individuele beskermende hulpbronne in die literatuur wat met die navorsing ooreenstem, is: **kognitiewe bekwaamhede, sosio-emosionele bekwaamhede, normatiewe bekwaamhede, persoonlikheid, drome en aspirasie** asook **vaardighede en belangstellings**.

**Kognitiewe bekwaamhede** is in verdere studies al as belangrike beskermende faktore beklemtoon (Kruger, & Prinsloo, 2008; Lethale, & Pillay, 2013; Malindi, & Machenjedge, 2012; Phasa, 2010). Kognitiewe bekwaamhede sluit onder andere probleemoplossing, besluitneming en kritiese denke in (Kruger, & Prinsloo, 2008; Lethale, & Pillay, 2013). Kliënte is van mening dat akademiese prestasie belangrik is vir 'n beter toekoms (Phasa, 2010; Lethale, & Pillay, 2013). Hoë intellektuele vermoëns dra vervolgens tot selfvertroue by kliënte by om hul probleme te kan oplos, doelwitte te bereik, die uitdagings van die lewe aan te pak en om die uitdagings van armoede op te los (Lethale, & Pillay, 2013).

Suid-Afrikaanse veerkragtigheidsstudies beklemtoon die belangrikheid van effektiewe kommunikasievaardighede wat **sosio-emosionele bekwaamhede** bevorder (Kruger, & Prinsloo, 2008; Lethale, & Pillay, 2013; Phasa, 2010; Theron et al., 2013). Jongmense erken dat effektiewe kommunikasie hulle help om hul uitdagings aan ander oor te dra en positiewe uitkomst bevorder (Lethale, & Pillay, 2013). Sosio-emosionele bekwaamhede ondersteun jongmense om veerkragtig te wees (Kruger, & Prinsloo, 2008).

Oral in Suid-Afrikaanse navorsing word **normatiewe bekwaamhede** as 'n beskermende hulpbron uitgelig (Kruger, & Prinsloo, 2008; Phasa, 2010; Theron, 2013; Theron et al., 2013; Theron et al., 2011). Kultuur kan veerkragtigheid by jongmense

bevorder en word as die gesamentlike waardes en praktyke wat deur 'n groep beoefen word en groepslede bymekaar bring, gesien (Theron et al., 2011). Suid-Afrikaanse jongmense word geleer om godsdienstige en kulturele waardes te respekteer (Theron et al., 2013). Spiritualiteit bevorder 'n individu se intra- en interpersoonlike harmonie (Theron, 2013a).

Alhoewel Kruger en Prinsloo (2008) van mening is dat jongmense sukkel om persoonlikheidseienskappe te identifiseer, beklemtoon literatuur dat **persoonlikheid** 'n beskermende hulpbron vir jongmense in Suid-Afrika is (Theron et al., 2013; Lethale, & Pillay, 2013; Van Rensburg, & Barnard, 2005). 'n Jongmens wat oor selfkennis beskik, kan situasies wat hulle onder druk plaas identifiseer en is in aanvoeling met hul gevoelens en denke (Theron et al., 2013). Jongmense wat veerkragtig is, word deur 'n positiewe en optimistiese temperament gekenmerk (Van Rensburg, & Barnard, 2005).

**Liggaamlike bekwaamhede** word in Suid-Afrikaanse literatuur as 'n beskermende hulpbron aangedui. Phasa (2010) is van mening dat 'n jongmens se fisieke aantreklikheid dit vir hom of haar makliker maak om maats te maak en kan daartoe bydra dat die jongmens skool meer geniet en meer sosiale vaardighede het.

**Drome en aspirasies** word in Suid-Afrikaanse veerkragtigheidsstudies as 'n intrapersoonlike faktor, wat 'n positiewe invloed op plattelandse jongmense se toekomsvisie het, beklemtoon (Theron et al., 2013; Lethale, & Pillay, 2013; Phasa, 2010). Hoop vir 'n beter toekoms motiveer jongmense in Suid-Afrika om ten spyte van chroniese ongunstige omstandighede, steeds positief te bly (Theron, 2016; Phasa, 2010).

Sport, troeteldiere en om na musiek te luister word in literatuur as beskermende hulpbronne aangedui (Kruger, & Prinsloo, 2008). Jongmense se **vaardighede en belangstellings** kan vir hulle 'n beskermende hulpbron wees.

#### **4.7.2.2 Ooreenkomste met bestaande kennis oor verhoudings as beskermende hulpbron deur kliënte bevind**

Verhoudings is in hierdie studie as 'n beskermende hulpbron vir kliënte in 'n plattelandse skool aangedui. Hierdie bevinding resoneer met Suid-Afrikaanse navorsing wat verhoudings en sosiale interaksie as 'n beskermende hulpbron aandui (Ebersöhn, 2012a; Cluver et al., 2010; Kruger, & Prinsloo, 2008; Mampane, & Bouwer 2011, Phasa, 2010; Theron, & Theron, 2013; Van Rensburg, & Barnard, 2005). Verhoudings wat in sowel literatuur as my navorsing as 'n beskermende hulpbron aangedui is, is verhoudings met **familie, portuur en betekenisvolle ander**.

In Suid-Afrika word 'n **familie** as al die lede van 'n uitgebreide familie wat nog lewe of wat reeds dood is, gesien (Theron, & Theron, 2013). Hierdie uitgebreide familie is kollektief verantwoordelik om die familie se kinders groot te maak (Theron, & Theron, 2013). Suid-Afrikaanse navorsing beklemtoon dat hierdie uitgebreide families, wat multigenerasies insluit, vir jongmense 'n beskermende hulpbron is (Cluver et al., 2010; Ebersöhn, 2007, Kruger, & Prinsloo, 2008; Theron, & Theron, 2013; Van Rensburg, & Barnard, 2005). 'n Familie se gehegtheid, betrokkenheid en ondersteuning moedig jongmense aan om ten spyte van ongunstige omstandighede te floreer (Van Rensburg, & Barnard, 2005).

**Vriende** en portuurgroep word in Suid-Afrikaanse navorsing as 'n beskermende hulpbron vir jongmense beklemtoon (Cluver et al., 2010; Kruger, & Prinsloo, 2008; Lethale, & Pillay, 2013). Jongmense wat vriende het, word minder aan afknouery deur ander jongmense blootgestel (Cluver et al., 2010). Goeie verhoudings met vriende en hul portuurgroep bevorder sosiale vaardighede, dra tot 'n positiewe selfbeeld by, skep 'n sin van eenheid, gee hoop en help die jongmens om uitdagings te oorkom (Lethale, & Pillay, 2013).

Jongmense se familie en vriende is nie die enigste persone wat vir hulle 'n beskermende hulpbron is nie. **Betekenisvolle ander** persone, soos rolmodelle en kerkleiers, word in Suid-Afrikaanse literatuur as persone wat vir 'n jongmens 'n beskermende hulpbron kan wees, aangedui (Ebersöhn, 2012a; Phasa, 2010, Mampane, & Bouwer, 2011; Theron, & Malindi, 2010; Theron et al., 2013). Jeugleiers en ouer lede van die gemeenskap leer jongmense tradisionele, spirituele en sosiale waardes wat hulle kan gebruik om struikelblokke te oorkom (Theron et al., 2013). Rolmodelle is belangrik vir jongmense. Om kennis te dra van individue wat bo moeilike omstandighede uitgestyg het, motiveer jongmense om hard te werk en te presteer (Theron, & Malindi, 2010).

#### **4.7.2.3 Ooreenkomste met bestaande kennis oor skool as beskermende hulpbron deur kliënte bevind**

Baie navorsing beskou skole as 'n belangrike beskermende hulpbron vir jongmense (Ebersöhn, 2007; Ebersöhn, 2016; Ebersöhn, & Ferreira, 2011; Malindi, & Machenjedze, 2012; Theron 2010; Theron, & Malindi, 2010; Phasa, 2010). Skole se **infrastruktuur** en **onderwysers** kan as 'n beskermende hulpbron vir jongmense dien (Ebersöhn, 2007; Ebersöhn, & Ferreira, 2011; Phasa, 2010; Lethale, & Pillay, 2013). Jongmense heg ook waarde aan **opvoeding** en is van mening dat goeie opvoeding vir

hulle 'n beter toekoms kan verseker (Malindi, & Machenjedge, 2012; Phasa, 2010; Theron et al., 2013).

Skoolomgewings word gestruktureer om kinders die ondersteuning hulle nodig het, te gee (Ebersöhn, 2007; Ebersöhn, & Ferreira, 2011, Loots, Ebersöhn, Ferreira, & Elloff, 2012). Hulpbronne in 'n skool is 'n positiewe faktor in jongmense se lewens (Ferreira, & Ebersöhn, 2012). **Infrastruktuur**, buitemuurse aktiwiteite en geleenthede vir betrokkenheid kan veerkragtigheid by leerders bevorder (Ebersöhn, 2007; Lubbe, & Mampane, 2008). Skoolgebaseerde groentetuine en informasiesentrums kan as infrastruktuur wat vir leerders van nut kan wees, dien (Ferreira, & Ebersöhn, 2012).

Suid-Afrikaanse navorsing beklemtoon dat **onderwysers** self vir jongmense 'n beskermende hulpbron kan wees (Ebersöhn, & Ferreira, 2012; Lethale, & Pillay, 2013; Phasa, 2010; Theron, 2013). Onderwysers kan ook 'n hulpbron wees in terme van die verhoudings en netwerke wat hulle bou (Ebersöhn, & Ferreira, 2012). Jongmense sien onderwysers as fasiliteerders vir akademiese veerkragtigheid en essensieel vir hul sukses op skool (Phasa, 2010; Lethale, & Pillay, 2013). Onderwysers kan aktiwiteite, opdragte en lesse wat jongmense kan ondersteun, beplan en struktureer (Kruger, & Prinsloo, 2008).

In Suid-Afrikaanse veerkragtigheidsstudies word die belangrikheid van **opvoeding** en beroepaspirasies beklemtoon (Malindi, & Machenjedge, 2012; Phasa 2010). Die skool help jongmense om die waarde van opvoeding vir hul toekoms te besef (Malindi, & Machenjedge, 2012). Jongmense sien opvoeding as 'n manier om vorentoe te beweeg en dat dit hulle teen die negatiewe impak van die ongunstige omstandighede waaraan hulle blootgestel word, beskerm (Phasa, 2010). Navorsing bewys dat daar 'n positiewe korrelasie tussen kulturele trots en akademiese aspirasies is (Theron et al., 2013).

#### **4.7.2.4 Ooreenkomste met bestaande kennis oor die gemeenskap as beskermende hulpbron deur kliënte bevind**

Ondersteunende gemeenskappe kan, in die teenwoordigheid van verhoogde sosio-ekonomiese risiko's, vir jongmense 'n beskermende hulpbron wees (Ebersöhn, 2007; Ebersöhn, & Ferreira, 2011; Loots, 2008). Jongmense dui aan dat hulle in hul gemeenskap beskermd voel (Ebersöhn, 2007). **Dienste en infrastruktuur, ontspannings- en sosiokulturele aktiwiteite en sosio-ekonomiese hulpbronne** in 'n gemeenskap kan beskermende hulpbronne wees.

**Sosio-ekonomiese** status kan vir jongmense 'n beskermende hulpbron of 'n risikofaktor wees (Ebersöhn, & Ferreira, 2011). Indien 'n jongmens toegang tot sosio-ekonomiese hulpbronne het, kan dit hom of haar ondersteun om uitdagings soos finansiële probleme te oorkom.

**Dienste en infrastruktuur** soos klinieke en hospitale is bates wat die gemeenskap ondersteun deur behandeling, medisyne en inligting te verskaf en berading te bied (Ferreira, & Ebersöhn, 2012; Loots, 2008; Lubbe, & Mampane, 2008). Ander hulpbronne in gemeenskappe is die brandweerstasie, bus- en taxi-fasiliteite, elektrisiteit en lopende water, asook die polisiestrasie (Ferreira, & Ebersöhn, 2012). Kommunikasienetwerke in 'n gemeenskap, soos die poskantoor, biblioteek en internetfasiliteite is bates vir jongmense in die gemeenskap (Loots, 2008). Die beskikbaarheid van fisiese hulpbronne is bates in gemeenskappe en voldoen aan jongmense se basiese behoeftes (Ebersöhn, 2007).

**Ontspannings- en sosiokulturele aktiwiteite** soos die kerk word in navorsing as 'n beskermende hulpbron aangedui (Theron et al., 2011; Ferreira, & Ebersöhn, 2012; Lubbe, & Mampane, 2008). Die kerk word as die middelpunt van 'n gemeenskap en as 'n toevlug beskou (Phasa, 2010). Jongmense word in die kerk aan Christelike perspektiewe, wat hulle in hul eie lewens toepas, blootgestel en ontwikkel daardeur positiewe verhoudings (Phasa, 2010). Gemeenskapsentrums, opvoedkundige instansies, nie-regerings organisasies en politieke instansies verskaf ook die nodige ondersteuning aan gemeenskapslede (Ferreira, & Ebersöhn, 2012).

Navorsing bevestig dat die gemeenskap waarin 'n jongmens grootword, **waarde** tot sy of haar lewe toevoeg (Theron et al., 2013; Phasa, 2010; Theron et al., 2011). Lede van 'n gemeenskap word deur gemeenskaplike belangstellings, vriendskappe en kameraadskap gekenmerk (Ferreira, & Ebersöhn, 2012). Gemeenskappe word ondersteunende netwerke vir die jongmense (Theron et al., 2011), dit as 'n ondersteunende konteks met positiewe verhoudings met ander gemeenskapslede ervaar (Ebersöhn, 2007).

### **4.7.3 Bevindings wat met bestaande literatuur oor beskermende hulpbronne verskil**

#### **4.7.3.1 Voorvaders**

In die data het geen van die kliënte voorvaders as beskermende hulpbron geïdentifiseer nie. In baie bestaande navorsing word **voorvaders** as 'n beskermende

hulpbron vir jongmense geïdentifiseer (Phasha, 2010; Theron, 2010; Theron, & Theron, 2013; Theron et al., 2013). Families in die Suid-Afrikaanse konteks sien die lewende sowel as die gestorwe lede van die familie as ewe belangrik (Theron, & Theron, 2013). Jongmense in Suid-Afrika word geleer om hul voorvaders met respek te behandel (Theron, 2013; Theron, & Theron, 2010). Die kontak wat jongmense met hul voorvaders maak, dra tot positiewe aanpassing in ongunstige omstandighede by (Theron et al., 2013).

Moontlike redes hiervoor kan wees dat die studente wat die aktiwiteite beplan en aangebied het, 'n meer Westerse geloofsiening, waarin voorvaders nie noodwendig 'n rol speel nie, het. Uit die studente se raamwerk was daar moontlik nie ruimte in die aktiwiteite om kliënte se sienings oor hul voorvaders te identifiseer nie. 'n Verdere rede kan wees dat die kliënte op die platteland 'n Westerse geloofsiening het en Christelike geloofspraktyke, wat nie voorvaders insluit nie, navolg. Andersyds is dit moontlik dat die kliënte nie gemaklik was om nie-Westerse sienings met buitestaanders uit die stad, wat oorwegend Westers is, te deel nie. Hoe dit ook al sy, die afwesigheid van hierdie hulpbron wat, na aanleiding van ander studies, in die data van die groep kliënte verwag kon word, vereis verdere studie.

#### **4.8 GEVOLGTREKKING**

In hierdie hoofstuk het ek die data-analise-resultate bespreek. Ek het die insluitings- en uitsluitingskriteria is vir elke tema gegee. Ek het elke kategorie, met uittreksels uit die data en visuele beelde, bespreek. Ek het laastens elke tema met bestaande literatuur oor beskermende hulpbronne vergelyk.

---oOo---

## HOOFSTUK 5

### GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

---

#### 5.1 INLEIDING

In die finale hoofstuk gee ek 'n oorsig van die vorige hoofstukke, waarna ek die navorsingsresultate aan die hand van die primêre en sekondêre navorsingsvrae, wat in Hoofstuk 1 geformuleer is, bespreek. Ek sluit die hoofstuk met die moontlike bydrae en beperkings van die studie af. Ek maak ook aanbevelings vir toekomstige navorsing, opleiding, intervensie en praktyk.

#### 5.2 OORSIG OOR DIE VORIGE HOOFSTUKKE

In **Hoofstuk 1** het ek 'n inleiding vir die studie, sowel as die rasionaal vir die identifisering van beskermende hulpbronne by jeug op die platteland gegee. Die rasionaal, doel, moontlike bydraes en navorsingsvrae is geformuleer. Ek het die studie in 'n multikulturele plattelandse skool in Suid-Afrika en die Flourishing Learning Youth-vennootskap gekontekstualiseer en my rol as navorser in die studie bespreek. Kernkonsepte van die studie wat ek in Hoofstuk 1 bespreek het, is platteland, plattelandse skool, veerkragtigheid, beskermende hulpbronne, jongmense en opvoedkundige sielkundige intervensie. Ek het ook die paradigmatiese perspektief van die studie bespreek. Ek het fenomenologie as metateoretiese paradigma gebruik en 'n kwalitatiewe metodologiese benadering gevolg. Daarna het ek die teoretiese raamwerk bespreek en die hoofstuk met 'n breë oorsig oor die hoofstukke afgesluit.

In **Hoofstuk 2** het ek 'n literatuuoroorsig oor Suid-Afrikaanse en internasionale literatuur wat op die studie van toepassing is, gegee. Ek het die kernkonsepte van veerkragtigheid en beskermende hulpbronne in 'n postkoloniale konteks bespreek, asook beskermende hulpbronne en risikofaktore in 'n plattelandse ekologie van hoë risiko en hoë nood. Daarna het ek 'n geïntegreerde konseptuele raamwerk van die studie weergegee, en die hoofstuk met die a-priori kategorieë vir die studie, soos uit die literatuur geïdentifiseer, afgesluit.

In **Hoofstuk 3** het ek die navorsingsontwerp, naamlik die sekondêre data-analise, in besonderhede bespreek. Die datastel wat ek gebruik het, is kliëntelêers wat akademiese diensleerstudente oor twee jaar, 2015 en 2016, saamgestel en ek doelgerig geselekteer het. Ek het die samestelling van die akademiese

dienleerstudente en die kliënte verduidelik. Ek het data-insameling, -seleksie en -analise, asook die sterkpunte en beperkings van die metodes bespreek. Ek het die volgende kwaliteitskriteria: deursigtigheid, bevestigbaarheid, vertroubaarheid en oordraagbaarheid bespreek. Ek het die hoofstuk met die etiese riglyne wat op die studie van toepassing was, afgesluit.

In **Hoofstuk 4** het ek die data-analise-resultate, gebaseer op die deduktiewe tematiese analise van die rou data, bespreek. Die eerste kategorie wat ek geïdentifiseer het, is **individuele beskermende hulpbronne**. Die kategorie is gevolg deur **verhoudings as beskermende hulpbron, skool as beskermende hulpbron** en **gemeenskapshulpbronne**. Ek het elke kategorie in volgorde van frekwensie bespreek en ook die insluitings- en uitsluitingskriteria van elke kategorie gegee. Laastens het ek die resultate van die data-analise met relevante Suid-Afrikaanse literatuur is vergelyk. Bevindings wat met bestaande literatuur verskil asook bevindings wat min genoem word, is bespreek.

### **5.3 BEANTWOORDING VAN NAVORSINGSVRAE**

Ek sal die bevindings van die navorsingstudie, soos in Hoofstuk 4 bespreek, gebruik word om die navorsingsvrae, soos in Hoofstuk 1 uiteengesit, te bespreek. Ek antwoord eerstens die sekondêre navorsingsvrae en dan die primêre navorsingsvraag.

#### **5.3.1 Sekondêre navorsingsvrae**

##### **5.3.1.1 Watter beskermende hulpbronne dui jongmense op die platteland aan?**

Hoofstuk 4, Tabel 4.1, gee die beskermende hulpbronne wat deur jongmense in 'n plattelandse skool geïdentifiseer is, weer. Hierdie bevindings is in afdeling 4.4. met bestaande Suid-Afrikaanse literatuur vergelyk. Ek bevind dat beskermende hulpbronne, soos teenwoordig in data van twee jaargroepe se jongmense in 'n plattelandse skool, met kennis in hierdie verband ooreenstem. Hierdie hulpbronne sluit **individuele beskermende hulpbronne, verhoudings as beskermende hulpbron, skool as beskermende hulpbron** en **gemeenskapshulpbronne** in. Dit blyk dus dat jongmense in 'n plattelandse skool wel beskermende hulpbronne het (wat verwag kan word gegewe bestaande kennis) ten spyte van hoë risikvlakke. Na verwagting kan jongmense op van hierdie hulpbronne steun om by risiko's op die platteland aan te pas.

In Figuur 5.1 (die blok links onder) lys ek die beskermende hulpbronne, soos deur twee jaargroepe se jongmense op die platteland aangedui, in terme van die studie se bevindings.

### **5.3.1.2 Hoe vergelyk die beskermende hulpbronne soos deur plattelandse seuns en meisies aangedui?**

Smyth en Sweetman (2015), sowel as Khamis (2014), dui aan dat mans en vroue risikofaktore en beskermende hulpbronne op verskillende maniere ervaar en daarop reageer. Nie net verskil die ervarings van mans en vroue nie, maar die kulturele betekenis wat die individu daaraan heg kan ook tussen mans en vroue verskil (Hirani, Histén, Lasuik, & Hegadoren, 2016; Masten, & Osofsky, 2010).

In Tabel 4.1. het ek 'n uiteensetting van beskermende hulpbronne soos deur meisies en seuns aangedui, gegee. Alle meisies en seuns het **individuele beskermende hulpbronne** as beskermende hulpbron aangedui. In terme van die volgende temas het meer meisies as seuns beskermende hulpbronne aangedui: **verhoudings as beskermende hulpbron, skool as beskermende hulpbron en gemeenskapshulpbronne.**

Ewe veel meisies en seuns het die kategorie **persoonlikheid** as beskermende hulpbron aangedui. In die volgende kategorieë het meer meisies as seuns beskermende hulpbronne aangedui: **kognitiewe bekwaamhede, sosio-emosionele bekwaamhede, normatiewe bekwaamhede, verhoudings met familie, infrastruktuur, onderwysers, skool as plek van opvoeding, dienste en infrastruktuur in die gemeenskap, ontspanning en sosiokulturele aktiwiteite en sosio-ekonomiese hulpbronne.** In terme van die volgende kategorieë het meer seuns as meisies beskermende hulpbronne aangedui: **drome en aspirasies, verhoudings met portuurgroep, verhoudings met betekenisvolle ander en gemeenskap as plek van waarde.** In Figuur 5.1 gee ek bevindings van die beskermende hulpbronne soos deur meisies en seuns aangedui, weer.

Deur die spesifieke perspektiewe van jongmense in ag te neem, kan hulpverlening in 'n plattelandse konteks op die welstand van jongmense fokus. 'n Veerkragtigheidsbenadering van intervensie kan op die positiewe hulpbronne en bates in jongmense se lewens fokus (Masten, & Powell, 2003). Skole, ouers en gemeenskappe kan saamwerk aan planne om jongmense te ondersteun om hul unieke suksesverhale te skryf.

### **5.3.1.3 Hoe vergelyk die beskermende hulpbronne op die platteland deur jongmense aangedui oor 'n twee-jaar tydperk?**

Soos in afdelings 4.3 tot 4.6 bespreek, is dit duidelik dat die geselekteerde gevalle in die twee jaargroepe (2014 en 2015) ten opsigte van die beskermende hulpbronne wat jongmense aangedui het, ooreenstem. Hieruit is dit moontlik om die afleiding te maak dat die hulpbronne wat jongmense op die platteland aandui, waarskynlik nie oor tyd wisselvallig is nie.

### **5.3.2 Primêre navorsingsvraag**

**Watter bydrae kan die insig van jongmense in 'n plattelandse skool ten opsigte van beskermende hulpbronne lewer tot verdere ontwikkeling van veerkragtigheidsteorie en opvoedkundige sielkundige intervensie in 'n ekologie gekenmerk deur hoë risiko en nood?**

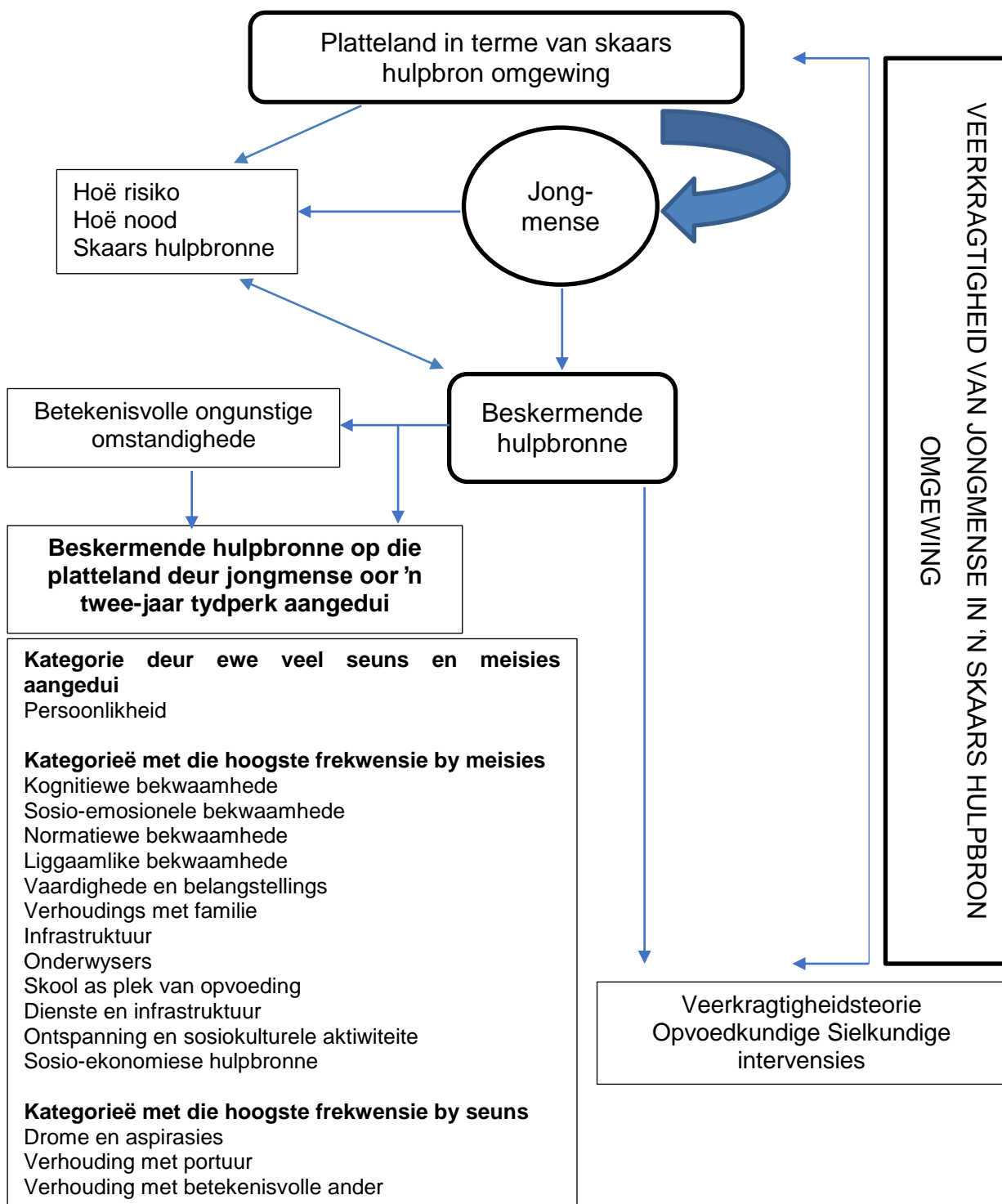
Hierdie navorsing dra tot kennis oor beskermende hulpbronne wat deur jongmense in 'n plattelandse skool waar daar hoë nood en hoë risiko's is aangedui word by, en hou betekenis vir opvoedkundige sielkundige dienste in soortgelyke skole in. Hierdie bydrae is gemaak deur beskermende hulpbronne wat meisies en seuns oor 'n twee-jaar periode aangedui het, te identifiseer. Die bevindings wys dat jongmense verwagte beskermende hulpbronne (individuele faktore, verhoudings, die skool en die gemeenskap) oor 'n twee-jaar periode aangedui het. In beide jare het die jongmense dieselfde beskermende hulpbronne aangedui, wat daarop dui dat beskermende hulpbronne in die konteks vir jongmense in die tydgleuf waarin die data ingesamel is, konstant was.

In Figuur 5.1. het ek die konseptuele raamwerk van die studie weer aan die hand van die data nagegaan. In die figuur dui ek aan hoe ek veerkragtigheid in 'n Suid-Afrikaanse plattelandse skool op grond van die bevindings van die studie konseptualiseer. Die Suid-Afrikaanse platteland gaan dikwels onder hoë risiko en hoë nood gebuk. Jongmense op die platteland word dus chronies aan ongunstige omstandighede soos ekstreme armoede, swak ontwikkelde infrastruktuur, ekonomiese uitdagings, beperkte toegang tot gesondheids- en sosiale dienste, asook die MIV en VIGS-pandemie, blootgestel. Ten spyte van hierdie ongunstige omstandighede, is dit duidelik dat jongmense bewus is van hulpbronne waarop hulle moontlik kan steun. (Alhoewel die doel van die studie nie was om te bepaal of jongmense hulpbronne

benut nie, kan beskermende hulpbronne jongmense teen risiko's in hul omgewing beskerm.) Beskermende hulpbronne wat oor twee jaar deur verskillende jongmense geïdentifiseer is (soos wat verwag kan word), is individuele hulpbronne, verhoudings as hulpbron, die skool as hulpbron en die gemeenskap as hulpbron. Seuns en meisies het verskillende hulpbronne aangedui. Dit het moontlike implikasies vir hulpverlening, wat meriete vir verdere studie het.

Hierdie studie het beskermende hulpbronne wat uit die perspektief van jongmense eie aan 'n Suid-Afrikaanse plattelandse konteks is, bevestig. Deur te weet watter beskermende hulpbronne jongmense in die platteland aandui, kan opvoedkundige sielkundiges 'n ingeligte verskil in voorkomingsprogramme, assessering en intervensie wat in die kontekste gebruik word, maak. Opvoedkundige sielkundige programme en intervensies kan met die beskermende faktore wat as riglyn geïdentifiseer is, ontwikkel word.

In die studie het meer seuns aangedui dat verhoudings met hul portuurgroep vir hulle 'n beskermende hulpbron is. 'n Moontlike intervensieprogram vir seuns kan dus daarop fokus om dié verhoudings aan die hand van 'n groepsgebaseerde program voort te bou, ten einde 'n spesifieke probleemarea (soos die aanleer van studiemetodes, maak van vakkeuses of die uitbrei van lewensvaardighede) te hanteer. Min meisies het liggaamlike bekwaamhede as 'n beskermende faktor aangedui. 'n Intervensieprogram kan daarop fokus om die meisies van hul liggaamlike sterkpunte bewus te maak om sodoende 'n positiewe selfbeeld te bou. Op hierdie wyse kan opvoedkundige sielkundiges kennis oor relevante beskermende hulpbronne wat vir jongmense belangrik is, gebruik word om hulle teen die negatiewe effekte van die risiko's waaraan hulle blootgestel word, te buffer.



**Figuur 5. 1 - Gewysigde konseptuele raamwerk**

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

'n Beperking van die studie is dat die data van twee jaargroepe tot die perspektiewe van jongmense uit een plattelandse skool beperk is. Aangesien die jongmense hoofsaaklik Siswati en in dieselfde skool is, bestaan die moontlikheid dat jongmense uit 'n ander kultuur, van ander skole en uit ander plattelandse kontekste, ander beskermende hulpbronne kan identifiseer. Die resultate van die studie is dus spesifiek

vir jongmense in hierdie spesifieke skool en kan nie na enige populasies veralgemeen word nie (Babbie, & Mouton, 2001). Die resultate kan wel na soortgelyke kontekste oordraagbaar wees, aangesien ek in afdeling 1.3 gepoog het om 'n ryk, gedetailleerde beskrywing van die spesifieke konteks van die studie te gee.

'n Verdere beperking van die studie is dat die konteks en taal van die jongmense in die plattelandse skool en dié van die studente wat deel van die akademiese diensleerprogram was, verskil (Barbour, 2008). Die jongmense is hoofsaaklik Siswati-sprekend en woon in 'n plattelandse area met hoë risiko en hoë nood, terwyl die meeste akademiese diensleerstudente nie Siswati-sprekend is nie en stedelinge is. Die diversiteit tussen die kliënte en die studente (wat die data gegenereer het), kon moontlik daartoe bydra dat studente hul eie betekenis aan die jongmense se beskrywing van beskermende hulpbronne kon heg. Andersyds is dit moontlik dat jongmense kon of wou konformeer, of nie gemaklik was om hul eie sienings te gee nie. As navorser het ek veldnotas (Bylaag 1) en 'n reflekerende joernaal (Bylaag 2) tydens my besoeke aan die skool gehou. Ek het hierin oor die diversiteit tussen my en die jongmense gereflekteer (Creswell, 2013).

Die kwaliteit van die databronne was nie deurgaans dieselfde nie. Akademiese diensleerstudente het verskillende assesseringsmetodes gebruik en verskillende soorte verslae geskryf. Die diepte en inhoud van die verslae en ander databronne het gewissel. Studente het verskillende raamwerke gebruik en dikwels hul eie betekenis aan assesseringsmedia geheg.

## **5.5 AANBEVELINGS**

### **5.5.1 Aanbevelings vir verdere navorsing**

- Die studie is in 'n plattelandse skool met hoë risiko en hoë nood met Siswati-jongmense gedoen. Verdere navorsing kan gedoen word om jongmense met verskillende etniese agtergronde se stemme oor beskermende hulpbronne te hoor. Hierdie studie kan as raamwerk vir verdere navorsing om beskermende hulpbronne in verskillende multikulturele jongmense se lewens te bepaal, gebruik word.
- Sekondêre data is vir die studie gebruik. Die data is nie spesifiek vir die beantwoording van die navorsingsvrae ingesamel nie. Toekomstige navorsing met dié spesifieke doel in gedagte, kan gedoen word. Aktiwiteite wat met die jongmense gedoen word, kan gestruktureer word om net beskermende

hulpbronne te identifiseer. Sodoende kan meer insig in die jongmense se ervaring van beskermende hulpbronne verkry word.

- 'n Langdurige studie om beskermende hulpbronne oor die langtermyn te identifiseer, kan tot 'n beter begrip van beskermende hulpbronne in 'n hoë risiko en hoë nood omgewing bydra.
- 'n Studie kan gedoen word om die risikofaktore wat jongmense in 'n hoë risiko en hoë nood plattelandse skool ervaar, te bepaal. Beter insig in risikofaktore kan lig op die wisselwerking tussen beskermende hulpbronne en risikofaktore by jongmense werp.
- Verdere navorsing kan gedoen word om te bepaal in watter opvoedkundig-sielkundige omstandighede jongmense voorvaders moontlik as 'n beskermende hulpbron sal aandui.
- Verdere navorsing kan gedoen word om te bepaal hoekom seuns en meisies hulpbronne verskillend aandui, en wat die implikasies daarvan vir opvoedkundige sielkundiges is. Navorsing oor geslagsrolle in 'n plattelandse skool en gemeenskap met hoë risiko en hoë nood kan tot 'n beter verstaan van beskermende hulpbronne wat jongmense identifiseer, bydra. Hierdie navorsing kan ook tot die veerkragtigheid en welstand van die jongmense in die gemeenskap en plattelandse skool bydra.
- Verdere navorsing kan oor die kulturele betekenis wat seuns en meisies aan verskillende beskermende hulpbronne heg, gedoen word.

### **5.5.2 Aanbevelings vir praktyk**

- Opvoedkundige sielkundiges kan die verskillende beskermende hulpbronne wat die seuns en meisies aangedui het, gebruik om voorkomings- en intervensieprogramme wat geslags sensitief is, te ontwikkel.
- Opvoedkundige sielkundiges kan in praktyke inheemse maniere gebruik vir assessering en intervensie van beskermende hulpbronne. Verdere inheemse, kultuurgepaste assesseringsinstrumente en intervensietegnieke moet voortdurend deur opvoedkundige sielkundige ontwikkel word.
- Die rol van diversiteit in die saamstel van opvoedkundige sielkundige assesserings, asook die interpretasie van kliënte se bydraes, verlang aandag in 'n hoogs diverse Suid-Afrikaanse konteks, en veral in 'n plattelandse

konteks waar kliënte se wêreldbeskouing nie noodwendig Westers is nie maar waar sielkundiges merendeels Westers is.

### **5.5.3 Aanbevelings vir opleiding**

- Opvoedkundige sielkundige studente moet opleiding in assessering- en intervensietegnieke, wat geskik is om in 'n diverse Suid-Afrikaanse konteks te gebruik, ontvang.
- Opvoedkundige sielkundige studente moet opleiding ontvang om in verskillende diverse omgewings te werk, asook in omgewings met hoë risiko en hoë nood.
- Opvoedkundige sielkundige studente moet opleiding ontvang in die ontwikkeling van gepaste assesseringsinstrumente en intervensies wat vir die gebruik in die Suid-Afrikaanse konteks geskik is.

### **5.6 GEVOLGTREKKING**

Die doel van dié studie was om beskermende hulpbronne, soos deur jongmense in 'n plattelandse ekologie van hoë risiko en hoë nood aangedui, uit te lig. Die bevindings van hierdie navorsing het 'n bydrae tot kennis oor veerkragtigheid in 'n plattelandse gebied in die Suid-Afrikaanse konteks gemaak.

---oOo---

## BIBLIOGRAFIE

---

- Anon. (2014). *Ngilandi FLY: Assessment activity planning*. 1-23.
- Anon. (2015). *Ngilandi assessment battery: Assessor booklet*. 1-27.
- Aronson, J. (1995). A pragmatic view of thematic analysis. *The qualitative report*, 2(1), 1-3.
- Babbie, E. (2005). *The basics of social research*. Canada: Wadsworth.
- Babbie, E., & Mouton, J. (2001). *The practice of social research* (Suid-Afrikaanse uitgawe.) Cape Town: Oxford University Press Southern Africa.
- Balfour, R. J. (2014). 'Water, water everywhere ...': New perspectives towards theory development for rural education research in (South) Africa. *SAJHE*, 28(3), 733-747.
- Bamberger, M. (2000). The evaluation of international development programs: A view from the front. *American Journal of Evaluation*, 21(1), 95-102.
- Barbour, R. (2008). *Introducing Qualitative Research: A Student Guide to the Craft of Doing Qualitative Research*. London, UK: Sage Publications Ltd.
- Barish, K. (2012). *Solving common family problems: Five essential steps*. Besikbaar by: <https://www.psychologytoday.com/blog/pride-and-joy> (Verkry op 28 Maart 2017).
- Baron, R. A., Branscombe, N. R., & Byrn, D. (2007). *Social psychology*. Boston: Pearson.
- Baumgardner, S. R., & Crothers, M. K. (2010). *Positive psychology*. New Jersey: Pearson .
- Braun, V., & Clarke, C. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 3(2), 77-101.

- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2004). Advancing civil engagement through service-learning. In M. Langseth, & W. M. Plater (Eds.), *Public work and the academy: An academic administrator's guide to civic engagement and service-learning* (pp. 125-145). Bolton: Anker Press.
- Bryman, A. (2001). *Social research methods*. New York: Oxford University Press.
- Campbell, L. F., Norcross, J. C., Vasquez, M. J., & Kaslow, N. J. (2013). Recognition of psychotherapy effectiveness: The APA resolution. *Psychotherapy, 50*(1), 98-101. doi: 10.1037/a0031817
- Castro, A. J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education, 26*, 622-629.
- Cicchetti, D., & Garmezy, N. (1993). Prospects and promises in the study of resilience. *Developmental and Psychopathology, 5*, 497-502. doi: 10.1017/50954579400006118
- Clarke, V., & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist, 26*(2), 120-123.
- Cluver, L., Bowes, L., & Gardner, F. (2010). Risk and protective factors for bullying victimization among AIDS-affected and vulnerable children in South Africa. *Child Abuse & Neglect, 34*, 793-803. doi: 10.1016/j.chiabu.2010.04.002
- Cochran, L. (1997). *Career counseling: A narrative approach*. Thousand Oaks: Sage.
- Coladarci, T. (2007). Improving the yield of rural education research: An editor's swan song. *Journal of Research in Rural Education, 22*(3), 1-6.
- Corps, M. (2014). *Syrian adolescents: Their tomorrow begins today*. Beschikbaar by: <https://www.mercycorps.org/sites/files> (Verkry op 25 Maart 2017).
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. 3<sup>e</sup> uitgawe. Los Angeles: Sage.
- Daniel, J. (2012). *Sampling essentials: Practical guidelines for making sampling decisions*. California: Sage.

- De Vos, A., Strydom, H., Fouche, C., & Delpont, C. (2011). *Research at grass roots for the social sciences and human service professions*. 4<sup>e</sup> uitgawe. Pretoria: Van Schaik.
- Department van Opvoeding. (2009). *Department of Basic Education Research Manual*. Beskikbaar by: <http://www.mpumalanga.gov.za/education/PF/PoliciesRESEARCH%20MANUAL.pdf> (Verkry op 15 April 2017).
- Departement van Onderwys. (2009). *National school nutritional programme*. 1-4. Beskikbaar by: Education Statistics in South Africa 2012: <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=hakWwIUy%3d&tabid=462&mid=1326> (Verkry op 25 Maart 2017).
- Department van Onderwys. (2014). Beskikbaar by: Education Statistics in South Africa 2012: <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=hakWwIUy%3d&tabid=462&mid=1326> (Verkry op 15 April 2017).
- Dey, I. (1998). *Qualitative data analysis. A user friendly guide for social scientists*. London: Routledge Taylor and Francis Group.
- Donald, D., Lazarus, S., & Lolwana, P. (2010). *Educational psychology in social context: Ecosystemic applications in Southern Africa*. Cape Town: Oxford University Press Southern Africa.
- Du Plessis, M. L. (2013). *A literacy intervention with teachers: Exploring reading culture in a rural secondary school*. MA-tesis. Pretoria: Universiteit van Pretoria. Beskikbaar by: <http://upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-06242013-133653/unrestricted/dissertation.pdf> (Verkry op 24 Maart 2017).
- Du Toit, I. (2016). *Educational psychology students' experiences of academic service learning in a higher education-rural school partnership*. MA-tesis. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Du Toit, R., Prinsloo, W. B. J., Gevers, J., & Harilall, R. (1997). *Handleiding vir die Suid-Afrikaanse beroepsbelangstellingsvrealys*. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

- Ebersöhn, L. (2007). Voicing perceptions of risk and protective factors in coping in a HIV&AIDS landscape: Reflecting on capacity for adaptiveness. *Gifted Education International*, 23, 149-159.
- Ebersöhn, L. (2010). Resilience and career counseling: Describing the utility of quadrant. *Journal of Psychology in Africa*, 20(3), 385-393. doi: 10.1080/14330237.2010.10820390
- Ebersöhn, L. (2012a). Adding 'flock' to 'fight and flight': A honeycomb of resilience where supply of relationships meets demand for support. *Journal of Psychology in Africa*, 22(1), 29-42.
- Ebersöhn, L. (2012b). Imagining career resilience research and training from an indigenous knowledge production perspective. *SAJHE*, 26(4), 800-812.
- Ebersöhn, L. (2014a). Making sense of place in school-based intervention research. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 121-130.
- Ebersöhn, L. (2014b). Teacher resilience: Theorising resilience and poverty. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 568-594. doi: 10.1080/13540602.2014.937960
- Ebersöhn, L. (2016). Enabling spaces in education research: an agenda for impactful, collective evidence to support all to be first among un-equals. *South African Journal of Education*, 36(4), 1-8. doi: 10.15700/saje.v36n4a1390
- Ebersöhn, L. (2017). A resilience, health and well-being lens for education and poverty. *South African Journal of Education*, 37(1), 1-8.
- Ebersöhn, L., & Eloff, I. (2003). *Life skills, & assets*. Pretoria: Van Schaik.
- Ebersöhn, L., & Eloff, I. (2006). *Life skills assets*. 2<sup>e</sup> uitgawe. Pretoria: Van Schaik.
- Ebersöhn, L., & Ferreira, R. (2011). Coping in an HIV/AIDS-dominated context: Teachers promoting resilience in schools. *Health Education Research*, 26(4), 596-613. doi: 10.1093/her/cyr016
- Ebersöhn, L., & Ferreira, R. (2012b). *Partnering for resilience*. Pretoria: Van Schaik.

- Ebersöhn, L., & Ferreira, R. (2012a). Rurality and resilience in education: Place-based partnerships and agency to moderate time and space constraints. *Perspectives in Education*, 30(1), 30-42.
- Ebersöhn, L., Bender, C. J., & Carvalho-Malekane, W. M. (2010). Informing educational psychology training with students' community engagement experiences. *Perspectives in Education*, 28(3), 87-96.
- Ebersöhn, L., Ferreira, R., & Mnguni, M. (2008). Teachers' use of memory-box-making to provide psychosocial support in their pastoral role. *Journal of Psychology in Africa*, 18(3), 465-475.
- Ebersöhn, L., Loots, T., Mampane, R., Omidire, F., & Malan-Van Rooyen, M. (2016). Age-old care and support practices in Southern Africa functioning robustly as sophisticated social technology interventions. *Journal of Community Psychology*, pp. 1-18. doi:10.1002/jcop.21889
- Ebersöhn, L., Maree, K., & Molepo, M. (2006). Administering narrative career counselling in a diverse setting: trimming the sails to the wind. *South African Journal of Education*, 26(1), 49-60.
- Ebersöhn, L., Ferreira, R., & Mbongwe, (2015). Power sharing partnerships: Teachers' experiences of participatory methodology. *Progress in Community Health Partnerships: Research, Education, and Action*, 9(1), 7-16.
- Ebersöhn, L., Swart, Y., Joubert, I., & Kriegler, S. (2014). Uitkoms van 'n intervensie ten opsigte van Engelse geletterdheid op die nie-moedertaalonderrigpraktyke van onderwysers in plattelandse skole. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 54(2), 283-303.
- Ebersöhn, L., Sefotho, M., Mampane, R., Loots, T., Omidire, F., Sherman, V., & Nxumalo-Tsebe, T. (2014). *Imbeleko and social connectedness*. Pretoria: University of Pretoria.
- Edwards, M. M. (2016). *A higher education association as pathway to teacher resilience in high risk rural schools*. Doktorale tesis. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

- Eloff, I. (2015). Reflections on educational psychology in an emerging democracy. *International Journal of Educational Psychology*, 4(3), 226-251. doi: 10.17583/ijep.2015.1769
- Ferreira, R. (2004). Educational psychological intervention and therapy. In I. Eloff, & L. Ebersöhn (Eds.), *Keys to Educational Psychology* (pp. 331-351). Cape Town: UCT Press.
- Human Sciences Research Council, Nelson Mandela Foundation, Education Policy Consortium (South Africa) & Education Policy Consortium (South Africa) (2005). *Emerging voices: A report on education in South African rural communities*. Pretoria: HSRC Press.
- Ferreira, R., & Ebersöhn, L. (2012). *Partnering for resilience*. Pretoria: Van Schaik.
- Ferreira, R., Ebersöhn, L., & Botha, K. (2013). Using participatory action research to develop an HIV&AIDS school plan. *South African Journal of Education*, 33(4), 1-17.
- Ferreira, R., Ebersöhn, L., & Odendaal, V. (2010). Community-based educational psychology intervention to enhance teachers' support competencies in the HIV&AIDS realm. *Education as Change*, 14(3), 101-111.
- Finlay, L. (2012). *Debating phenomenological methods*. (N. Friesen et al., Eds.) Boston: Sense Publishers.
- Forrester, M. A. (2010). *Doing qualitative research in psychology: A practical guide*. London: Sage.
- Foxcroft, C. D. (2011). Ethical issues related to psychological testing in Africa: What I have learned (so far). *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(2). doi: dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1022
- Foxcroft, C., & Roodt, G. (2013). *Introduction to psychological assessment in the South African context*. Cape Town: Oxford University Press Southern Africa.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. doi: 10.1037//0003-066X.56.3.218

- Gardner, F., Bowes, L., & Cluver, L. (2010). Risk and protective factors for bullying victimization among AIDS-affected and vulnerable children in South Africa. *Child Abuse & Neglect, 34*, 793-803. doi: 10.1016/j.chiabu.2010.04.002
- Garnezy, N. (1996). Reflections and commentary on risk, resilience, and development. *Stress, Risk, and Resilience in Children and Adolescents*, 1-15.
- Grobler, L. (2016). *Parent and caregiver experiences of a higher education-rural school partnership providing educational psychology services*. MA-thesis. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Hatcher, J. A., & Erasmus, M. A. (2008). Service-learning in the United States and South-Africa: A comparative analysis informed by John Dewey and Julius Nyerere. *Michigan Journal of Community Service Learning, Fall*, 49-61.
- Head, B. W. (2007). Community engagement: Participation on whose terms. *Australian Journal of Political Science, 42*(3), 441-454.
- Heath, M. A., Donald, D. R., Theron, L. C., & Lyon, R. C. (2014). AIDS in South Africa: Therapeutic interventions to strengthen resilience among orphans and vulnerable children. *School Psychology International, 35*(3), 309-337.
- Herselman, M. E. (2003). ICT in rural areas in South Africa: Various case studies. *In SITE*, 945-955.
- Herselman, S. (2012). Mind of a banker/heart of a social worker: Social sustainability and the Small Enterprise Foundation in Tzaneen, Limpopo Province. *Africanus, 42*(1), 69-84.
- Hirani, S., Lasuik, G., & Hegadoren, K. (2016). The intersection of gender and resilience. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 23*(6-7), 455-67. doi: 10.1111/jpm.12313.
- Hjemdal, O., Friberg, O., Stiles, T. C., Martinussen, M., & Rosenvinge, J. H. (2006). A new scale of adolescent resilience: Grasping the central protective resources behind healthy development. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 39*, 84-96.
- Hoepfl, M. C. (1997). Choosing qualitative research: A primer for technology education researchers. *Journal of Technology Education, 9*(1), 1-10.

- Homeyer, L. E., & Sweeny, D. S. (2011). *Sandtray therapy. A practical manual*. New York: Routledge.
- Irwin, S. (2013). Qualitative secondary data analysis: Ethics, epistemology and context. *Progress in Development Studies*, 13(4), 295-306.
- Jackson, W. (1999). *Methods: Doing social research*. Ontario: Prentice Hall Allyn and Bacon Canada.
- Jansen, J. D. (2007). The language of research. In K. Maree (Ed.), *First steps in Research* (pp. 46-66). Pretoria: Van Schaik.
- Joffe, H. (2012). Thematic analysis. In D. Harper, & A. Thompson (Eds.), *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners* (pp. 209-223). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Jones, M., & Coffey, M. (2012). Voice hearing: A secondary analysis of talk by people who hear voices. *International Journal of Mental Health Nursing*, 21(1), 2-9.
- Jordan, T. S., & Jordan, K. F. (2004). Rural schools under scrutiny. *The Rural Educator*, 26(1), 1-4.
- Joubert, J. C., Ebersöhn, L., Ferreira, R., Du Plessis, L., & Moen, M. (2014). A literacy intervention with teachers: Exploring reading culture in a rural secondary school. *Journal of Asian and African Studies*, 49(4), 399-412.
- Keating, M. (2008). Infrastructure: What is needed and how do we pay for it? *The Australian Economic Review*, 41(3), 231-238.
- Kerig, P. K., Ludlow, A., & Wenar, C. (2012). *Developmental psychopathology*. 6<sup>e</sup> uitgawe. Berkshire: McGraw-Hill Higher Education.
- Khamis, V. (2014). Gender responses to psychological distress among Palestinians: Risk and protective factors. *British Journal of Psychology*, 105, 338-351. doi: 10.1111/bjop.12036
- King, N. (2010). Research ethics in qualitative research. In M. A. Forrester (Ed.), *Doing qualitative research in psychology: A practical guide* (pp. 98-118). London: Sage.

- Kruger, L., & Prinsloo, H. (2008). The appraisal and enhancement of resilience modalities in middle adolescents within the school context. *South African Journal of Education, 28*, 241-259.
- Kumpfer, K. L. (1999). Outcome measures of interventions in the study of children of substance-abusing parents. *Pediatrics, 103*(5), 1128-1144.
- La Greca, A. M., Silverman, W. K., & Lochman, J. E. (2009). Moving beyond efficacy and effectiveness in child and adolescent intervention research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 77*(3), 373-382. doi: 10.1037/a0015954
- Lavoie, J., Pereira, L. C., & Talwar, V. (2016). Children's physical resilience outcomes: Meta-analysis of vulnerability and protective factors. *Journal of Pediatric Nursing, 31*, 701-711. doi: 10.1016/j.pedn.2016.07.011
- Leontopoulou, S. (2013). A comparative study of resilience in Greece and Cyprus: The effects of negative life events, self-efficiency, and social support on mental health. In A. Efklides, & D. Moraitou (Eds.), *A positive psychology perspective on quality of life* (pp. 273-294). New York: Springer. doi:10.1007/978-94-007-4963-4
- Lethale, P. S., & Pillay, J., (2013). Resilience against all odds: A positive psychology perspective of adolescent-headed families. *Africa Education Review, 10*(3), 579-594. doi:10.1080/18146627.2013.853550
- Lin, C. S. (2013). Revealing the "essence" of things: Using phenomenology in LIS research. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries (QQML), 4*, 469-478.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Loots, T. (2008). Facilitating agency for school based support for teachers through asset mobilisation. In I. Ebersöhn (Ed). *From Microscope to Kaleidoscope: Reconsidering educational aspects related to children int the HIV & AIDS pandemic* (bl. 27-48). Rotterdam : Sense Publishers
- Loots, T., Ebersöhn, L., Ferreira, R., & Eloff, I. (2012). Teachers addressing HIV/AIDS-related challenges resourcefully. *South African Research in Education, 18*(1), 56-84.

- Louw, D., & Louw, A. (2007). *Die ontwikkeling van die kind en die adolessent*. Bloemfontein: Psychology Publications.
- Louw, D., & Louw, A. (2009). *Adult development and ageing*. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.
- Lubbe, C., Mampane, M.R. (2008). Voicing children's perceptions of safety and unsafety in their life-worlds. In I. Ebersöhn (Ed). *From Microscope to Kaleidoscope: Reconsidering educational aspects related to children int the HIV & Aids pandemic* (bl. 127 – 143). Rotterdam : Sense Publishers
- Machimana, E. G. (2016). *Retrospective experiences of a rural school partnership: Informing global citizenship as a higher education agenda*. Doktorale tesis. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Malan-Van Rooyen, M. (2015). *Indegenous pathways to adaptive coping in rural communities*. Ongepubliseerde doktorale tesis. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Malan, M. (2011). *The utility of a narrative approach to establish therapeutic alliance in a cross-cultural setting*. MA-tesis. Pretoria: Universiteit van Pretoria. Beskikbaar by:  
<http://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/27278/dissertation.pdf?sequence=1> (Verkry op 20 Maart 2017).
- Malindi, M. J., & Machenjedze, N. (2012). The role of school engagement in strenghtening resilience among male street children. *Psychological Society of South Africa*, 42(1), 71-81.
- Mampane, R., & Boucher, C. (2011). The influence of township schools on the resilience of their learners. *South African Journal of Education*, 31, 114-126.
- Mampane, R., Ebersöhn, L., Cherrington, A., & Moen, M. (2013). Adolescents' views on the power of violence in a rural school. *Journal of Asian and African Studies*, 49(6), 733-745.
- Maree, J., & 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, K. (2007). *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik.
- Maree, K., & Ebersöhn, L. (2002). *Lifeskills and career counselling*. Sandown: Heinemann.
- Maree, K., Ebersöhn, L., & Molepo, M. (2006). Administering narrative career counselling in a diverse setting: Trimming the sails to the wind. *South African Journal of Education*, 26(1), 49-60.
- Masten, A. S. (2014a). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6-20. doi: 10.1111/cdev.12205
- Masten, A. S. (2014b). Invited commentary: Resilience and positive youth development frameworks in developmental science. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 1018-1024. doi: 10.1007/s10964-014-0188-7
- Masten, A. S., Burt, K. B., Roisman, G. I., Obradovic, J., Long, J. D., & Tellegen, A. (2004). Resources and resilience in the transition to adulthood: Continuity and change. *Development and Psychopathology*, 16, 1071-1094. doi: 10.1017/S0954579404040143
- Masten, A. S., & Osofsky, J. D. (2010). Disasters and their impact on child development: Introduction to the special section. *Child Development*, 81(4), 1029-1039. doi: 0009-3920/2010/8104-0002
- Masten, A. S., & Powell, J. L. (2012). A resilience framework for research, policy and practice. 1-12.
- Masten, A. S., Powell, J. L., & Luthar, S. S. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*, 1-25.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry*. 7<sup>e</sup> uitgawe. New Jersey: Pearson.
- McPhail, J. C. (1995). Phenomenology as philosophy and method. *Remedial and Special Education*, 16(3), 159-165,177.

- Moletsana, R. (2012). Repositioning educational research on rurality and rural education in South Africa: Beyond deficit paradigms. *Perspectives in Education*, 30(1), 1-8.
- Morgan, A. (2000). *What is narrative therapy? An easy-to-read introduction*. Australia: Dulwich Centre.
- Morojele, P., & Muthukrisna, N. (2012). The journey to school: Space, geography and experiences of rural children. 90-100. Beskikbaar by: <http://hdl.handle.net/11660/2850> (Verkry op 18 April 2017).
- Mouton, J., & Wildschut, L. (2005). Service learning in South Africa: Lessons learnt through systematic evaluation. *Acta Academia Supplementum*, 3, 116-150.
- Murray, C. (2003). Risk factors, protective factors, vulnerability, and resilience: A framework for understanding and supporting the adult transitions of youth with high-incidence disabilities. *Remedial and Special Education*, 24(16), 16-26. doi: 10.1177/074193250302400102
- Nel, M. (2015). *Analysing risk and resilience of rural school youth by means of the first sand tray*. MA-thesis. Pretoria: Universiteit van Pretoria. Beskikbaar by: <http://repository.up.ac.za/hdl.handle.net/2263/52955/dissertation.pdf> (Verkry op 18 April 2017).
- Neuman, W. L. (1997). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. 3<sup>e</sup> uitgawe. Boston: Allyn and Bacon.
- Nieuwenhuis, J. (2007). Qualitative research designs and data gathering techniques. In K. Maree (Ed.), *First steps in research* (Hersiende uitgawe, pp. 69-97). Pretoria: Van Schaik.
- Nkambule, T., Balfour, R. J., Pillay, G., & Moletsane, R. (2011). Rurality and rural education: Discourses underpinning rurality and rural education research in South African postgraduate education research 1994-2004. *South African Journal of Higher Education*, 341-357.
- Noltemeyer, A. L., & Bush, K. R. (2013). Adversity and resilience: A synthesis of international research. *School Psychology International*, 34(5), 474-487.

- Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A., & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26, 1-11.
- Oosthuizen, C. (2016). *Documenting the implementation of sand tray therapy with clients in a rural school*. Doktorale tesis. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Phasha, T. N. (2010). Educational resilience among african survivors of child abuse in South Africa. *Journal of Black Studies*, 40(6), 1234-1253.
- Pillay, D., & Saloojee, S. (2012). Revisiting rurality and schooling: A teacher's story. *Perspectives in Education*, 30, 43-52.
- Pillay, J. (2003). Community psychology is all theory and no practice: Training educational psychologists in community practice within the South Africa context. *South African Journal of Psychology*, 33(4), 261-268.
- Pretorius-Heuchert, J. W., & Ahmed, R. (2001). Community psychology: Past, present, and future. In M. Seedat, N. Duncan, & S. Lazarus (Eds.), *Community Psychology: Theory, method and practice* (pp. 17-33). New York City: Oxford University Press.
- Resnick, M. D. (2000). Resilience and protective factors in the lives of adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 27, 1-2.
- Roller, M. R., & Lavrakas, P. J. (2015). *Applied qualitative research desig. A total quality framework approach*. New York: The Guilford Press.
- Rugg, G., & Petre, M. (2007). *A gentle guide to research methods*. Maidenhead: Open University Press.
- Sandelowski, M. (2000). Focus on research methods. *Research in Nursing & Health*, 23(1), 334-340.
- Scott, J., & Marshall, G. 2009. *Oxford dictionary of sociology*. 4<sup>e</sup> uitgawe. New York: Oxford University Press. doi: 10.1093/9cref/9780199533008.001.0001
- Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F., & Silverman, D. (Eds.). (2004). *Qualitative research practice*. London: Sage.

- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Shuttleworth-Edwards, A. B. (2016). Countrywide norms declared obsolete: Best practice alert for IQ testing in a multicultural context. *South African Journal of Psychology*, 1-4. doi: 10.1177/0081246316684465
- Sloman, K. N. (2010). Research trends in descriptive analysis. *The Behavior Analyst Today*, 11(1), 20-35.
- Smyth, I., & Sweetman, C. (2015). Introduction: Gender and resilience. *Gender & Development*, 23(3), 405-414. doi: 10/1080/13552074.2015.1113769.
- Sperry, L. (2012). Case conceptualizations: The missing link between theory and practice. London: Sage. doi: 10.1177/1066480704270104
- Starks, H., & Trinidad S. B. (2007). Choose your method: A comparison of phenomenology, discourse analysis on grounded theory. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1372-1380.
- Statistiek Suid-Afrika. (2012). *Poverty profile of South Africa: Application of the poverty lines on the LCS 2008/2009*. Beskikbaar by: <http://www.statssa.gov.za/publications/report-03-10-03/report-03-10-032009.pdf> (Verkry op 10 Maart 2017).
- Statistiek Suid-Afrika. (2014). *Mid-year population estimates 2014*. Beskikbaar by: <http://www.statssa.gov.za/publicaions/P0302/P03022014.pdf> Verkry op 10 Maart 2017).
- Statistiek Suid-Afrika. (2016). Community survey. Beskikbaar by: <http://www.statssa.gov.za/publications> (Verkry op 10 Maart 2017).
- Stead, G. B., & Watson, M. B. (2006). Indigenisation of career psychology in South Africa. In G. B. Stead, & M. B. Watson (Eds.), *Career psychology in the South African context* (2<sup>e</sup> uitgawe, pp. 181-188). Pretoria: Van Schaik.
- Struwig, F. W., & Stead, G. B. (2001). *Planning, designing and reporting research*. Cape Town: Pearson Education South Africa.

- Strydom, H., De Vos, A. S., Fouche, C. B., & Delpont, C. S. (2011). *Research at grass roots: For the social sciences and human services professionals*. 4<sup>e</sup> uitgawe. Pretoria: Van Schaik.
- Terre Blanche, M., & Durrheim, K. (2006). Histories of the present: Social science research in context. In M. Terre Blanche, K. Durrheim, & D. Painter (Eds.), *Research in practise* (Hersiende uitgawe, pp. 1-17). Cape Town: University of Cape Town Press.
- Terre Blanche, M., Durrheim, K., & Painter, D. (2006). *Research in practice. Applied method for the social sciences*. Cape Town: University of Cape Town Press.
- Theron, L. C. (2012). Educational psychology and resilience in developing contexts: A rejoinder to Toland and Carrigan. *School Psychology International*, 34(1), 51-66.
- Theron, L. C. (2013a). Black Students' recollections of pathways to resilience: Lessons for school psychologists. *School Psychology International*, 34(5), 527-539. doi: 10.1177/0143034312472762
- Theron, L. C. (2013b). Community-researcher liaisons: the Pathways to resilience project advisory panel. *South African Journal of Education*, 33(4), 1-19.
- Theron, L. C. (2016). Enabling resilience: Shifting the intergenerational career expectations of South Africans challenged by structural disadvantage. *South African Journal of Higher Education*, 30(3), 37-53.
- Theron, L. C., & Donald, D. R. (2012). Educational psychology and resilience in developing contexts: A rejoinder to Toland and Carrigan (2011). *School Psychology International*, 34(1), 51-66.
- Theron, L. C., & Malindi, M. J. (2010). Resilient street youth: A qualitative South African study. *Journal of Youth Studies*, 13(6), 171-736. doi: 10.1080/13676261003801796
- Theron, L. C., & Theron, A. (2013). Positive adjustment to poverty: How family communities encourage resilience in traditional African contexts. *Culture Psychology*, 19(3), 391-413. doi: 10.1177/1354067X13489318

- Theron, L. C., & Theron, A. M. (2010). A critical review of studies of South African youth resilience, 1990 - 2008. *South African Journal of Sciences*, 106(7/8), 8.
- Theron, L. C., Cameron, C. A., Didkowsky, N., Lau, C., Liebenberg, L., & Ungar, M. (2011). A "day in the lives" of four resilient youths. *Cultural Roots of Resilience*, 43(3), 799-818.
- Theron, L. C., Theron, A. M., & Malindi, M. J. (2013). Toward an African definition of resilience: A rural South African community's view of resilient Basotho youth. *Journal of Black Psychology*, 39(1), 63-87.
- Toland, J., & Carrigan, D. (2011). Educational psychology and resilience: New concept, new opportunities. *School Psychology International*, 32(1), 95-106.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38(2), 218-235.
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81, 1-17.
- Van der Walt, A. (2013). *Die bruikbaarheid van liggaamsportrette vir kruis-kulturele loopbaanfasilitering*. MA-tesis. Pretoria: Universiteit van Pretoria. Beskikbaar by: <http://upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-06252013-102356/unrestricted/dissertation.pdf> (Verkry op 10 Maart 2017).
- Van Rensburg, E., & Barnard, C. (2005). Psychological resilience among sexually-molested girls in the late middle-childhood: A case study approach. *Child Abuse Research in South Africa*, 6(1), 1-12.
- Vanderbilt-Adriance, E., & Shaw, D. S. (2008). Protective factors and the development of resilience in the context of neighborhood disadvantages. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 887-901.
- Venter, C. A. (1993). Graphic family sculpting as a technique in family therapy. *The Social Work Practitioner-Researcher*, 6(2), 12-15.
- Wagner, C., Kawulich, B. B., & Garner, M. (2012). *Doing social research: A global context*. Berkshire: McGraw Hill Education.

- Wallace, S. (Ed.). (2009). *Dictionary of education*. 1<sup>e</sup> uitgawe. Oxford University Press.  
doi: 10.1093/9cref/9780199212064.001.0001
- Weiner, I. B., & Greene, R. L. (2007). *Handbook of personality assessment*. Hoboken:  
John Wiley, & Sons.
- Wells, N. M., & Evans, G. W. (2003). Nearby nature: A buffer of life stress among rural  
children. *Environment and Behavior*, 35, 311-330.  
doi: 10.1177/0013916503035003001
- Yates, T. M., Egeland, B., & Sroufe, A. (2003). Rethinking resilience. In S. S. Luthar  
(Ed.), *Resilience and vulnerability: Adoption in the context of childhood  
adversities* (pp. 243-260). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research. Design and methods*. California: Sage.
- Zolkoski, S. M., & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review.  
*Children and Youth Services Review*, 34, 2295-2303.  
doi: 10.1016/J.childyouth.2012.08.009

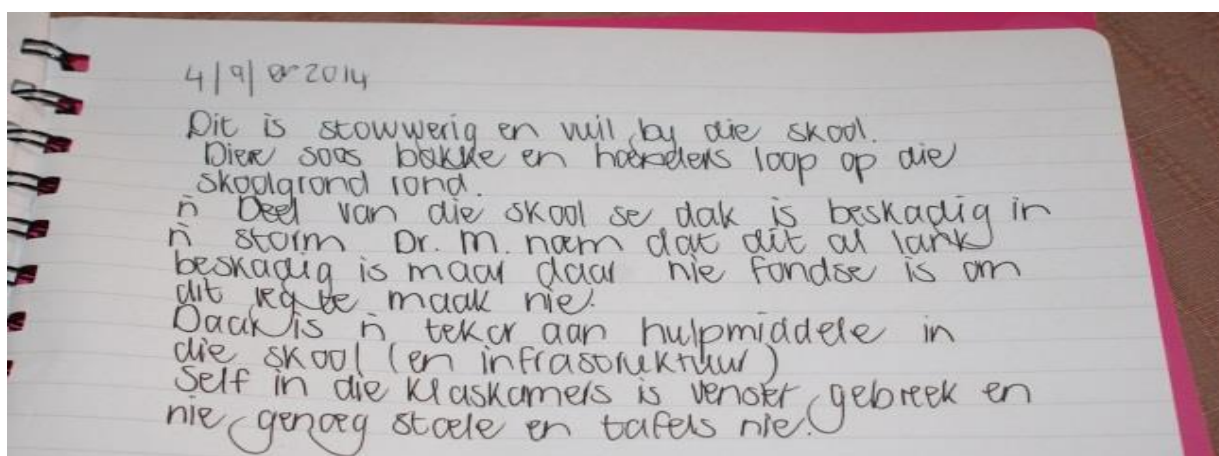
---oOo---

# BYLAE

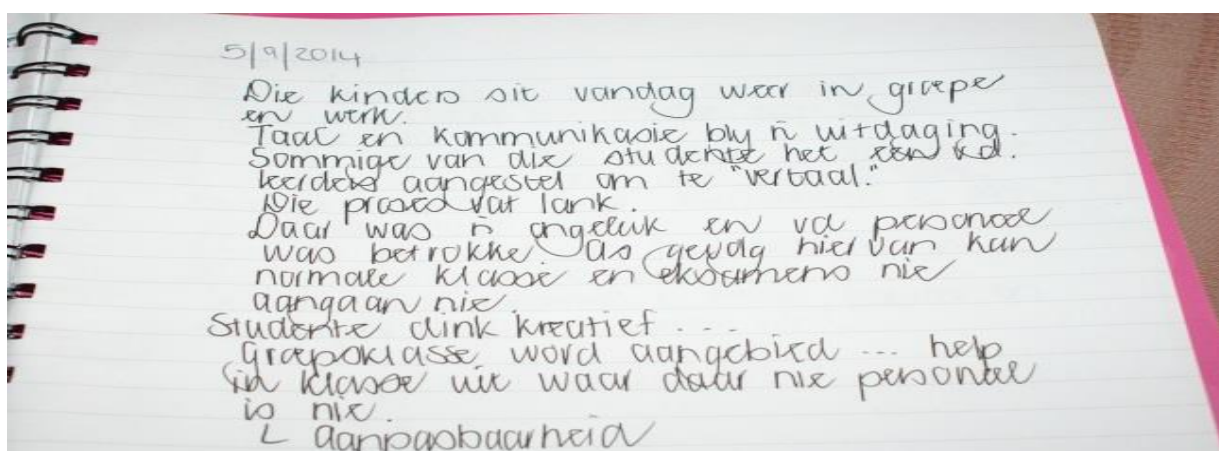
- BYLAAG 1: VELDNOTAS
- BYLAAG 2: REFLEKSIEJOERNAAL
- BYLAAG 3: INGELIGTE TOESTEMMING
- BYLAAG 4: DEMOGRAFIESE VRAELYS
- BYLAAG 5: HANDLEIDING 2014
- BYLAAG 6: HANDLEIDING 2015
- BYLAAG 8: ANNEKS 12
- BYLAAG 9: DOKUMENT TOESTEMMING VIR GEBRUIK VAN  
SEKONDÊRE DATA
- BYLAAG 10: A-PRIORI KATEGORIEË EN KODES
- BYLAAG 11: VOORBEELD VAN A-PRIORI KATEGORIEË SE  
DATA

---oOo---

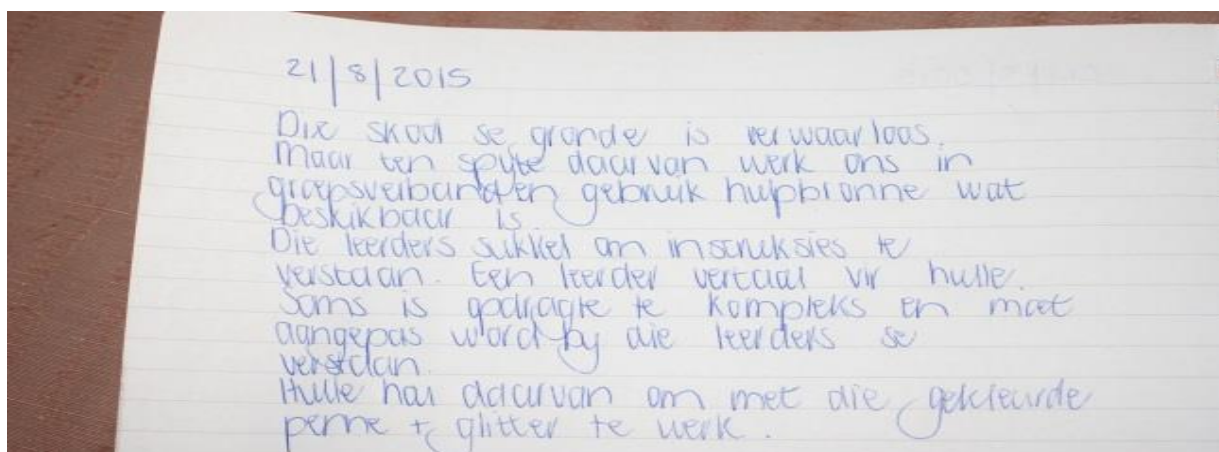
## BYLAAG 1: VELDNOTAS



Uittreksel uit veldnotas 4 September 2014

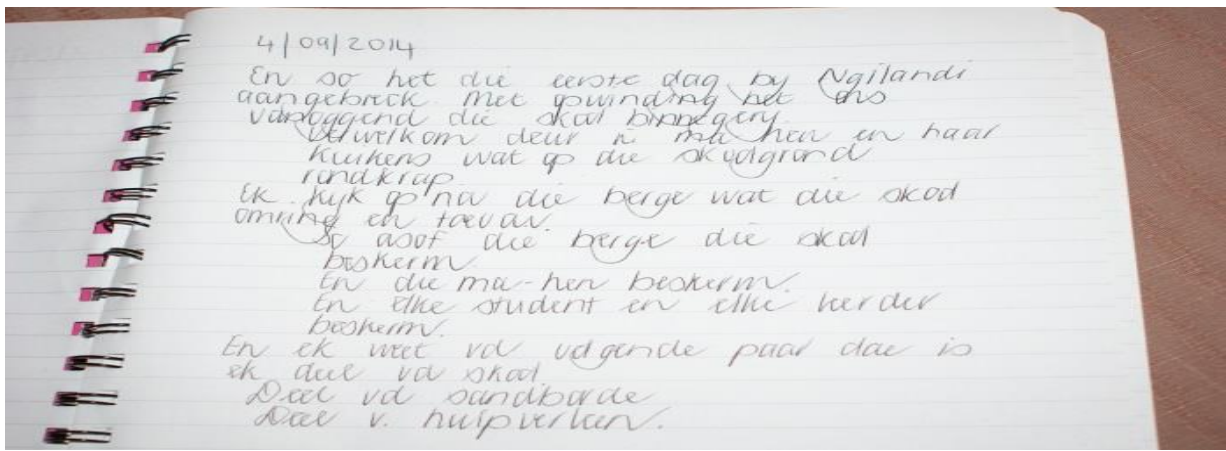


Uittreksel uit veldnotas 5 September 2014

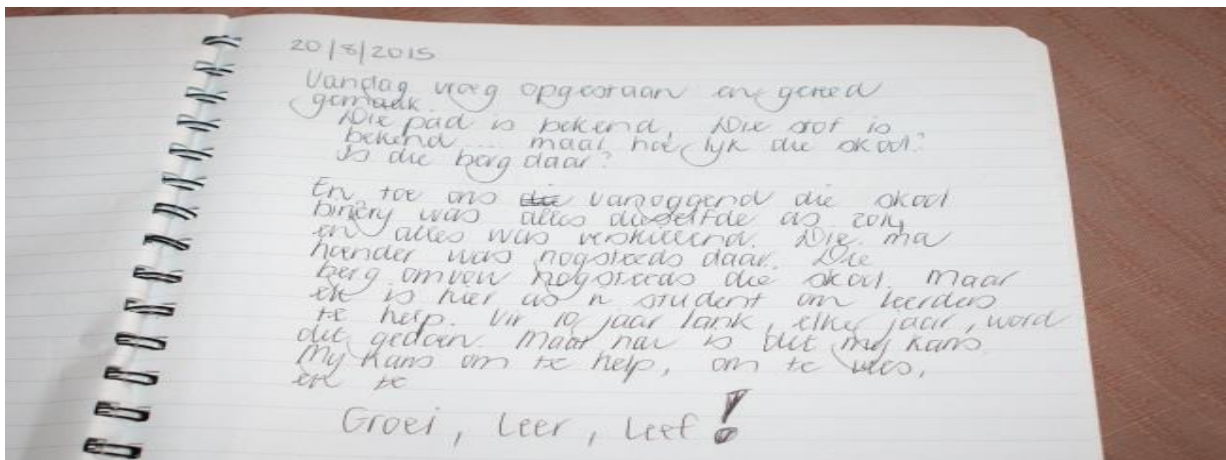


Uittreksel uit veldnotas 21 Augustus 2015

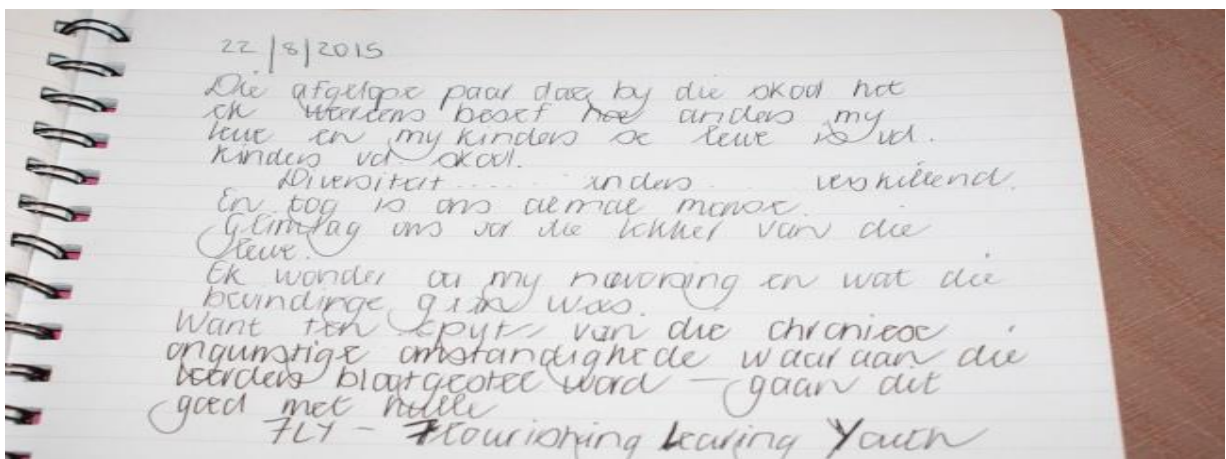
## BYLAAG 2: REFLEKSIEJOERNAAL



Uittreksel uit Refleksiejoernaal 4 September 2014



Uittreksel uit Refleksiejoernaal 20 Augustus 2015



Uittreksel uit Refleksiejoernaal 22 Augustus 2014

## BYLAAG 3: INGELIGTE TOESTEMMING



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA  
UNIVERSITY OF PRETORIA  
YUNIBESITHI YA PRETORIA  
Faculty of Education

### **Learner's Consent for participating in a Research Study**

**A research project of the University of Pretoria**

**Project Title: Flourishing Learning Youth**

**To be read to children under the age of 18 years**

#### **Why am I here?**

Sometimes when we want to find out something, we ask people to join something called a project. In this project we will want to ask you about yourself and we will ask you to participate in activities focused on your own development and learning. Before we ask you to be part of this study we want to tell you about it first.

This study will give us a chance to see how we, together with your school and teachers, can help you address career and learning challenges that you may have here at school. We also want to help you gain some skills in your learning here at school so that you can be better equipped to support yourself during your education and after leaving school. We are asking you to be in this study because your parents/guardians have agreed that you can be part of our study.

BSTRAK

#### **What will happen to me?**

If you want to be part of our study you will spend some time with us answering some questions and participating in some activities. This will be done at 2 different times when we come to your school this year – once some time soon then again for a second visit later on in the year. The questions and activities will be about you and your career development and learning. There are no right or wrong answers, only what you feel is best. You will also be asked to join some other children in a group, just like at school, except this time it would be playing games and talking.

If you agree, we would like to take photographs and audio-visual footage of you during some of the project activities. People will be able to see your face and hear your voice if we decide to show the images during discussions, as well as reports we write about the project. However, we will not tell anyone your name.

#### **Will the project hurt?**

No, the project will not hurt. The questions and activities can take a long time but you can take a break if you are feeling tired or if you don't want to answer all the questions at one time. If you don't want to answer a question, or participate in an activity, you don't need to. All of your

answers will be kept private. No one, not even someone in your family or your teachers will be told your answers.

**Will the study help me?**

We hope this study will help you feel good about yourself and learn more about yourself and what you can do in school and one day when you want a job or career, but we don't know if this will happen.

**What if I have any questions?**

You can ask any questions you have about the study. If you have questions later that you don't think of now you can phone Prof Liesel Ebersöhn at 012 420 2337 or you can ask us next time we come to visit you here at your school.

**Do my parents/guardians know about this project?**

This study was explained to your parents/guardians and they said you could be part of the study if you want to. You can talk this over with them before you decide if you want to be in the study or not.

**Do I have to be in the project?**

You do not have to be in this project. No one will be upset if you don't want to do this. If you don't want to be in the project, you just have to tell us. You can say yes no and if you change your mind later you don't have to be part of the project anymore. It's up to you.

(a) Writing your name on this page means that you agree to be in the project and that you know what will happen to you in this study. If you decide to quit the project all you have to do is tell the person in charge.

\_\_\_\_\_  
Signature of Client

\_\_\_\_\_  
Date

\_\_\_\_\_  
Signature of Student

\_\_\_\_\_  
Date

(b) Writing your name here means that you agree that we can take photographs and audiovisual footage of you during the project and share these images during discussions, as well as reports we write about the project. We will not share your name with the people who see the images. If you decide that we should rather not take photographs or audio-visual footage of you in the project, all you have to do is tell the person in charge.

\_\_\_\_\_  
Signature of Client

\_\_\_\_\_  
Date

\_\_\_\_\_  
Signature of Student

\_\_\_\_\_  
Date

If you have any further questions about this study, you can phone the investigator, Prof Liesel Ebersöhn at 012 420 2337. If you have a question about your rights as a participant you can contact the University of Pretoria, Faculty of Education Ethics Committee at 012 420 3751.



**Parent/Guardian consent for participation of a minor in a Research Study**  
**A research project of the University of Pretoria**  
**Project Title: Flourishing Learning Youth**

**Invitation to participate**

We would like to invite your child ..... to participate in a research study. In order to decide whether or not to participate in the research study you should know enough about the study and its risks and benefits to be able to make an informed decision. Once you understand what the study is about you can decide if you want your child to take part in the study. If so, you will be asked to sign this consent form, giving your child permission to be in the study.

**Description of the research**

The purpose of this project is to help identify your child's strengths and resources to help support them in their learning at school and in planning a career. The study will also try to help the child deal with daily challenges in their life and identify their own strengths as well as the resources that exist in their environment that could help benefit them in their learning and career planning and development. The study also aims to teach the child new skills that will help them in their learning at school and for planning a career in the future. The name we use for this is Career and learning development intervention: Skills transference for learners.

If you want your child to be part of our study he/she will spend some time with us answering some questions. This will be done at 2 different times when we come to the school this year – once some time soon then again for a second visit later on in the year. The questions will be about the child and his/her learning is here at school. There are no right or wrong answers, only what the child feels is best. The child may also be asked to join some other children in a group, just like at school, except this time it would be playing games and talking.

**Risks and Inconveniences**

We do not see any risks for your child participating in this study. If any problems do arise we will speak to the child and make sure he/she understands what is going on and feels comfortable to continue in the study. The identity of the child will no be revealed to anyone and any information that we get from the study will be kept private.

**Confidentiality**

All of the information that we get from the study will be kept strictly confidential and will only be available to the research team. No information will be shared with anyone else. The only exception is if there us a serious problem about the safety of the child or any other person in which case we are required to inform the appropriate agency. If such a concern arises we will

make every effort to discuss the matter with you before taking any action. Please note that none of the questions in this study are designed to collect information that will require us to contact anyone. All the information we get from the study will be stored in locked files in research offices at the University of Pretoria.

Because confidentiality is important we would expect that any information you provide is also private and that you would not discuss this information with anyone.

### **Benefits**

We hope this study will benefit your child and his/her learning at school and also contribute towards the development of his/her career one day but we cannot guarantee this. There are no financial benefits to this study.

### **What are the rights of the participants in this study?**

Participation in this study is purely voluntary and both the parents/guardians as well as the child may refuse to take part in the study or stop at any time without giving any reason. If the child decides not to participate or wants to stop taking part in the study after they said yes, this will not affect you or the child in any way.

### **Has this study received ethical approval?**

This study has been approved by the Health Sciences Ethics Committee of the University of Pretoria.

### **Questions**

Please feel free to ask about anything you don't understand and take as long as you feel necessary before you make a decision about whether or not you want to give permission for your child to take part in the study. If you have questions later that you don't think of now you can phone Prof Liesel Ebersöhn, at 012 420 2337 or you can ask us next time we come to visit the school.

**Informed consent**

I hereby confirm that I have been informed about the nature, conduct, risks and benefits of this study. I have also read or have had someone read to me the above information regarding this study and that I understand the information that has been given to me. I am aware that the results and information about this study will be processed anonymously. I may, at any stage, without prejudice, withdraw my consent for the child to participate in this study. I have had sufficient opportunity to ask questions and (of my own free will) declare that the child may participate in this study.

Name: \_\_\_\_\_ (Please print)

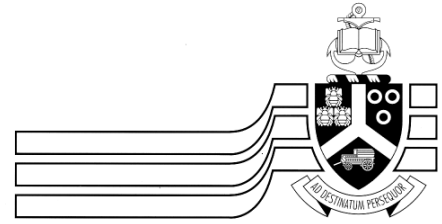
Signature: \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

I, \_\_\_\_\_ herewith confirm that the above person has been informed fully about the nature, conduct and risks of the above study.

Student's name \_\_\_\_\_ (Please print)

Student's signature \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

If you have any further questions about this study, you can phone the investigator, Prof Liesel Ebersöhn at 012 420 2337. If you have a question about your rights as a participant you can contact the University of Pretoria Health Sciences Ethics Committee at 012 339 8612



Universiteit van Pretoria

### **PERMISSION FOR USE OF RESEARCH DATA**

I hereby grant permission for the data generated by myself in OPR 800 school-based work to be used for the purposes of research. I understand that I can withdraw this permission at any time, should I wish to do so. I also understand that all data will be used anonymously, in order to protect my own identity, as well as the identities of the learners/families in my group. Your research contribution will be acknowledged in publications, and where relevant your authorship will be included.

**PRINT NAME:** \_\_\_\_\_

**SIGNATURE:** \_\_\_\_\_

**DATE:** \_\_\_\_\_

## BYLAAG 4: DEMOGRAFIESE VRAELYS



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA  
UNIVERSITY OF PRETORIA  
YUNIBESITHI YA PRETORIA  
Faculty of Education

### Demographic questionnaire

#### A. PARTICULARS

Questionnaire number	
Interviewee surname and name*	
Date of birth	

#### GENERAL INSTRUCTIONS

Tick the box where necessary, or answer the question in the space provided.

#### B. DETAILS OF LEARNER

	Male	Female
1. <i>What gender are you?</i>	1	2

2. <i>How old were you on your last birthday?</i>	
Younger than 12	1
13	2
14	3
15	4
16	5
17	6
18	7
19	8
20	9

3. <i>In what Grade are you now?</i>	
Grade 7 and lower	1
Grade 8	2
Grade 9	3
Grade 10	4
Grade 11	5
Grade 12	6

<b>4.</b>	<i>How many years have you been in this Grade?</i>	
One		1
Two		2
Three		3
More than three		4

<b>5.</b>	<i>What is your home language?</i>		
<b>Afrikaans</b>		Speak	1.1
		Read	1.2
		Write	1.3
<b>English</b>		Speak	2.1
		Read	2.2
		Write	2.3
<b>isiNdebele</b>		Speak	3.1
		Read	3.2
		Write	3.3
<b>isiZulu</b>		Speak	4.1
		Read	4.2
		Write	4.3
<b>isiXhosa</b>		Speak	5.1
		Read	5.2
		Write	5.3
<b>Sepedi</b>		Speak	6.2
		Read	6.2
		Write	6.3
<b>Sesotho</b>		Speak	7.1
		Read	7.2
		Write	7.3
<b>Setswana</b>		Speak	8.1
		Read	8.2
		Write	8.3
<b>Shona</b>		Speak	9.1
		Read	9.2
		Write	9.3
<b>Siswati</b>		Speak	10.1
		Read	10.2
		Write	10.3
<b>Tshivenda</b>		Speak	11.1
		Read	11.2
		Write	11.3

<b>6.</b>	<i>Where do you live?</i>

7. With whom do you live?			
Name	Age	Gender	Relationship

8. How many rooms are there in your house?	
One	1
Two	2
Three	3
More than three	4

9. To what services do you have access?	
Running water	1
Electricity	2
Health services	3
Transport	4
<i>If yes, what type of transport:</i>	
Other	5
<i>If yes, what other services:</i>	

10. What are your expectations?

**BYLAAG 5: HANDLEIDING 2014**



# Table of Contents

Who am I? .....	3
What animal am I? .....	3
Name and surname activity .....	4
Artefact .....	5
Indlela yam (My path/My journey).....	6
Ubuntu hand activity.....	10
What do I do well?.....	11
Person in the rain .....	11
Lifeline.....	12
Interests .....	13
My interest worksheet .....	13
Card-Sorting Game .....	14
Who helps me? .....	15
Wheel of influence .....	15
Featuring my family .....	16
Who do I want to be? .....	19
Fantasy Tree and Letter.....	19
See Lifeline.....	20
What makes me happy? .....	20
See who am I activities .....	20
What makes me sad/angry/scared? .....	20
Incomplete sentences .....	20
See person in the rain .....	20
Who am I in my world?.....	21
Sand tray .....	21
Extra time activity/Closing activity.....	23
Gratitude tree .....	23

## Who am I?

### **What animal am I**

#### **Explanation**

Client picks an animal which they think represents them as a person. **Purpose**

The purpose of “What animal am I?” is to get a sense of who the client is and to support the EPIT in getting to know the client. The activity is fun and a nice icebreaker while also providing an opportunity for group members to get to know each other. It furthermore provides insight for the clients and the EPITS about the personalities of each client.

#### **Material**

- Drawing material (pencils, pens etc)
- Clean sheets of paper (for each client)

#### **Instructions**

Now I want you to think a bit, if you were an animal, what animal do you think you would be? You can draw this if you want. Then I want you to also write a few words next to the animal on why you think you would be that animal.

As an EPIT remember to ask probing questions about the animal such as:

- Why did you pick this animal?
- How are you the same as this animal?
- How are you different from this animal?
- What weaknesses do you identify with in this animal?

#### **Extra**

There are a lot of cool websites on animals and personality. There is even a blog that looks at the Meyers-Briggs and then relates it to animals.

<http://understandmyersbriggs.blogspot.com/2012/12/myers-briggs-types-asanimals.html>

Maybe it is a good idea to google some animal personalities, as it could help you in what types of probing questions to ask and what to look out for. For example:

- What relationship and social interactions does this animal have?
- Is the animal in a herd/pack or more of a loner?
- What does your animal call home?
- What do the other animals say about your animal?
- How does your animal survive?

## **Name and surname activity**

### **Explanation**

The name and surname can be used as an introduction activity to get to know each other but also to identify any strengths and weaknesses. This can also provide insight into their family name and what it means to have a certain name and surname.

### **Purpose**

The purpose of the name and surname activity is to get to know the client better. This activity can also provide information on the client's perceived strengths and weaknesses as well as family traditions and social support.

### **Material**

- A4 paper for each client (plus/minus 15 pages)
- Coloured pencils

### **Instructions**

Please write/ draw your name and surname in any way you want on this sheet of paper. Now that you are done I want each of you to introduce yourself to the group by saying your name and surname. Can you explain to us what your name means? And your surname? If you do not know what your name or surname means, just tell us what you would like it to mean?

It is important for each EPIT to ask probing questions about what the client says. For instance:

- In your family what does it mean to be a \_\_\_\_\_?
- What is the history behind your name and surname?
- If you could add meaning to your name, what would you add?
- Do you agree with the meaning of your name?
- If you could rename yourself, what name would you give yourself and why? What's the meaning thereof?

## **Artefact**

### **Explanation**

This is an activity that EPITS first demonstrate and then ask the clients to do the same thing. It is to relate oneself to any object in the world to portray certain characteristics.

### **Purpose**

The purpose of the artefact activity is to gain insight into each clients' individual characteristics and personality. It furthermore holds the potential to provide information on internal strengths.

### **Material**

- EPITS own artefact **Instructions**

I have here with me a \_\_\_\_\_ . This is something I can relate with that exists out there in the world. I chose this to represent me because it is important to me. It is important to me because we are the same in different ways. We have the same \_\_\_\_\_. Tomorrow I want you to bring something from home, or anywhere you want, that is important to you and the same as you in some ways. I want you to think in what ways it is the same as you and in what ways it is different.

## **Indlela yam (My path/My journey)**

### **Explanation**

The idea behind Indlela yam is to form an opinion of the learner's willingness to express feelings, ideas, beliefs, about themselves in a safe space. It demonstrates their abilities to connect and be able to share commonalities with each other. This is accomplished by being listened to and listening to their peers when they answer specific questions from the cards, hence learning from and respecting each others' experiences. The activity allows for self-discovery in a safe space.

### **Purpose**

The purpose of the game (Indlela yam) is to support the clients in a journey of self-discovery and exploration where they each have an opportunity to talk about themselves, their likes, accomplishment, goals, as well as their purpose in life through the medium of formulated questions. The game also questions the client's personal roles, family values, aspirations for the future in a fun-filled group activity.

Gaining this in-depth information from the client, can provide insight into their lives regarding their sense of self, their path in life, the meaning they attribute to their lives, as well as their awareness of their personal resources as well as environmental resources, which can become their future assets. Furthermore the activity provides information on their personal characteristics, meaningful experiences. It ultimately enhances their self-esteem, which later can provide a platform for career development

### **Material**

- A4 paper and pen for each client if they are writing their answers to the questions
- Coloured gift bags (red / blue / green)
- Questions inside each bag, enough for every client
- Assessment form and pencil where the EPITs can tick responses from their clients (Table of Meaning). See (Appendix A).

## Instructions

There are three options (Option A, B, and C) for the EPITS when they are on the field. EPITs must use their discretion in choosing the option for the game, to cater for the sand play activity and time constraints posed on that day, as well as on the group dynamics of their clients.

Option A	Option B	Option C
Verbal game for all the clients. Sit in a circle	Verbal game, but those doing sand play write your answers down and join in	All write down on paper, do sand tray and then sit in a group and read their answers out or if there is no time, the EPITS must collect the answer sheet from the clients and reflect later on the data collected.

### Instructions to clients:

Each of you must now draw 4 questions from each bag (red / blue/green). Then I want you to answer the questions on this piece of paper (hand them paper and pencil)

- Each client will have 12 questions in total.

### Question in the red bag and related themes:

Personal image of self Likes and dislikes Accomplishments Goals

Interpersonal skills:

- communication skills
- listening skills
- attitude skills

Intrapersonal skills

Their sense of integrity and honesty Positive/Negative self image Confidence level

### Question in the blue bag and related themes:

Future orientated goals

Purpose in life

Do they have a positive attitude? Role models in their lives

### Question in the green bag and related themes

Their role in their family, community and environment, school Family values

Are they aware of their resources

What are their assets identified

**Appendix A: Table of Meaning for EPITS**

<b>Red Bag questions</b>		<b>Blue bag questions</b>		<b>Green bag questions</b>	
Positive sense of self		Purpose in life		Resilience	
Positive self image		Positive attitude		Feelings of being loved	
Are they happy		Are they troubled		Respect for family members	
Integrity		Has future aspirations		Respect for others	
Honesty		Hope		People trusted in their circle	
Curiosity		Rational thoughts		Support system	
Friendships Positive Negative		Do they have a role model		Coping ability	
Sense of humour				Are their needs being met	
Forthcomng					
Courage					
Shy					
Self expression					
Confidence					
Interpersonal dynamics					
Intrapersonal dynamics					

## General observations

	Yes	No	Any other observations
Do they listen to others			
Did they respect their peers views			
Were they honest when answering			
Did they hold back / were they forthcoming			
Sense of maturity			
Levels of their responses Mature Immature			
Sense of maturity			
Their willingness to share			
Were thy shy			
Laughable ability			
Any others?			

## **Ubuntu hand activity**

### **Explanation**

The Ubuntu hand game is adapted to assist clients in answering the question of “who am I” and this is partly done by looking at how peers perceive/experience/view the client.

### **Purpose**

The purpose of the Ubuntu hand game is to reveal positive attributes that is given by peers with the purpose of assisting the client in discovering the constituents of his/her personality as seen through the eyes of others.

### **Material**

- A4 paper for each client (plus/minus 15 pages)
- Black markers/pens (to trace hands of clients, but any pen/pencil will do)
- Colored pencils/pens/crayons

### **Instructions**

I want each of you to trace/draw one of your hands in the middle of this paper. Write the name your friends call in you in the middle of the hand. (when everyone is done tracing) Now I want us to start here (choose a place), lets think about (give name), what can you tell me about (say name), what does he/she like? What is he/she good at? Encourage the clients to think about positive attributes about the others even if they do not know the person very well.

After demonstrating this the clients can be asked to pass their hand drawing to the person on their right. Decide in your group whether the verbal or non-verbal method would work best.

The EPIT should walk around in the group to make sure the clients understand the instruction and remember to encourage only constructive and positive comments.

## What do I do well?

### **Person in the rain**

#### **Explanation**

This is a drawing activity in which clients are asked to draw a person in the rain. It can be directive, for instance draw a person in the rain holding an umbrella, or they can be asked only to draw a person in the rain and then allow them to express their exposure to outside forces.

#### **Purpose**

The purpose of drawing a person in the rain is to identify the strengths and challenges, both internal and external that the clients experience. It also provides the EPITS insight into how they regard themselves in the rain, are they protected or exposed to the negative forces.

#### **Materials**

- Paper (for each client)
- Pencils
- Pens
- crayons

#### **Instructions**

I want you all to draw a person standing in the rain holding an umbrella. There is no right or wrong way, you can do it in whatever way you want.

Additionally EPITS can ask the clients to write in the rain drops things that make them angry, sad, scared or things they are not good at. On the umbrella they can write things that make them happy and that they are good, also people that are good to them.

## **Lifeline**

### **Explanation**

This activity requires clients to chronologically pinpoint the highlights and lowlights of their lives so far.

### **Purpose**

The lifeline allows clients to reflect on the highs and lows of yesterday in order to make sense of their life stories. It also serves to provide the counsellor and client a chance to engage, reveal and unpack the themes and patterns from which the chapters of the clients' life story have been written and to use them as the foundation for the future life story. Asking facilitating questions will enable the counsellor to extract detail about memories and subsequently become part of the past experience. In the case of the future timeline (optional – if time allows), it will give the counsellor insight into the client's hopes, goals and aspirations.

### **Material**

- Paper
- Pen (coloured pens are allowed if the client prefers)
- Ruler
- Bring along one of your own lifelines (or any example of a lifeline)

### **Instructions**

I want you to first draw a horizontal line across a paper held sideways (demonstrate). Divide the line into years, 14 if you are 14 years old. Write a high point (or points) within each year *above* the line (show). Do the same with low points, but this should be *below* the line for each year. When you are done adding all the happy times and all the bad times., I want you to write a short story about this time line you made on the back of the paper.

- Use facilitative questions to prompt him/her to elaborate on and to add people to the different years
- You can also ask the learner to tell you stories about the specific events on their timeline.

### **Extra (if time allows):**

- Ask the learner to do another life line, but this time a line extending into the future (this can be done on the back of the paper or on a new paper).
- Start with the date on which the lifeline is drawn
- Indicate when certain goals should be achieved.

## **Interests**

### **Explanation**

This worksheet is adapted from the South African Vocational Interests Inventory. The worksheet has 50 items from which the learner can choose their interests.

### **Purpose**

The purpose of the interest worksheet is to gain insight into the learners interests by providing them with options of various activities they can choose from.

### **Material**

- Pencils (for each client)
- Erasers (plus/minus 5)
- Worksheet

### **Instructions**

I want you to complete this worksheet by making a mark next to the activities that you would like doing. If you want to you can make a 1 next to the activities you like most.

**Administer my interest worksheet.**

## Card-Sorting Game

### Explanation

The card-sorting game is a qualitative inquiry technique that seeks to explore both self-exploration and career-exploration. It consists of a number of occupational cards with different occupations written on it. The client purposefully sorts the different occupational cards into different categories ranging from “jobs that I’ll consider”, “jobs that I’m uncertain about” and “jobs that I wouldn’t consider”.

### Purpose

The purpose of the card-sorting game is to get the client to identify, interpret and appraise their own interests in relation to the different careers. It therefore helps them make meaning of their lives. This process provides meaningful insight on themselves as well as possible future career choices.

### Material

- 50 occupational cards
- 3 labels (jobs I’ll consider, jobs I’m uncertain about, and jobs I wouldn’t consider.
- A3 project board

### Instructions

Please sort the various occupational cards into the different categories ranging from “jobs I’ll consider”, “jobs I’m uncertain about”, and “jobs I wouldn’t consider”. If there are any occupations that you are not clear about, you can ask me and I will explain it to you.

After the cards have been sorted, a discussion is stimulated. The answers given in the discussion could be focused on personality characteristics (likes/dislikes and values) as well as career-related aspects (type of work, work environment, field of interest, personal qualities required for certain occupations). In this way both self-exploration and career-exploration can be discovered during the discussion.

The following questions are only a guide to facilitate the discussion, however questions will depend on what and where the client lead you:

1. Explain why you placed this card in this category.
2. What is it about this occupation that you like/dislike/ are uncertain about?
3. What type of person do you think does this type of work? (personality)
4. What type person do you think you are?

What skills do you think this type of occupation requires?

5. What skills do you think you possess?
6. What type of work environment do you see yourself working in? / Do you think you would be able to work in such an environment? (if yes/no, then why?)

## Who helps me?

### Wheel of influence

#### Explanation

The wheel of influence is an adapted activity to demonstrate the relationships each of the clients have with important others around them. It focuses specifically on the individuals who reside in the same house as the client.

#### Purpose

The purpose of the wheel of influence is to get to know the people that have an influence on the client's life and to recognise which people pose as resources and which people pose of challenges. Understanding this about clients provide insight into their lives and opportunities that exist in relationships. It furthermore provides information on careers to which the clients have already been exposed to and are knowledgeable about.

#### Material

- A4 paper for each client (plus/minus 15 pages)
- Coloured pencils, especially red, green, and blue (enough for each group) **Instructions**

Draw yourself in the middle of the page. You use any form you want to represent you. Then draw a circle for every person that lives in your house somewhere else on the page. You can place them far or close, it is your choice. Use green for positive relationships (these are people that motivate you, support you, encourage you etc), then use red for negative relationships (these are people with whom you often fight, who criticises you, who you do not like). And you should then use blue for relationships that are neutral (someone who is just there). You can then also use any other colour to demonstrate another type of relationship.

Furthermore, ask the clients to also write next to the person's name what occupation that person practise and whether they are still alive or have passed away.

It is important for each EPIT to ask probing questions about the relationships depicted in the wheel of influence. For instance:

Explain this relationship to me:

- Can you give me a reason why this line is blue?
- If another colour is used – what does this colour mean to you?
- How are you and this person alike/different?
- Explain to me why you drew this person so far/close?

## Featuring my family

### Explanation

This projective assessment has been adapted by combining aspects of Graphic Family Sculpting (GFS) and the Bene Anthony Family Relations Test. The family will be drawn according to the GFS technique, whereafter the Bene Anthony Family Relations Test will be used to supply guiding questions

*GFS*, a modified form of family sculpting (developed by Chris Venter), is a visual spatial metaphor. It requires a person to draw his/her family on a paper by representing each person with a circle. The person(s) must then present certain other relevant information on the sketch. The *Bene Anthony* is an expressive projective activity that assesses the feelings and emotions, negative and positive, that a child has towards their family.

### Purpose

This family assessment enables individuals/family members to come into contact with their emotional experiences about family issues. The purpose of this family assessment is to assess the family dynamics, positive and negative, that a child has towards their family and how these influence their personal development and present relationships. It focuses on information about a child's views on their family relationships and thoughts concerning them. The information obtained by individuals during the process can enable them to effect certain changes in their relationships with their family members, partners or others.

GFS has an adhesive effect on families. Family members realize that they constitute a unit and that each member is not only an essential part of it, but also influences all the others in the unit. The Bene Anthony questions provide a scoring procedure which assesses the feelings associated with material and parental over-protection and over-indulgence and personality strength and weakness.

### Material

- Paper
- Pencils
- Pens
- Descriptive cards

### Instructions

On one side of the paper you should draw your family. Draw your family by representing each member by means of a circle. You can draw the circles as large as you like and use the space on the paper as you like. People's sketches usually differ greatly. Number each circle according to the order in which they were drawn. In each circle or next to it, write the name and age of the relevant family member. It is important to be quiet while doing the drawing. Write your relationship with the person in or next to each circle, for example grandmother

- *Descriptive cards are read out loud and learners are required to write the number of the card next to the person that it fits with best.*

### **Items**

*Mild positive (affectionate) feelings coming from child*

1. *This person in the family is very nice*
2. *This person in the family never lets you down*
3. *This person in the family is lots of fun*
4. *This person in the family deserves a nice present* *Strong positive (sexualised) feelings coming from the child*
5. *I liked to be kissed by this person in the family*
6. *I wish this person in the family would care for me more than for anybody else*
7. *I sometimes wish I could sleep in the same bed with this person in the family*
8. *I like to hug this person in the family*

*Mild negative feelings coming from the child*

9. *This person in the family nags sometimes*
10. *This person in the family is sometimes not very patient*
11. *This person in the family is never satisfied*
12. *This person in the family sometimes gets too angry*

*Strong negative (hostile) feelings coming from the child*

13. *Sometimes I would like to kill this person in the family*
14. *Sometimes I wish this person in the family would go away*
15. *Sometimes I hate this person in the family*
16. *This person in the family can make me feel very angry.*

*Mild positive feelings going towards child*

17. *This person in the family is kind to me*
18. *This person in the family pays attention to me*
19. *This person in the family likes to play with me*
20. *This person in the family really understands me*

*Strong positive (sexualised) feelings going towards the child*

21. *This person in the family likes to kiss me*
22. *This person in the family likes to be in bed with me*
23. *This person always wants to be with me*
24. *This person cares more for me than for anybody else*

*Mild negative feelings towards the child*

- 25. *This person in the family likes to tease me*
- 26. *This person in the family won't always help me when I am in trouble*
- 27. *This person in the family sometimes gets very angry with me*
- 28. *This person in the family is too busy to have time for me*

*Strong negative (hostile) feelings going towards the child*

- 29. *This person in the family hits me a lot*
- 30. *This person in the family makes me feel silly.*
- 31. *This person in the family makes me feel afraid*
- 32. *This person in the family makes me feel unhappy*

## Who do I want to be?

### **Fantasy Tree and Letter**

#### **Explanation**

This activity will be used to explore the goals, aspirations and dreams of our clients.

#### **Purpose**

The purpose of this activity is to encourage the client's to explore, take ownership of, and share their aspirations, dreams and goals. By exploring and becoming aware of what they dream of for their future, what they aspire to have and be, and what they need to do make these dreams a reality, the clients can gain deeper self-knowledge, and both the EPIT and the clients can gain greater insight into their clients' future aspirations and goals.

#### **Material**

- About 30 pieces of A4 paper: one for the fantasy tree and one for the letter which will be folded into an envelope.
- Coloured pencils (enough for the group)
- Ball point pens ( enough for the group)

#### **Instructions**

"Draw a tree that represents all your dreams, fantasies, aspirations and goals, who do you want to be in the future. There are no limitations, and you can include anything and everything that you dream of for your future, whether you believe it to be realistic or not. There is no right or wrong way to do it. Use your imagination and have fun with it."

EPIT must encourage their clients to include all their dreams/goals/aspirations in their drawing, and then ask each client the following questions about their drawing:

- Tell me about your tree.
- Which aspirations in this tree are the most important ones to you?
- What do you think you need to do to make these dreams and goals come true?

When the clients have finished drawing, exploring and discussing their fantasy tree, EPITS must ask them to write us a letter, sharing their goals and dreams for their future. They can fold these letters into an envelope and hand it in to their EPIT.

## See Lifeline

### What makes me happy?

See who am I activities

### What makes me sad/angry/scared?

#### **Incomplete sentences**

#### **Explanation**

Incomplete sentences is a semi structured expressive instrument with its primary function as a gross measure of adjustment.

#### **Purpose**

The purpose of the instrument is to elicit the internal and external, personal as well as environmental challenges and barriers. Through the exploration of the answers provided, one can establish the possible fears, challenges and barriers an individual may experience within a certain context.

#### **Material**

- A4 document with two pages with 20 incomplete sentences **Instructions**

On this paper there are a few sentences that have not been finished. I want you to finish each sentence. Write down the first thing you think of when you read the part of the sentence that is already there. Try to write full sentences that mean something to you.

After the completion of the sentences probing questions are asked by the EPIT in order to elicit rich information about the clients' internal and external challenges, as well as what makes them sad, angry, and scared.

## See person in the rain

## Who am I in my world?

### **Sand tray**

#### **Explanation**

Sand trays are trays filled with sand in which clients create any scene they choose with miniature figurines. They then tell a story about the creation.

#### **Purpose**

The sand trays are utilized to gain insight into how the client regards him/herself in their world. It provides information on challenges faced by the client as well as the resources that clients possess. The tray can furthermore enlighten the EPIT on the current circumstance of the client and how they perceive this.

#### **Material**

- One sand tray (provided)
- Toys (some basics provided, you need to collect your own as well)
- Clip board with paper, pencil/pen, elastic band
- Camera

#### **Instructions**

Introducing the sandplay process

(Invite the child to the sand) “Look, here is a tray filled with sand”, open up the sand and say “there is blue at the bottom and sides, and it can be whatever you want it to be, perhaps water or the sky”; “here are some figures/ toys, you can play with it in any way you want to; you can just play with the sand or you can make a story, just let the sand and your hands guide you. When you are done you can just tell me or nod”

- Be prepared that some children will start immediately and you don't even finish your sentences.
- Some might need more encouragement or repetition of instructions
- Follow your “gut”, if you want to say or offer a suggestion, you may (or you can ask me)

After completion of the tray: “tell me about your tray”

- Take photographs
- Only clean up tray once child is no longer present (or able to observe)
- Then take another photo from empty tray – only with marks in the sand
- Flatten sand in order to be ready for next client

**Ask these questions**

- Tell me about your tray/ story
- If you could be somewhere in the tray, who/what/where would you be
- How does the picture make you feel
- How did you feel whilst building/ making the scene
- How was it like making the scene (the process)
- What is the meaning/ relevance/ cultural meaning of any specific symbol for client
- Give a heading/ title to the story (e.g. movie title)

## Extra time activity/Closing activity

### **Gratitude tree**

#### **Explanation**

The clients will write things they are grateful for on a leaf and then add it to a gratitude tree.

#### **Purpose**

The purpose of this activity is to support the client in thinking about things they are grateful for (resources and strengths), despite the adversities and challenges that they face. It is a nice activity to end with the client, as the completed tree can be left at the school as a reminder of your time spent in together.

#### **Material**

- Tree template
- Leave template
- Brown paper (A2 – 1 copy)
- Green paper (A4 - 15 copies) **Instructions**

Write on the leaf (hand out leaf template to the clients) something you are grateful for in your life. When you are done come and stick you leaf on the tree (one large tree template).

When everyone is done and their leaves are on the tree, have a brief reflection with the clients. Discuss the various identified strengths and resources.



# **Ngilandi Assessment**

## **Battery**

**2015**

***Assessor Booklet***



<b>Context / Rurality</b>	Sandtray MSCI (My Future Career) Collage Role Models Kinetic Family Drawing Journey bag Cartoon
<b>Aspirations</b>	Card sorting Collage Role Models Footprints
<b>Ability</b>	Incomplete Sentences Academic Records Write me a Letter (error analysis) MCM: shows confidence in doing a specific job
<b>Emotions</b>	Sandtray Incomplete Sentences Draw a person in the rain Kinetic Family Drawing <i>Possibly- Write me a letter</i>
<b>Study/School</b>	Incomplete sentences Collage Footprints Cartoon
<b>Career Knowledge</b>	Card sorting Values Collage Role model Footprints MCM
<b>Adaptability</b>	Sandtray Draw a person in the rain Journey Bag Collage Cartoon

Day 1		
	Activity	Time
1.	Introductory Discussion to Informed consent	5 min
2.	Ubuntu Hand	15 min
3.	The Maree Career Matrix (MCM)	35 min
4.	Card sorting	15 min
5.	Formal informed consent process <i>(Assent form at the back of learner's book)</i>	15min
6.	Role Models	10 min
7.	Demographic Questionnaire (filler)	15 min
8.	Collage	45 min
9.	Sandtrays <i>(split over day 1 and 2, majority of focus on day 1)</i>	Variable
(see day 2)	Homework: The journey bag (part 1)	10 min
10.	Reflection or closing activity: Write a letter to me about today	15 min

<b>Day 2</b>		
11.	Journey Bag (one to one activity, try to get sandtrays on 1st day and journey bag on 2 <sup>nd</sup> day)	40 min
12.	Authentic Happiness Scale	35 min
13.	Values	20 min
14.	“Day in the Life” Cartoon or Story	20 min
15.	Incomplete sentences	10 min
16.	Kinetic Family Drawing	15 min
(see day 1)	Sand trays	variable
17.	Footprints: closing activity	20 min
<b>EXTRA</b>		
Draw a person in the rain		
Draw an animal		
Sticker Game		
Career Charades		
Draw a map of the school: areas which they like with a gold star, areas they don't with a red dot		
Tour of the school: Show me your school, where is your house from here DON'T LEAVE SCHOOL GROUNDS		
Blow up balloons and throw to each other		
Brain gym exercises		
Physical activities like soccer		

## Activity 1: Introductory Discussion to Informed Consent

- Ask the learners “Would it be okay if we worked together to plan your career?”
- Ask if they mind having their photograph taken
- Say “ We need to fill out a form about this, but we will do that a bit later, is that okay?”

## Activity 2: Ubuntu Hand

**Time:** 15 min

**Materials:**

- Paper
- Pens
- Coloured pencils

**Domains:**

- Personality
- Culture

**Instructions:**

- Each assessor must do the UBUNTU hand with the clients.
- Must have answers to questions thought through.
- Ask the client to trace their hand on a piece of paper
- Get them to introduce themselves to us by writing different parts of who they are on each finger of their hand.
  - What is your name?
  - What does your name mean? What would you like your name to mean?
  - Who gave you your name or where did your name come from?
  - What is your favourite place?
  - What do you like best about yourself?
- Allow the clients to decorate their hand to represent who they are

**Ubuntu Hand Assessor Example Page**

## Activity 3: Card Sort

**Time:** 15 min

**Materials:**

- A3 posters
- Pen or pencil

**Domains:**

- Interest
- Aspirations
- Career knowledge

**Instructions:**

- There are different careers on 2 A4 pages with the names written below. They should tear these pages out so they can cut them up and stick them on the sheet provided.
- The child will be asked to choose 5 careers he/she is interested in and 5 that he or she is not interested in and rank them from best to worst on the sheet attached. They should also describe why they like or don't like the career.
- There are also empty spaces where the child can add a career in that he/she is interested in.
- **Important:** Remind the clients that the genders in the picture do not matter and they can select the career regardless of if it matches their gender
- If they like a job on the page but not the picture, encourage them to draw their own

## **Activity 4: The Maree Career Matrix (MCM)**

**Time: No time limit. Usually takes 25-35 minutes**

**Materials:**

- Pencil
- Eraser
- Answer sheet

**Domains:**

- Interest
- Career knowledge
- Ability

**Aims, Objectives and Rationale:**

The MCM can be used as part of a client's career journey by exploring new avenues in career development, as well as pinpointing areas of academic study that can build skills and, as a result, increase career options. It is also invaluable in supporting personal counselling by identifying career areas that can be explored to help meet individuals' career journey needs.

The MCM reflects individuals' attraction to 19 job categories by asking them to rate their interest and confidence level in 152 different occupations. Individuals' total scores (interest and confidence) on each category are then plotted on the Career Matrix to provide insight into possible career options. Together, the two types of information provide comprehensive, rich data that are invaluable as part of a career process. The Matrix is comprised of four quadrants, namely: 'Go for it', 'Bottom of the pile', 'Use it, don't lose it' or 'Upskill yourself'.

The MCM has been standardised on a representative sample of the South African population, thus this particular assessment tool is relevant for the clients at Ngilandi.

**Instructions:**

- **Break this assessment up, use it as a filler between other activities or while busy with sandtray / journey bag**
- Standardised instructions read to clients from question paper

## Activity 5: Formal Informed Consent Process



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA  
UNIVERSITY OF PRETORIA  
YUNIBESITHI YA PRETORIA  
Faculty of Education

### **Learner's Assent for participating in a Research Study**

**A research project of the University of Pretoria**

**Project Title: Flourishing Learning Youth**

**To be read to children under the age of 18 years**

#### **Why am I here?**

Sometimes when we want to find out something, we ask people to join something called a project. In this project we will want to ask you about yourself and we will ask you to participate in activities focused on your own development and learning. Before we ask you to be part of this study we want to tell you about it first.

This study will give us a chance to see how we, together with your school and teachers, can help you address career and learning challenges that you may have here at school. We also want to help you gain some skills in your learning here at school so that you can be better equipped to support yourself during your education and after leaving school. We are asking you to be in this study because your parents/guardians have agreed that you can be part of our study.

#### **What will happen to me?**

If you want to be part of our study you will spend some time with us answering some questions and participating in some activities. This will be done at 2 different times when we come to your school this year – once some time soon then again for a second visit later on in the year. The questions and activities will be about you and your career development and learning. There are no right or wrong answers, only what you feel is best. You will also be asked to join some other children in a group, just like at school, except this time it would be playing games and talking.

If you agree, we would like to take photographs and audio-visual footage of you during some of the project activities. People will be able to see your face and hear your voice if we decide to show the images during discussions, as well as reports we write about the project. However, we will not tell anyone your name.

#### **Will the project hurt?**

No, the project will not hurt. The questions and activities can take a long time but you can take a break if you are feeling tired or if you don't want to answer all the questions at one time. If you don't want to answer a question, or participate in an activity, you don't need to. All of your

answers will be kept private. No one, not even someone in your family or your teachers will be told your answers.

**Will the study help me?**

We hope this study will help you feel good about yourself and learn more about yourself and what you can do in school and one day when you want a job or career, but we don't know if this will happen.

**What if I have any questions?**

You can ask any questions you have about the study. If you have questions later that you don't think of now you can phone Prof Liesel Ebersöhn at 012 420 2337 or you can ask us next time we come to visit you here at your school.

**Do my parents/guardians know about this project?**

This study was explained to your parents/guardians and they said you could be part of the study if you want to. You can talk this over with them before you decide if you want to be in the study or not.

**Do I have to be in the project?**

You do not have to be in this project. No one will be upset if you don't want to do this. If you don't want to be in the project, you just have to tell us. You can say yes no and if you change your mind later you don't have to be part of the project anymore. It's up to you.

(a) Writing your name on this page means that you agree to be in the project and that you know what will happen to you in this study. If you decide to quit the project all you have to do is tell the person in charge.

\_\_\_\_\_  
Signature of Client

\_\_\_\_\_  
Date

\_\_\_\_\_  
Signature of Student

\_\_\_\_\_  
Date

(b) Writing your name here means that you agree that we can take photographs and audiovisual footage of you during the project and share these images during discussions, as well as reports we write about the project. We will not share your name with the people who see the images. If you decide that we should rather not take photographs or audiovisual footage of you in the project, all you have to do is tell the person in charge.

\_\_\_\_\_  
Signature of Client

\_\_\_\_\_  
Date

\_\_\_\_\_  
Signature of Student

\_\_\_\_\_  
Date

If you have any further questions about this study, you can phone the investigator, Prof Liesel Ebersöhn at 012 420 2337. If you have a question about your rights as a participant you can contact the University of Pretoria faculty of Education Ethics Committee at 012 420 3751.

## **Activity 6: Role Models**

**Time:** 10 min

**Materials:**

- Pen/pencil
- Client's book

**Domains:**

- Values / Culture
- Context / Rurality
- Aspirations
- Career knowledge

**Instruction:**

Write the following in your books: Write the names of 3 people you looked up to as a child OR 3 people you would like to pattern your life after. Describe who they are and why they inspire you.

## Activity 7: Demographic Questionnaire



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA  
UNIVERSITY OF PRETORIA  
YUNIBESITHI YA PRETORIA  
Faculty of Education

### Demographic Questionnaire

#### A. PARTICULARS

Questionnaire number	
Interviewee surname and name	
Date of birth	
Nationality	

**GENERAL INSTRUCTION** Tick the box where necessary, or answer the question in the space provided.

#### A. DETAILS OF PARTICIPANT

	Male	Female
1. <i>What gender are you?</i>	1	2

2. <i>How old were you on your last birthday?</i>	
15 – 18	1
19 – 21	2
22 - 25	3
26 and older	4

3. <i>Home language</i>	1
<b>Afrikaans</b>	2
<b>English</b>	3

<b>isiNdebele</b>	4
<b>isiZulu</b>	5
<b>isiXhosa</b>	6
<b>Sepedi</b>	7
<b>Sesotho</b>	8
<b>Setswana</b>	9
<b>Shona</b>	10
<b>Siswati</b>	11
<b>Tshivenda</b>	12

**4.** Where do you live? (name of town, village, or city)

--

**5.** *With whom do you live?*

<b>Name</b>	<b>Age</b>	<b>Gender</b>	<b>Relationship</b>	<b>Occupation</b>

**6.** *How many rooms are there in your house?*

One	1
Two	2
Three	3
More than three	4

**7.** *To what services do you have access?*

Running water	1
Electricity	2
Health services	3
Transport	4

<i>If yes, what type of transport:</i>	
Other	5
<i>If yes, what other services:</i>	
<b>8.</b> <i>Have you had any deeply painful things happen in your life?</i>	
Yes	1
No	2
If yes, what?	

<b>9.</b> <i>Any problems with how you feel about yourself or others?</i>	
Yes	1
No	2
If yes, how?	
<b>10.</b> <i>Any problems with how you act towards others or they act with you?</i>	
Yes	1
No	2
If yes, how?	

## Activity 8: Collage

### **Materials:**

- M2's example collage
- Magazines or newspapers
- Scissors
- Glue
- Paper to stick pictures on

### **Domains:**

- Adaptability
- Career Knowledge
- Study / School
- Aspirations
- Context / Rurality
- Personality

### **Instructions:**

- Each masters student will make their own version of a collage that is partially completed. Then we will take a magazine and look for a few pictures and stick them down so the clients know what is expected of them.
- *"Make a collage which looks at the career which you want to choose in the next 10 years".*

### **Prompts:**

- a) Tell me about the pictures on your collage.
- b) What do these pictures represent?
- c) Which picture represents you?
- d) What do you see yourself doing yourself doing in the five years?
- e) What do you need to study in order to reach your goals?
- f) Which school subjects do you need to get to your goals?
- g) What type of resources do you need in order to reach your goals?
- h) How will you obtain the resources?
- i) How will you use your resource?
- j) Is there anything you would like to tell me about your collage
- k) Explain the collage to a friend, family or teacher.

## Activity 9: Sandtray

**Time:** Highly variable, will be done throughout day 1 and 2 (anywhere from 5 min to 45 min)

*Try to complete the majority of clients' trays on the first day*

**Materials:**

- Sandtray: painted blue on the inside, filled halfway with sand.
- Miniatures
- Water
- Notepad and pen for taking notes
- Camera

**Domains:**

- Adaptability
- Emotions
- Context / Rurality
- Sand Tray

**Instruction:**

- Clients will be taken from the group one at a time to do a sandtray.
- *“Build your world in the sand/ build a world in the sand/ create your world in the sand/ create a world in the sand”.*

**Prompts:**

- a) What is the title of your world/ scene?
- b) Tell me about it?
- c) Tell me more about what is happening?
- d) Which miniature represents you?
- e) Ask about other miniatures in the tray.
- f) If you could be anywhere in the tray, where would that be?
- g) Ask further questions using the information that the client gives you.

## **Activity 10: Write me a Letter About Today (Reflection and Closing Activity)**

**Time:** 20 minutes

**Materials:**

- Blank lined page
- Envelope

**Domains:**

- Personality
- Career knowledge
- Ability
- *Possibly: emotions*
- *Possibly: context*

**Instructions:**

- Hand out the blank, lined paper to each client.
- Formal instruction: "Please write me a letter to tell me how today felt."
- Later on you can suggest that they can add anything that they feel you as an assessor should know.
- Stress that this is confidential and will not be seen by anyone else.
- Ask the client to put the letter inside the envelope in their book and collect their books.
- The M2 takes it home and write a short response is given along the lines of : thank you for sharing with me and noting one or two interesting things about them or comparing a trait they described in themselves to their participation in the day's activities, or merely commenting on the positive impression they made on you during the activitie

<b>Day 2</b>		
11.	Journey Bag (one to one activity, try to get sandtrays on 1st day and journey bag on 2 <sup>nd</sup> day)	40 min
12.	Authentic Happiness Scale	35 min
13.	Values	20 min
14.	“Day in the Life” Cartoon or Story	20 min
15.	Incomplete sentences	10 min
16.	Kinetic Family Drawing	15 min
(see day 1)	Sand trays	variable
17.	Footprints: closing activity	20 min
	<b>EXTRA</b>	
	Draw a person in the rain	
	Draw a map of the school: areas which they like with a gold star, areas they don't with a red dot	
	Tour of the school: Show me your school, where is your house from here DON'T LEAVE SCHOOL GROUNDS	
	Blow up balloons and throw to each other	
	Brain gym exercises	
	Physical activities like soccer	

## Activity 11: The Journey\* Bag & Reflection

**Time:** 40min (10 minutes on Day 1 to explain what the clients need to do, 30 minutes on Day 2 to complete the two worksheets)

### **Materials:**

- A journey bag for each client

### **Domains:**

- Personality
- Values / Culture
- Context / Rurality
- Adaptability

### **Instructions:**

1) The journey bag will be utilised at the end of the first day. The learners will be given the journey bags and asked to choose six items: one that is meaningful to them; one that represents a success/something they feel proud of; an object to represent something they struggled with; and objects to represent times when they felt happy, sad and angry and. The learners must bring these objects with them on the second day, in their bags. The journey bag must first be introduced, and emphasis placed on the fact that the bags belong to the learners. The following instruction may be used, and adapted as necessary:

*'I would like you to bring something from home that is special to you. Also bring an object that reminds you of a success that you are proud of; and an object that reminds you about something that you struggled with. I also want you to bring an object that makes you feel happy, one that makes you feel sad, and one that makes you feel angry. Put these in your bag and remember to bring them with tomorrow. We will talk about your objects tomorrow.'*

The instruction should be followed by an example. Also, it should be emphasised that the items will not be taken from the learners.

2) On the second day, the learners will bring their items to school with them. The items should be discussed with each learner individually, and pictures taken of each object. The following probe can be used, with additional prompts as needed in order to elicit a sufficient amount of information:

*"Tell me why you included these objects in your bag?"*

3) The instructions below must be given to learners together with the journey bags as a reminder of what to bring the following day.

\* Adapted from: Ebersöhn, L. (2011). Utilising reminiscences: constructing boxes of memories to tell stories for life choices. In J.G. Maree (Ed.). *Shaping the story: A guide to facilitating narrative counselling* (pp.152-161). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

## Activity 12: Brief Strengths Scale\*

**Time:** 30 minutes

**Materials**

- Printed questionnaire
- Printed sheet to rank strengths and give examples of how they used their strengths
- Pencils

**Domains:**

- Values
- Personality

**Aim:**

The questionnaire aims to measure an individual's signature strengths. This will describe their personality and the ways in which they act most commonly. It gives qualitative data as to how they use their strengths, and thus their context and daily life experiences, and shows us whether or not they have understood the descriptions of the strengths correctly. Error analysis can also be done on their answers to understand their language skills.

**Instructions:**

- Tell the clients to think about the past month and the different situations they encountered
- Ask the clients to complete the form as honestly as they can. They must complete all of the questions.
- Tell them *“Each person has different strengths or things that they are good at. Don't try to answer in a way that you think would sound the best. Answer the questions in a way that describes how you actually acted because everyone will have strengths in different ways”*.
- Get them to try and think of specific situations they have encountered.
- They should put a cross in the block which describes how often they used the strength. Explain that never means that it doesn't happen, occasionally means it happens only sometimes, half the time means in they use that strength in half of the circumstances that come up, usually means most times and always means every single time. Explain that never is the least and always is the most.

- If they are not sure or they didn't have any experiences like the question describes they should colour not applicable.
- Once they have completed the questionnaire, ask them to find their personal strengths by circling the numbers where they selected the answer of "always".
- On the extra sheet get them to write the name of the strength and describe an example of when they used that strength.

\*Adapted from: Brief Strengths Test. Retrieved from:  
<https://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/questionnaires/brief-strengths-test>

## **Activity 13: Values**

**Time:** 20min

**Materials:**

- Printed list of values
- Pen / pencil

**Domains:**

- Values
- Career knowledge

**Instruction:**

- There are ten values on this page for you to choose from. Please choose five values which correspond with you.
- Ask about what is most important to them and why it is important

## Activity 14: “Day in the Life” Cartoon or Story

**Time:** 20 minutes

**Materials:**

- Pens/pencils

**Domains:**

**Instructions:**

- Give clients the choice of writing a story or drawing a cartoon of a day in their life
- Get them to draw what happens when:
  - they wake up
  - before they go to school
  - on the way to school
  - at school x4
  - after school
  - at home
  - before bed
- Tell them how they draw doesn't matter. They may use stick figures if they like. It is more about the content they draw, We would like to know what a day in their life is like.

## Activity 15: Incomplete Sentences

**Time:** 10 min

**Materials:**

- Incomplete sentence sheet
- Pen / Pencil

**Domains:**

- Ability
- Study/school
- Emotions

**Instructions:**

- Complete the following sentences

## Activity 16: Kinetic Family Drawing

**Time:** 15 min

**Materials:**

- Printed paper with instruction
- Pencils

**Domains:**

- Emotions
- Values/ Culture
- Context / Rurality

**Instructions:**

- *“Draw your family where everyone is doing something. If your family is too big, draw them like a big family photo.”*

**AND**

- *Draw the people you live with at home. Each person must be doing something”*

## **Activity 17: Footprints: What steps do you need to take?**

**Time:** 20 min

**Materials:**

- A person figure
- 3x pairs of footprints per client
- Glue to stick the footprints
- Client booklet to stick footprints in
- Pen/pencil to write the steps

**Domains:**

- Career knowledge
- Aspirations
- Study / School

**Rationale:**

The footstep activity was designed as a way to give clients practical ways of reaching their study and/or career goals. The activity was designed with the goal to hold the client responsible and accountable for their study/career goals. Having goals are often accompanied by a lack of clarity on how to achieve them or even what first steps to take. By engaging in this activity we can ensure that clients have practical guidelines to fall back on in their journey to actualize their study/career goals between our first and second visit.

It will be done on the first visit and on the second visit we can follow up with each client to see the progress that they have made. The footsteps also focus on bringing all the information together. So not only do we give them study and career information but we are also more useful to them in the sense of practically assisting the clients to design a plan containing various practical steps in achieving what the assessments recommend.

**Aims:**

- It serves as a tool in:
  - a) Summarising the activities and knowledge over the past 2 days
  - b) Designing an action plan to achieve your goals,

- c) Making clients aware of assets already available to them,
- d) Making clients aware of new ways (methods) to achieve their goals,
- e) Building new career focused behaviour in clients,
- f) Fostering accountability and responsibility.

**Instructions:**

- The footsteps activity entails asking each client to draw an outline of themselves at the left hand edge of the page (if turned 90 degrees to the right). They will be asked to write what they found as being the most important about themselves and what they learnt over the past 2 days in this outline.
- In the clouds they will be asked to think of some goals they would like to set according to the new information they have learnt.
- In the footprints they will be asked to write the first steps that they need to take in order for their study/career goals to be actualized.
- This is done in group-format and can be discussed between group members.
- Bring their attention to how their current actions such as subject choice and academic performance are also steps in their future career.
- It serves as a great tool in:
  - a) Summarising the activities and knowledge over the past 2 days
  - b) Designing an action plan to achieve your goals,
  - c) Making clients aware of assets already available to them,
  - d) Making clients aware of new ways (methods) to achieve their goals,
  - e) Building new career focused behaviour in clients,
  - f) Fostering accountability and responsibility.

## **EXTRA: Draw a Person in The Rain**

**Time:** 15 min

**Materials:**

- printed paper with instruction
- Pencils

**Domains:**

- Emotions
- Adaptability

**Instructions:**

- *“Draw a person in the rain”*

## **Extra: Draw An Animal**

**Time:** 15min

**Aim:**

- Possible projective analysis of personality traits
- To encourage the clients to connect with the fauna and flora in their surroundings
- To acknowledge the positives in specific environments

**Materials:**

- Paper
- Pen / Pencil

**Instructions:**

*“If you could be an animal, which animal would you be? Draw it on the page. Make sure to draw its environment (place it lives, home) too. When you are done say why you chose the animal and what is best about its environment.”*

- Why would you be this animal? In what way are you similar? How are you different?
- What is best about the animal’s environment, place he or she lives or his or her home?

# BYLAAG 7: OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDIGE VERSLAG



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA  
UNIVERSITY OF PRETORIA  
YUNIBESITHI YA PRETORIA  
Faculty of Education

## DEPARTMENT OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY EDUCATIONAL PSYCHOLOGY REPORT<sup>1</sup> STRICTLY CONFIDENTIAL

### IDENTIFYING INFORMATION

**Name:** Name Surname  
**Date of Birth:** 13 September 1999  
**Age:** 15 years 11 months  
**School:** Ngilandi Secondary School  
**Grade:** 9  
**Date of Assessment:** 20 and 21 August 2015  
**Date of Report:** 24 August 2015

### AIM OF THE REPORT

The goal of this assessment was to assist Name in making informed decisions with regard to subject choices and in planning a future career.

### WHO IS NAME

#### Background information and family image

Name is a friendly young man with good social skills. His home language is Siswati, but he was able to communicate well in English. He lives with his grandmother and four sisters in Steynsdorp. His mother lives in another town and his father passed away in 2011.

#### Academic performance

Subject	Mark
SiSwati Home Language	57%
English Second Additional Language	35%
Mathematics	9%
Arts and Culture	35%

<sup>1</sup> This report is the sole property of the client and is not suitable for psycho legal use.

Economic and Management Sciences	24%
Natural Sciences	10%
Social Sciences	8%
Technology	21%

Name enjoys Natural Sciences, Social Sciences and Economic and Management Sciences the most. He values education and feels that he is good at studying.

### **THINGS THAT MAKES NAME SPECIAL**

Name is a friendly young man with a good sense of humour. He is good at talking and likes to entertain others. Name enjoys socialising with his friends. He likes spending time with his friends playing soccer and listening to music. He is religious and caring and his community is important to him. He has a positive attitude and feels hopeful towards his education and future dreams. Name is interested in helping people and also likes fishing.

Name's good communication skills will help him to talk to others and his good work ethic will assist him to work hard and make a success of whatever he wants to do in life. His soccer skills can be used to interact socially with other people and also to have balance in his life. Name's religion will help him to belief in something bigger when he needs to overcome obstacles in his life. His good sense of humour can be used positively to communicate with others and also to help him during times of struggle. He can use his good social skills in any job to get along with other people. Although there might not be a lot of money to live from in Name's family, they are fortunate to have access to running water, electricity, health services, transport and a school.

### **WHAT DOES THIS ALL MEAN FOR NAME**

Name has the ability to reach his future dreams and goals. A career as a game ranger or a pastor or teacher could be considered. This can provide him with the opportunity to live a meaningful life.

### **LIFE DESIGN FOR NAME**

#### **Academic performance:**

Taking into account Name's aptitude, skills and academic performance, the following subject choices are recommended for grade 10 to 12:

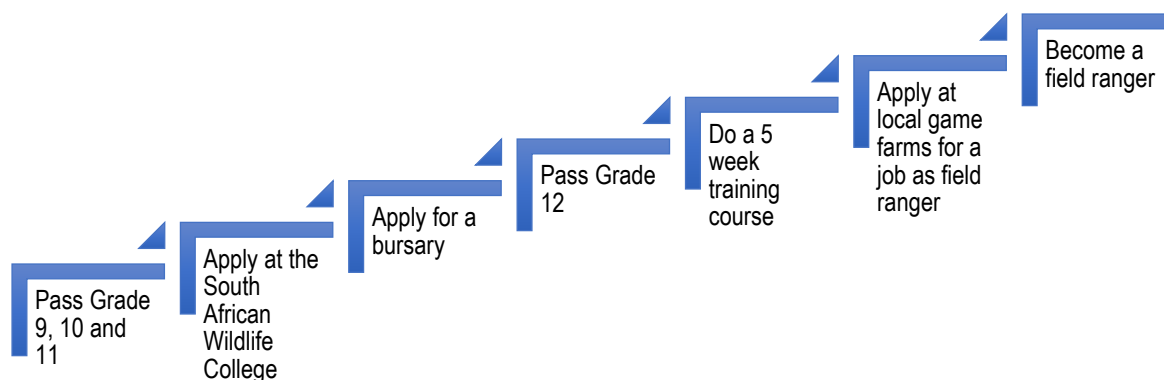


Subject
<b>Option C:</b> SiSwati Home Language English Second Additional Language Maths Literacy Geography Business Studies Tourism Life Orientation

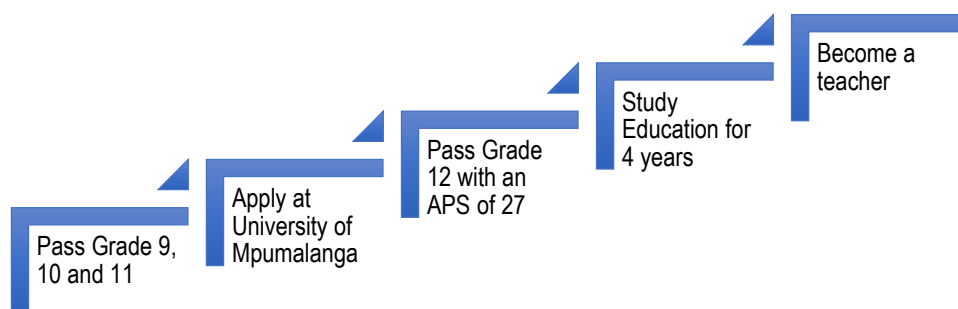
**Career recommendations:**

Possible career	Institution offering this	Institution requirements	Funding Options
Field Ranger	South African Wildlife College, Hoedspruit Tel: (015) 793-7300	NSC (grade 12) Medically and physically fit No criminal record	South African Wildlife College, Hoedspruit Tel: (011) 704-4386
Teacher	University of Mpumalanga Tel: (013) 002-0001	NSC (grade 12) APS 27 Maths Literacy English Life Orientation	Funza Lushaka Bursary Programme www.funzalushaka.doe.gov.za.
Pastor	South African Theology Seminary  Tel: (011) 234-4440 Website www.sats.edu.za	NSC Applicants with different qualifications may only be admitted if they are judged equivalent by the designated equivalence-setting bodies. <b>NB.</b> Students who do not have a National Senior Certificate may still apply, provided that they have appropriate academic and ministerial experience. Please contact jane@sats.edu.za	Loan Eduloan Tel: 0860 55 55 44 SMS "edu" to 32150 and they will call you Study Trust bursary Tel: (011) 403-1632

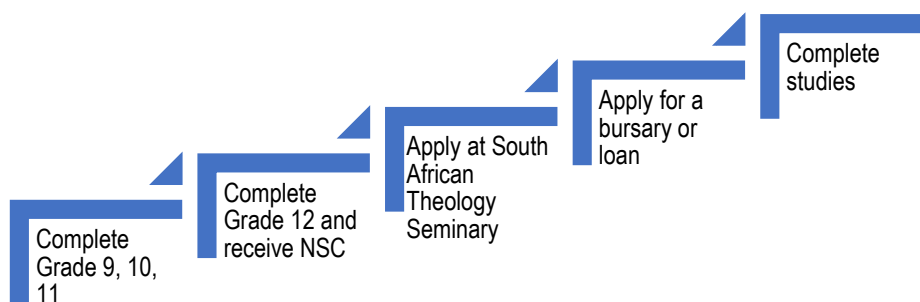
## Steps Name should take to become a Field Ranger



## Steps Name should take to become a Teacher



## Steps Name should take to become a Pastor



## Personal recommendations

Name should continue to work hard in school to enable him to reach his dreams. He can do this by studying with older learners and his friends who can help him in subjects where he is struggling. Name must remember that a balance in life is very important. He should continue to play soccer and enjoy music. Name can also start working during holidays at game farms in the area where he can gain some experience in the duties of a field ranger.

## **BYLAAG 8: ANNEKS 12**

### **ANNEXURE 12**

#### **PROFESSIONAL BOARD FOR PSYCHOLOGY**

##### **RULES OF CONDUCT PERTAINING SPECIFICALLY TO THE PROFESSION OF PSYCHOLOGY**

A psychologist shall adhere to the following rules of conduct in addition to the rules of conduct referred to in rules 2 to 27. Failure by such psychologist to comply with the rules of conduct listed herein shall constitute an act or omission in respect of which the board may take disciplinary steps in terms of Chapter IV of the Act.

#### **CHAPTER 3**

#### **PRIVACY, CONFIDENTIALITY AND RECORDS**

##### **Maintenance, dissemination and keeping of records**

34.

(1) A psychologist shall create, maintain, store, disseminate and retain records and data relating to his or her scientific and professional work in order to –

- (a) facilitate the efficacious provision of services by him or her or another professional;
- (b) allow for replication of research design and analysis;
- (c) meet institutional requirements;
- (d) ensure accuracy of billing and payments;
- (e) facilitate subsequent professional intervention or inquiry; and
- (f) ensure compliance with all applicable legal provisions.

(2) A psychologist shall maintain confidentiality in creating, storing, accessing, transferring and disposing of records under his or her control, whether these are kept in written, automated or any other form.

(3) A psychologist shall, if confidential information concerning users of psychological services is entered into a database or system of records available to persons whose access has not been consented to by the user, use coding or other techniques to avoid the inclusion of personal identifiers.

(4) A psychologist shall plan in advance to facilitate the appropriate transfer and to protect the confidentiality of records and data in the event of his or her unavailability through factors such as death, incapacity or withdrawal from practice.

## BYLAAG 9: DOKUMENT TOESTEMMING VIR GEBRUIK VAN SEKONDÊRE DATA

### Selection of FLY data for secondary data analysis:

FLY- students will sample data collected in the FLY project for the purpose of secondary data analysis. The data was generated by ASL-students (MEd Educational Psychology) with grade 9 clients. The data forms part of professional client files stored securely by the Department Educational Psychology, University of Pretoria. The following procedure will be followed for sampling of client files

- The postgraduate students will reserve the required files by means of a hard copy and e-mail correspondence with a technical assistant
- A technical assistant will release the files for review in the Department of Educational Psychology's media room.
- The postgraduate student will sign for the files received.
- The postgraduate students will review the client files in order to identify and select appropriate files in terms of selection criteria.
- The postgraduate students will make copies of the content of sampled client files and keep these copies in his/her possession.
- The regulations of the Professional Counsel of Psychology, Annexure 12, will be followed in terms of the maintenance, distribution and possession of these reports and data. (See Annexure 12 attached).
- The original files will be returned to a technical assistant
- Data will be handled with due diligence regarding ethical conduct by maintaining confidentiality in creating, storing, accessing, transferring and disposing records under the student's control.
- Sampled data will be included digitally in the students' thesis. The hard copies of sampled data will be returned to the technical assistant after completion of research, and the technical assistant will destroy all hard copies

Signed at: Pretoria Date 18/03/2015

[Signature]

Student: [Signature]

Supervisor: [Signature]

Department Educational Psychology: Technical Assistant

## BYLAAG 10: A-PRIORI KATEGORIEË EN KODES

Tabel met a-priori kategorieë en kodes		
Tema	Kategorie	Kode
<b>1. Individuele beskermende hulpbronne</b>	1.1. Kognitiewe bekwaamhede	A1
	1.2. Sosio-emosionele bekwaamhede	A2
	1.3. Normatiewe bekwaamhede	A3
	1.4. Persoonlikheid	A4
	1.5. Liggaamlike bekwaamhede	A5
	1.6. Drome en aspirasies	A6
	1.7. Vaardighede en belangstellings	A7
<b>2. Verhoudings as beskermende hulpbron</b>	2.1. Verhoudings met familie	B1
	2.2. Verhoudings met portuur	B2
	2.3. Verhoudings met betekenisvolle ander	B3
<b>3. Skool as beskermende hulpbron</b>	3.1. Infrastruktuur	C1
	3.2. Onderwysers	C2
	3.3. Skool as plek van opvoeding	C3
<b>4. Gemeenskapshulpbronne</b>	4.1. Dienste en infrastruktuur in die gemeenskap	D1
	4.2. Ontspanning en sosiokulturele aktiwiteite	D2
	4.3. Sosio-ekonomiese hulpbronne	D3
	4.4. Gemeenskap as plek van waarde	D4

## BYLAAG 11: VOORBEELD VAN A-PRIORI KATEGORIEË SE DATA

Kategorie: Kognitiewe bekwaamhede A1 2014 en 2015					
Kliënt nommer	Geslag	Media	Data	M	V
1-04	M	Verslag Konseptualisering Kraalaktiwiteit	Studying makes me happy; Enjoys learning and studying Learning Studying and learning	1M	
1-05	V	-	-		
1-06	M	-	-		
1-07	V	-	-		
1-11	M	Kwadrantkaart Onvoltooide sinne Konseptualisering	Strong in languages I like reading stories in English Good in language	1M	
1-16	V	Verslag Onvoltooide sinne	Active learner At school, I like to learn		1V
1-17	V	Verslag Ubuntu-hand Kwadrantkaart	Enjoys learning; Good decision making; Good problem solving She is a clever girl She is able to follow instructions		1V
1-22	M	Kwadrantkaart Onvoltooide sinne Indlela Yam	He is a thinker, he has problem-solving techniques I like to read books Clever and friendly Most valuable thing: My book	1M	
1-25	V	Verslag	Loves reading		1V
1-27	V	Verslag Onvoltooide sinne Ubuntu-hand Kraalaktiwiteit	Loves reading novels and poetry I like reading novels Clever Reading		1V
1-28	V	Ubuntu-hand	Clever person; She is clever		1V
1-32	V	Verslag Kwadrantkaart Onvoltooide sinne	Loves reading; Enjoys reading and learning Enjoys reading and learning I need to study hard		1V
1-34	V	-	-		
1-37	M	Kwadrantkaart Ubuntu-hand	Very clever and bright; He is good at writing; Perform well at school Wisdom; He is a clever boy especially at school	1M	
1-43	M	Indlela Yam Kwadrantkaart	Tell them to study hard Writes very well	1M	
1-45	V	Kwadrantkaart Ubuntu-hand	Loves to read Like to read book; Like to share her stories		1V
1-48	M	-	-		
1-51	M	-	-		
1-54	M	Onvoltooide sinne	At school, I study very hard	1M	
1-58	V	Ubuntu-hand	Good report		1V
1-63	M	Kwadrantkaart	I speak English well; My work is neat and organized	1M	
1-65	V	Verslag Kwadrantkaart Konseptualisering Onvoltooide sinne	Schoolwork is neat and organized; I love to study I am neat and organized; My mother left a wonderful legacy and I am making her proud Love to study I love playing with my friends and to study		1V

Kategorie: Kognitiewe bekwaamhede A1 2014 en 2015					
Kliënt nommer	Geslag	Media	Data	M	V
2-01	V	Konseptualisering	Likes English; Likes Maths		1V
2-03	V	Konseptualisering Onvoltooide sinne	Likes English When I struggle with homework, I go and ask my sister to help		1V
2-06	M	-	-		
2-09	V	Verslag Brief aan student Onvoltooide Sinne	Loves to learn; Enjoys learning Good to learn When I struggle with homework, I ask someone to help		1V
2-11	M	Verslag  Konseptualisering  Onvoltooide sinne	A love for learning; Curious and likes to learn Love for learning; books; Never repeated a year When I get a project, I ask my friend to help me. When I struggle with homework, I ask my mother	1M	
2-14	V	Verslag  Konseptualisering Onvoltooide sinne	Focused and task-orientated; Enjoys learning and is curious Enjoys learning When I struggle with homework, I talking with my friend		1V
2-17	M	Onvoltooide sinne	I am really good at reading and talking; Studying for test and exam I study a lot	1M	
2-19	M	-	-		
2-21	M	Onvoltooide sinne  Kwadrantkaart	Feel better cause I have more knowledge; When I struggle with homework I ask my big sister to help Knowledge	1M	
2-24	V	Kwadrantkaart	Loves Maths		1V
2-26	M	Onvoltooide sinne	When I struggle with homework, I ask my sister to help; I am studying very much	1M	
2-28	V	Verslag	When I struggle with homework, I going to someone and help me		1V
2-30	M	-	-		
2-34	M	Onvoltooide sinne	When I struggle with homework, I ask someone to help me	1M	
2-36	M	Verslag  Sterkpunte	Has a deep love for learning, love of learning; When I struggle with homework, I ask my parents or brother Love of learning; Academic support	1M	
2-38	V	-	-		
2-42	V	Onvoltooide sinne	When I struggle with homework, I ask someone		1V
2-65	M	Verslag	Love for learning	1M	
2-46	M	Verslag  Onvoltooide sinne	Good at reading and drawing Reading When I struggle with homework, I tell my sister to help	1M	
2-47	M	Verslag Konseptualisering  Onvoltooide sinne	Good work ethics Good at studying Good at working Ask when struggling My happiest time is when I study my books	1M	
2-49	M	-	-		
2-50	M	Verslag	Determined learner; Likes a challenge	1M	

<b>Kategorie: Kognitiewe bekwaamhede A1 2014 en 2015</b>					
<b>Kliënt nommer</b>	<b>Geslag</b>	<b>Media</b>	<b>Data</b>	<b>M</b>	<b>V</b>
		Konseptualisering	Likes to learn new things; Willing to learn Critical thinker; Love for learning		
2-55	M	Verslag	Enjoys learning; Curious to learn	1M	
2-58	V	Verslag Rolmodel	Pays attention to schoolwork; Enjoys learning Must focus on my studies		1V
2-60	V	-	-		
2-61	M	-	-		
Totaal: 35 aangedui. 18 manlik; 17 vroulik					