

**Die uitlewing van talente en sterkpunte as manifestasie
van onderwyserveerkragtigheid**

deur

Alma Schoeman

**Indiening met die doel om te voldoen aan die vereistes vir die
graad**

Magister Educationis

in

Kurrikulum en instruksionele ontwikkeling en ontwerp

in die

Fakulteit Opvoedkunde

van die Universiteit van Pretoria

PROMOTOR: Professor F J Nieuwenhuis

19 Augustus 2017

BRIEF VAN ETIESE KOMITEE



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

RESEARCH ETHICS COMMITTEE

CLEARANCE CERTIFICATE

CLEARANCE NUMBER:

HU 16/04/04

DEGREE AND PROJECT

MEd

Die uitlewing van talente en sterkpunte as manifestasie van onderwyserveerkragtigheid

INVESTIGATORS

Ms A Schoeman

DEPARTMENT

Humanities

APPROVAL TO COMMENCE STUDY

10 June 2016

DATE OF CLEARANCE CERTIFICATE

5 July 2017

CHAIRPERSON OF ETHICS COMMITTEE

Prof Liesel Ebersöhn

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Liesel Ebersöhn'.

CC

Ms Bronwynne Swarts

Prof Jan Nieuwenhuis

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.

VERKLARING VAN TAALVERSORGER

ALDI SCHOEMAN

JOERNALIS EN TAALVERSORGER

Culverstraat 5

Oranjezicht

Kaapstad

8018

17 Augustus 2017

Heil die leser

Hiermee bevestig ek dat ek die taalversorging van Alma Schoeman se verhandeling met die titel: “Die uitlewing van talente en sterkpunte as manifestasie van onderwyserveerkragtigheid” hanteer het.

Groete



Aldi Schoeman

BA Tale (UP), BPhil (US) BA Hons (Wits)

KOPIEREGVERKLARING

Hiermee sertifiseer ek, Alma Schoeman (studentenommer 14065704) 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 in soverre 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.

Alma Schoeman

19 Augustus 2017

TOEWYDING

Ek dra hierdie studie op aan Freddie Schoeman, my man, wat vier maande voor die inhandiging van die verhandeling oorlede is. Hy was die inspirasie agter hierdie navorsing, my mentor, klankbord en beste vriend vir 39 jaar. Hy het in my geglo en my onvoorwaardelik liefgehad en ondersteun. Sonder sy wyse insette, geduld en aanmoediging sou hierdie studie nie moontlik gewees het nie.



DANKBETUIGINGS

Ek betuig hiermee my opregte dank en waardering teenoor die volgende persone wat dit vir my moontlik gemaak het om hierdie studie te kon voltooi:

- My hemelse Vader, wat my toegevou het in sy liefde en my toegerus het met die krag, wysheid en deursettingsvermoë om hierdie studie te kon voltooi;
- Prof. Jan Nieuwenhuis, my studieleier, vir sy wysheid en insig; sy deurlopende konstruktiewe raad, geduld en aanmoediging oor die afgelope paar jaar. Dit was vir my 'n voorreg om voordeel te kon trek uit sy bekwame leiding;
- Die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns, vir hul finansiële bystand wat dit vir my moontlik gemaak het om hierdie studie aan te pak en te voltooi;
- Dr. Lynette Nagel, wat op die regte tyd oor my pad gekom het, in my geglo het en my enduit onder moeilike omstandighede ondersteun het;
- Dr. Sonja Coetzee, vir haar inspirasie agter hierdie studie.
- My dogter, Aldi Schoeman, vir haar insig en raad, haar professionele proefleeswerk en taalkundige versorging. Ek is bevoorreg dat jy dit vir my gedoen het, Aldi;
- My groter familie, vir hul gebede, aanmoediging en inspirasie, raad en insigte in vele aspekte van hierdie studie;
- Die onderwysers wat aan die studie deelgeneem het, vir die tyd wat hulle afgestaan het en die eerlikheid waarmee hulle hul belewenisse met my gedeel het;
- Dries Lombaard van die Strengths Institute vir gedagtes wat ons rondom die Clifton StrengthsFinder® kon deel.

OPSOMMING

Die uitlewing van talente en sterkpunte as manifestasie van onderwyserveerkragtigheid

Die doel van hierdie studie was om vas te stel of die aangebore talente en sterkpunte van onderwysers hul veerkragtigheid beïnvloed indien hulle daarvolgens leef. Die uitslae van die Clifton StrengthsFinder® (CSF)-assessment is as basis vir hierdie studie gebruik. Ek het die sosialeleerteorie van Bandura in verband gebring met die CSF en dit as konseptuele raamwerk vir die studie gebruik. Bandura identifiseer vier kern-eienskappe van menslike optrede, naamlik intensionaliteit, vooruitbeplanning, self-aksie en self-refleksie. Die 34 talenttemas wat deur die CSF geïdentifiseer word, word in vier domeine verdeel, naamlik uitvoerend, denkend, motiverend en verhoudingsbou. Hierdie vier domeine van talenttemas vind gedeeltelik aansluiting by die vier kerneienskappe van menslike optrede. Die domeine van talenttemas kan nie individueel en rigied aan elkeen van die eienskappe soos deur Bandura geïdentifiseer, gekoppel word nie, maar daar is duidelik waarneembare raakpunte tussen die talenttemas en die kerneienskappe van menslike optrede.

Vir hierdie kwalitatiewe studie het ek vanuit 'n fenomenologiese perspektief dieptegesprekke met agt deelnemers gevoer. Sewe was vroulik en daar was een man. Vyf van die deelnemers hou by privaatskole skool, wat oor die algemeen nie baie goed toegerus is nie, maar waar die klasgroepe klein is. Die ander drie deelnemers is by groot voormalige Model C-skole waar daar aansienlik meer hulpbronne, maar ook heelwat groter klasgroepe is.

Al die onderwysers wat aan hierdie studie deelgeneem het, het aangedui dat die uitslag van die CSF-assessment hulle akkuraat beskryf. Die meeste van die deelnemers leef en werk volgens hul sterkpunte en beleef dat dit 'n beduidende rol in hul veerkragtigheid by die werk speel. Enkele deelnemers wat aangedui het dat hulle nie volgens hul sterkpunte leef nie, of dit tot 'n mindere mate gebruik, beleef min tot geen veerkragtigheid by die werk en in hul persoonlike lewens.

ABSTRACT

The expression of talents and strengths as manifestation of educator resilience

The purpose of this study was to determine whether it has an effect on teachers' resilience when they live according to their innate talents and strengths. The result of the Clifton StrengthsFinder® (CSF) assessment was used as the basis for this study. I linked Bandura's social cognitive theory with the CSF and used it as a conceptual framework for the study. Bandura identified four core features of human agency, namely intentionality, forethought, self-reaction and self-reflection. The 34 talent themes identified by the CSF are divided into four domains, namely executional, thinking, influencing and relational. These four domains of talent themes can be partially linked with Bandura's four core features of human agency. The domains of talent themes cannot be individually and rigidly linked with each of the features identified by Bandura, but there are clearly discernible points of contact between the talent themes and the core features of human agency.

In this qualitative study I conducted conversational interviews with eight participants from a phenomenological perspective. Seven participants were female and one male. Five of the participants are educators at private schools; generally not well-resourced, but with small class groups. The other three participants are employed at former Model C schools with significantly more resources, but also much larger class groups.

All the educators who participated in this study indicated that the outcome of the CSF assessment described them accurately. Most of the participants live and work according to their strengths and experience that it plays a significant role in their resilience at work. Participants who indicated that they do not live according to their strengths, or use it to a lesser extent, experience limited or no resilience professionally and personally.

SLEUTELBEGRIJPE

- Veerkrachtigheid
- Die CliftonStrengthsFinder®
- Aangebore talenten
- Sterkpunten
- Uitlewing
- Doeltreffendheid

INHOUDSOPGAWE

BRIEF VAN ETIESE KOMITEE	i
VERKLARING VAN TAALVERSORGER.....	ii
KOPIEREGVERKLARING.....	iii
TOEWYDING	iv
DANKBETUIGINGS	v
OPSOMMING.....	vi
ABSTRACT	vii
SLEUTELBEGRIPE	viii
LYS VAN AFKORTINGS	xv
LYS VAN FIGURE.....	xv
LYS VAN TABELLE	xv
HOOFSTUK 1 AGTERGROND VAN DIE STUDIE	1
1.1 Inleiding	1
1.2 Probleemstelling	3
1.3 Rasionaal.....	3
1.4 Navorsingsvrae.....	4
1.4.1 Hoofnavorsingsvraag.....	4
1.4.2 Subvrae	5
1.5 Begripsverheldering.....	5
1.5.1 Veerkragtigheid.....	5
1.5.2 Die Clifton StrengthsFinder®.....	5
1.5.3 Aangebore talente	6
1.5.4 Sterkpunte	7
1.5.5 Uitlewing	7
1.5.6 Doeltreffendheid	7
1.6 Teoretiese lens van die studie	8
1.7 Navorsingsmetodologie	9

1.8 Beperkings van die studie.....	10
1.9 Verloop van die studie	11
1.10 Samevatting.....	12
HOOFSTUK 2 LITERATUUROORSIG	13
2.1 Inleiding	13
2.2 Die ontwikkeling van moderne sielkunde.....	14
2.3 Positiewe sielkunde	15
2.4 Veerkragtigheid	16
2.4.1 Faktore wat veerkragtigheid beïnvloed	18
2.4.1.1 Die gemeenskap.....	18
2.4.1.2 Opleiding, voortgesette mentorskap en professionele ontwikkeling.....	19
2.4.1.3 Beroepskeuse.....	20
2.4.1.4 Die ontwikkelingstadium van die beroep.....	20
2.5 Talente.....	22
2.6 Die sterkpuntbeweging	25
2.7 Sterkpunte	27
2.8 Die CSF-assesseringsinstrument	29
2.9. Konseptuele raamwerk	32
2.9.1 Die sosialeleerteorie	32
2.9.2 Kernkonsepte van die sosialeleerteorie	33
2.9.3. Die domeine van die CSF	34
2.9.4 Die verband tussen die sosialeleerteorie en die CSF	35
2.9.5 Groepering van die kerneienskappe van menslike optrede met die domeine van die CSF.....	36
2.9.5.1 Rooi kwadrant: Intensionaliteit en die domein van uitvoerende talenttemas .	37
2.9.5.2 Pers kwadrant: Vooruitbeplanning en die domein van denke	38
2.9.5.3 Blou kwadrant: Self-aksie en die domein van motiverende talenttemas	39

2.9.5.4 Groen kwadrant: Self-reflektering en die domein van verhoudingsbou.....	41
2.9.6 Die CSF en veerkragtigheid.....	42
2.10 Samevatting.....	44
HOOFSTUK 3 DIE NAVORSINGSPROSES	45
3.1 Inleiding	45
3.2 Paradigmatiese perspektief op die navorsingsproses.....	45
3.2.1 Interpretatiewe benadering	46
3.3 Navorsingsbenadering.....	48
3.3.1 Fenomenologiese benadering	48
3.4 Navorsingsontwerp	50
3.4.1 Kwalitatiewe navorsingsontwerp:.....	50
3.5 Navorsingsmetodologie	51
3.5.1 Steekproefneming.....	51
3.5.1.1 Stappe vir doelgerigte steekproefneming	51
3.5.1.2 Diversiteit en konteks van die deelnemers	53
3.5.2 Data-insameling- en analiseringstrategie.....	54
3.5.2.1 Eerste diepte-gesprek.....	56
3.5.2.2 Tweede diepte-gesprek	58
3.5.2.3 Telefoniese opvolggesprek	60
3.5.2.4 Reflektiewe joernaal	61
3.6 Tydverloop van die data-insamelingsproses.....	62
3.6.1 Data-analise en -interpretasie.....	63
3.6.2 Stappe van tematiese data-analise.....	64
3.7 Kwaliteitsversekeringskriteria	66
Om die kwaliteit van hierdie studie te verseker, is daar na geloofwaardigheid, geldigheid, betroubaarheid, asook kristallisering as strategie vir kwaliteitsversekering en betroubaarheid van die studie gekyk.	66
3.7.1 Geloofwaardigheid.....	66

3.7.2 Geldigheid	66
3.7.3 Betroubaarheid	67
3.7.4 Kristallisering as strategie vir kwaliteitsversekering en betroubaarheid van die studie	67
3.8 My rol as navorser	68
3.9 Etiese oorwegings	69
3.9.1 Respek vir en die beskerming van die regte van instansies	69
3.9.2 Ingeligte toestemming en vertroulikheid van die resultate en bevindinge	70
3.9.3 Vrywillige deelname en beskerming van identiteit	70
3.9.4 Nie-kwesbaarheid van deelnemers.....	70
3.10 Samevatting.....	71
HOOFSTUK 4 DATA-ANALISE	72
4.1. Inleiding	72
4.2 Die deelnemers	72
4.3 Domeine van talenttemas	78
4.4 Resultate van die studie	78
4.4.1 Kodering	78
4.4.2 Kategorieë en temas.....	79
4.4.2.1 Tema 1	81
4.4.2.2 Tema 2:	85
4.4.2.3 Tema 3:	91
4.4.2.4 Tema 4:	95
4.4.2.5 Tema 5:	98
4.5 Die invloed van die domeine van talenttemas op die veerkragtigheid van onderwysers	102
4.5.1 Uitvoerend: Intensionaliteit	102
4.5.2 Motiverend: Self-aksie	103
4.5.3 Verhoudingsbou: Self-refleksie.....	104

4.5.4	Denkend: Vooruitbeplanning	106
4.6	Samevatting.....	107
	HOOFSTUK 5 NAVORSINGSBEVINDINGE	108
5.1	Inleiding	108
5.2	Navorsingsvrae.....	108
5.2.1	Hoofnavorsingsvraag.....	108
5.2.2	Subvrae	108
5.3	Oorsig oor die studie.....	109
5.3.1	Plasing van die studie in die konseptuele raamwerk	109
5.3.2	Data-insameling en -analise	110
5.4	Bevindinge van die studie.....	111
5.4.1	Hoe beskryf onderwysers die verband tussen spesifieke talente en die onderwys as beroep?	111
5.4.1.2	Gevolgtrekking.....	112
5.4.2	Hoe beïnvloed die dinamiese wisselwerking tussen hul sterkpunte die veerkragtigheid van onderwysers?	112
5.4.2.2	Gevolgtrekking.....	114
5.4.3	Hoofnavorsingsvraag:.....	114
	Hoe beskryf onderwysers hul veerkragtigheid wanneer hulle hul aangebore talente en sterkpunte in hul dag-tot-dag-lewe benut en gebruik?	114
5.4.3.1	Opsommende opmerkings.....	116
5.4.3.2	Gevolgtrekking.....	117
5.5	Potensiële betekenisvolheid van die studie	118
5.6	Beperkings van die studie.....	119
5.6.1	Die konteks van die deelnemers.....	119
5.6.2	Die grootte van die studie	119
5.6.3	Tydsduur van die studie.....	120
5.7	Aanbevelings vir verdere navorsing.....	120

5.7.1 Gebruik van die CSF in skole	120
5.7.2 Wisselwerking tussen die talenttemas van 'n hele personeel.....	120
5.7.3 Die volledige CSF-verslag	121
5.8 Verdere voorstelle.....	121
5.9 Samevatting.....	122
BIBLIOGRAFIE	123
BYLAE	134
Bylaag A	134
Bylaag B	135
Bylaag C	137
Bylaag D	139
Bylaag E	140

LYS VAN AFKORTINGS

CSF	Clifton StrengthsFinder®
ICD	International Classifications of Diseases
NGOS	Nagraadse Onderwyssertifikaat
SI	Strengths Institute South Africa
SS	StrengthsSpotting®
VIA	Values in Action
YSE	Youth StrengthsExplorer®

LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1	13
Figuur 2.2	14
Figuur 2.3	34
Figuur 2.4	36
Figuur 2.5	43
Figuur 3.1	55
Figuur 4.1	81

LYS VAN TABELLE

Tabel 3.1 Besonderhede van die deelnemers	53
Tabel 3.3 Tydverloop van die data-insamelingsproses.....	62
Tabel 3.4 Stappe in die tematiese analise	64
Tabel 4.1 Die proses van kodering, kategorisering en identifisering van temas.	80

HOOFSTUK 1

AGTERGROND VAN DIE STUDIE

1.1 Inleiding

“Teaching quality refers to strong instruction that enables a wide range of students to learn. Teaching quality is in part a function of teacher quality – teachers’ knowledge, skills, and dispositions – but it is also strongly influenced by the context of instruction: the curriculum and assessment system; the “fit” between teachers’ qualifications and what they are asked to teach; and teaching conditions, such as time, class size, facilities, and materials” (Darling-Hammond, Jaquith & Hamilton, 2012).

Uit hierdie aanhaling is dit duidelik dat die gehalte van onderrig verbeter word deur die gehalte van onderwysers te verbeter. Daar bestaan verskeie soorte sterkpunte wat onderwysers kan help om meer doeltreffend te funksioneer en dus die gehalte van onderwys kan verbeter. Die vermoë om leiding te neem, verantwoordelikheid te aanvaar en potensiaal in leerders raak te sien, is enkele van die kwaliteite en sterkpunte wat onderwysers kan aanwend om doeltreffend te funksioneer (Rath & Conchie, 2008). Doeltreffendheid kan ook gemeet word aan onderwysers se vermoë om te beplan, te onderrig en te assesser (Darling-Hammond *et al.*, 2012).

Baie onderwysers beleef egter soveel spanning dat hulle net besig is om te oorleef (Beltman, Mansfield & Price, 2011). Die redes vir hul spanning sluit in persoonlike faktore soos 'n negatiewe selfbeskouing en beroepsfaktore soos 'n hoë werklading, 'n gebrek aan selfvertroue en die beleving van konflik tussen hul eie waardestelsel en die waardestelsel wat in die praktyk gevolg word (Beltman *et al.*, 2011; Tugade & Fredrickson, 2004; Ungar, 2008). Beltman *et al.* (2011) het bevind dat sommige van die kontekstuele faktore wat tot spanning by onderwysers kan bydra, is: uitdagings in die skool en klaskamer, gebrekkige leierskap, swak verhoudings met kollegas, werklading en swak salarisse. Hierdie negatiewe belewenisse mag oorspoel na die klaskamer en die gehalte van onderwys beïnvloed.

In hierdie studie word daar ondersoek ingestel na hoe onderwysers in stedelike skole se veerkragtigheid bevorder word indien hulle volgens hul sterkpunte leef. In die stad mag daar marginaal meer geleenthede vir universiteitsopleiding wees as vir matrikulante op die platteland (De Vries & Reid, 2003; Herzog & Pittman, 1995) en in hoofstuk 2 wys ek daarop dat studente in die Suid-Afrikaanse plattelandse konteks soms die onderwys as beroep kies omdat hulle beperkte beroepskeuses gehad het (Coetzee, 2013; Sibanda, 2015). Om hierdie en ander redes bestaan daar in baie Suid-Afrikaanse skole (Coetzee, 2013; De Villiers, 2011; Ebersöhn, 2012a) en ook wêreldwyd (Beltman *et al.*, 2011) 'n gevoel van magteloosheid, frustrasie en spanning onder onderwysers. Die deelnemers aan hierdie studie het egter wél die onderwys as beroep gekies ten spyte van die uitdagings en spanning wat baie van hulle in hul professie beleef.

In my eie onderwysomgewing het ek waargeneem dat onderwysers dikwels oor die uitdagings van die professie praat, byvoorbeeld hul werkklading, frustrerende werksomstandighede, te veel vakke, te veel nasienwerk en te veel leerders in hul klasse. Hierdie belewenis van die onderwysers mag moontlik oorspoel na die klaskamer toe. Dit kan die kwaliteit van onderrig negatief beïnvloed wanneer leerders beleef dat hul onderwysers gefrustreerd en geïrriteerd is. Daar is elke jaar leerders wat vir my vra of ek dit geniet om skool te hou. Die jonger leerders geniet dit om te hoor dat dit wel vir my lekker is. Die ouer leerders wat self al begin dink oor beroepskeuses, is gewoonlik meer skepties en sal vra waarom dit lekker is. Vir die ouer leerders is dit belangrik om te weet dat hulle onderwysers dit geniet om met hulle te werk. 'n Onderwyser wat wys dat hy vir sy leerders omgee en passievol is oor leer en die lewe kan leerders inspireer en hulle beïnvloed lank nadat hulle nie meer daar is nie (Fox, 2008).

Beltman *et al.* (2011) het bevind dat sommige onderwysers meer gemotiveerd en veerkragtig as ander is en hul werk meer geniet. Hulle sê dat die persoonlike sterkpunte en karaktereienskappe van onderwysers interafhanklik van mekaar is. Ten spyte van negatiewe aspekte van die beroep, is daar onderwysers wat floreer. In 'n poging om vas te stel wat onderwysers se veerkragtigheid in die klaskamer beïnvloed, het ek gevra wat die kwaliteite of sterkpunte is wat onderwysers in hul klaskamers inbring en hoe hulle dit benut in hul dag-tot-dag-onderrigpraktyk.

1.2 Probleemstelling

Volgens die literatuur vind ons dat baie onderwysers die onderwys verlaat of vroeg uittree (Archibong, Idaka & Edet, 2009; Borman & Dowling, 2008). Die voorkoms van onderwyser-afwesigheid is hoog en daar word gepraat van uitbranding as gevolg van spanning en uitdagende omstandighede soos ongedissiplineerde leerders, gebrekkige toerusting, oorvol kurrikula en klasse en uitdagende gedrag van leerders (Beltman *et al.*, 2011). Daar is bevind dat sodanige omstandighede onderwysers se energie kan dreineer en dat hulle oorweldig kan voel deur hul omstandighede (Beltman *et al.*, 2011). Hierdie gevoel kan versterk word wanneer onderwysers voel daar is nie ruimte vir waardes soos dissipline, respek en 'n sin vir verantwoordelikheid nie (Tugade & Fredrickson, 2004; Ungar, 2008). Oor die jare heen was daar nog altyd onderwysers wat ten spyte van hierdie soort omstandighede daarvoor kans gesien het om die spreekwoordelike tweede myl saam met hul leerders te loop en tyd te maak om waarde aan die leerders se lewe toe te voeg. Aan die ander kant is daar onderwysers wat ongemotiveerd voorkom, so min as moontlik tyd by die skool spandeer en nie veerkragtig voorkom nie. Hierdie is bes moontlik simptome van 'n baie dieperliggende probleem. Ten spyte van hierdie verskynsels, wat in die literatuur as onderwysprobleme beskou word, is daar baie onderwysers wat skynbaar die druk van die sisteem effektief kan verwerk en kan hanteer. Die vraag is: Hoe kan ons hierdie verskynsel verklaar? In dié verhandeling word geargumenteer dat die verskil moontlik verklaarbaar is as ons kyk na hoe onderwysers hulle aangebore talente en sterkpunte gebruik.

1.3 Rasionaal

Bestaande literatuur fokus óf op die invloed van aangebore talente en sterkpunte van skoliere en studente (Sutton, Phillips, Lehnert, Bartle & Yokomizo, 2011), óf slegs op die veerkragtigheid van onderwysers, maar nie hul talente nie. In 'n studie oor onderwysers se persepsie van veerkragtigheid word daar gesê dat dit belangrik is dat onderwysers die kompleksiteit van veerkragtigheid verstaan ten einde leerders te help om dit te ontwikkel (Green, Oswald & Spears, 2007). In hierdie studie val die fokus weer eens op die leerder en nie op die ondersteuning wat die onderwyser nodig het om leerders te begelei nie. Daar is navorsing onder hoërskoolleerders en in die korporatiewe omgewing gedoen (Lopez & Louis, 2009; Louis, 2011; Proctor, Tsukayama, Wood, Maltby, Eades & Linley, 2011), maar baie min van die studies

handel spesifiek oor onderwysers. Onderwysers word kortliks genoem as fasiliteerders van die proses van sterkpuntgebaseerde onderwys (Louis, 2012), maar daar word nie ondersoek ingestel na die sterkpunte van onderwysers en hoe dit *hulle* sou kon bemagtig indien dit ontwikkel sou word nie.

Deur middel van hierdie studie wou ek vasstel hoe onderwysers hul veerkragtigheid beskryf indien hulle volgens hul aangebore talente en sterkpunte leef. Ek het van die beginsels van die positiewe sielkunde gebruik gemaak en spesifiek op die Clifton StrengthsFinder® (CSF)-assessment gefokus. Daar word dikwels klem gelê op dinge wat verkeerd loop in die onderwys (Nkosi, 2012; Wilkenson, 2015), maar ek glo dat daar meer gefokus moet word op onderwysers se sterkpunte en minder op hul tekortkominge. Ek wou uitvind of onderwysers beleef dat daar 'n verband bestaan tussen hul spesifieke talente en die onderwys as beroep en of die dinamiese wisselwerking tussen hul sterkpunte hul veerkragtigheid beïnvloed.

Om 'n studie onder onderwysers te doen oor die invloed van aangebore talente en sterkpunte, verbreed die basis van kennis hieroor. Ek glo dat 'n onderwyser nie gedefinieer word deur watter talente hy het nie, maar deur hoe hy die talente wat hy het tot sterkpunte ontwikkel en bestuur. Hoewel daar moontlik raakpunte kan wees tussen die talenttemas wat by onderwysers voorkom, glo ek dat enige talenttema wat ontwikkel en doeltreffend bestuur word, 'n onderwyser se veerkragtigheid kan verhoog en dat daar nie 'n sogenaamde tipiese onderwysersprofiel met betrekking tot sterkpunte bestaan nie.

Ten einde die rol wat talente en sterkpunte in die veerkragtigheid van onderwysers speel te ondersoek, het ek die volgende navorsingsvrae gevra:

1.4 Navorsingsvrae

1.4.1 Hoofnavorsingsvraag

Hoe beskryf onderwysers hul veerkragtigheid wanneer hulle hul aangebore talente en sterkpunte in hul dag-tot-dag-lewe benut en gebruik?

1.4.2 Subvrae

- Hoe beskryf onderwysers die verband tussen spesifieke talente en die onderwys as beroep?
- Hoe beïnvloed die dinamiese wisselwerking tussen hul sterkpunte die veerkragtigheid van onderwysers?

1.5 Begripsverheldering

1.5.1 Veerkragtigheid

Die betekenis van veerkragtigheid en 'n funksionele definisie daarvan is iets wat moeilik vasgepen kan word (Snyder & Lopez, 2009). Hierdie outeurs is van mening dat hoewel daar baie verskillende definisies van veerkragtigheid is, daar uit diverse bronne van literatuur gevolgtrekkings gemaak word wat verbasend baie ooreenkomste toon. Die meeste studies oor veerkragtigheid definieer dit as mense se vermoë om ongunstige omstandighede te oorkom, risiko's te identifiseer en op te los en ten spyte van probleme deur te druk (Bobek, 2002; Edwards, 2007; Grotberg, 2003; Masten, Cutuli, Herbers & Reed, 2009; Snyder & Lopez, 2009). Veerkragtigheid word ook gedefinieer as mense se kapasiteit om teenspoed in die lewe te hanteer en te oorkom, om daaruit te leer of selfs daardeur verander te word (Tugade & Fredrickson, 2004; Ungar, 2008). Onderwyserveerkragtigheid is 'n relatief nuwe navorsingsveld wat toegespits is op dit wat onderwysers in staat stel om te floreer en nie bloot te oorleef nie (Beltman *et al.*, 2011). Vir die doel van hierdie studie aanvaar ek dat wanneer 'n onderwyser moeilike omstandighede ervaar en ten spyte van sy probleme energiek en entoesiasies bly, hy veerkragtig is.

1.5.2 Die Clifton StrengthsFinder®

Die CSF het sy oorsprong in die sterkpuntbeweging wat uit die positiewe sielkunde ontstaan het (Buckingham & Clifton, 2005b). Die essensie van positiewe sielkunde gaan oor die siening dat sielkunde vir jare lank eensydig gekyk het na geestesiekte en nagelaat het om na geestesgesondheid en die bou van sterkpunte om geestesiekte te voorkom, te kyk (Lopez & Snyder, 2009). Die opvoedkundige sielkundige, Donald O. Clifton van Gallup® word as vader van die sterkpuntbeweging gesien (Asplund, Agrawal, Hodges, Harter & Lopez, 2014). Toe Clifton aanvanklik begin het om onderhoude te ontwerp vir die toets wat uiteindelik die CSF sou word,

het hy begin deur te vra wat die invloed sou wees as mens 'n studie maak van wat *reg* is met mense (Asplund *et al.*, 2014). Van daar af het 'n filosofie ontwikkel wat aangebore talente as basis vir voortgesette prestasie en uitnemendheid beskou (Rath & Conchie, 2008).

Internasionale literatuur toon dat die identifisering van aangebore talente 'n effek op mense in die werkplek het (Buckingham, 2010; Rath, 2015). Nadat ek in 2008 vir die eerste keer self met die CSF-assessering kennis gemaak het, is ek opgelei as 'n begeleier (*talent guide*) by die Strengths Institute South Africa (SI) en het spanbousessies vir onderwysers by 'n aantal skole help fasiliteer. (Kyk Bylaag B vir die agtergrond van die SI.) My belangstelling in onderwysers, wat hulle motiveer of ontmoedig en die vlak van verbintenis wat onderwysers tot die professie het, het die vraag by my laat ontstaan of onderwysers se veerkragtigheid moontlik beïnvloed sou word indien hulle hul aangebore talente en sterkpunte in hul dag-tot-dag-lewe benut en gebruik. Ten einde die navorsingsvraag te beantwoord, het ek die uitslag van die CSF-assessering as aanknopingspunt gebruik tot die diepte-gesprekke wat ek met die deelnemers aan hierdie studie gevoer het.

1.5.3 Aangebore talente

'n Talent is 'n samehangende patroon van gedagtes, gevoelens en gedrag wat produktief aangewend kan word (Buckingham, 2005). Hodges en Clifton (2004) definieer talent as natuurlik herhalend. Alle mense word met bepaalde talente of potensiaal gebore (Rath, 2015). As Grondslagfase-onderwyseres vir 35 jaar en ma van drie kinders met uiteenlopende belangstellings, vaardighede en talente, vind ek aanklank by Hurford (2013) se standpunt dat alle leerders talente het. Talente word vir die doel van hierdie studie met die CSF gemeet. Gallup® stuur 'n verslag van die talenttemas aan persone wat die CSF-aanlynassessering afgeneem het. Die talenttemas word in volgorde van intensiteit gelys, op grond van die antwoorde wat die persoon tydens die assessering gegee het (Asplund *et al.*, 2014). Ek verwys na die woord "talenttemas" in die spesifieke konteks van die CSF-assessering, andersins word daar na "talente" verwys. Slegs die vyf prominentste talenttemas (Top 5) wat by elke individu geïdentifiseer is, is vir hierdie studie gebruik.

1.5.4 Sterkpunte

Volgens die Gallup®-model word 'n sterkpunt gesien as die kombinasie van talent, kennis en vaardigheid (Buckingham & Clifton, 2005b). 'n Sterkpunt word deur hierdie outeurs gedefinieer as die volgehoue, byna perfekte uitvoer van 'n bepaalde aksie. Aangesien ek vir hierdie studie van die CSF-assesseringsinstrument gebruik gemaak het, gebruik ek Buckingham en Clifton (2005) se definisie van sterkpunte. Hierdie outeurs brei hul definisie uit deur te sê dat 'n sterkpunt in enige aktiviteit net ontwikkel kan word indien daar reeds 'n mate van aangebore talent daarvoor bestaan. Talente kan tot sterkpunte ontwikkel word wanneer mense daarvan bewus gemaak word. 'n Talent vorm die basis van 'n sterkpunt en vir 'n talent om tot 'n sterkpunt te groei, moet dit verryk word met kennis, vaardighede en ervaring (Buckingham, 2010; Buckingham, 2005).

1.5.5 Uitlewing

Die begrip *uitlewing* word omskryf deur woorde soos “lewenskragtig”, “energiek”, “dinamies” en “lewensvlam” (De Stadler, 1994:249). Om 'n mens se sterkpunte uit te leef, kan beteken dat jy moontlik lewenskragtig en energiek kan voel. Wanneer mense gevra word watter persentasie van die dag hulle die geleentheid kry om volgens hul sterkpunte te leef, is daar baie min mense wat sê dat hulle dit die meeste van die tyd doen (Buckingham, 2010). Hierdie outeur wys daarop dat mense in verskillende rigtings gedruk word deur kollegas, kliënte en omstandighede en dat dit daarom nie moontlik is om hul sterkpunte die hele tyd uit te leef nie. Hy meen dat mense die geleentheid behoort te kry om in hul dag-tot-dag-lewe met aktiwiteite besig te wees wat hul aangebore talente en sterkpunte aanspreek, of soos hy dit stel: “...*playing to your strengths*” (Buckingham, 2010:10). Vir die doel van hierdie studie definieer ek onderwysers se uitlewing van hul sterkpunte as die mate waartoe hulle hul natuurlike talente in die klaskamer en in hul persoonlike lewens utiveel en goed vaar daarmee, juis omdat hulle dit in alle aspekte van hul lewens toepas.

1.5.6 Doeltreffendheid

Die wyse waarop 'n individu sy eie doeltreffendheid (*self-efficacy*) beleef, speel 'n deurslaggewende rol in die sosialeleerteorie en is 'n bepalende faktor wat rigting gee aan mense se optrede (Bandura, 2001a). Hierdie outeur sê dat dit wat mense oor hul

persoonlike en professionele bekwaamheid glo, hul denke beïnvloed. Dit bepaal of hulle optimisties of pessimisties dink en dit bepaal of hulle hulself verbeter of benadeel (Bandura, 2001b). Ek glo dat wanneer 'n individu homself beleef as iemand wat doeltreffend funksioneer, hy met selfvertroue sal optree. So 'n persoon sal daarop ingestel wees om sy werkswyse te verbeter en na geleenthede soek om dit te doen. Vir die konteks van hierdie studie word 'n doeltreffende onderwyser gedefinieer as iemand wat bewus is van sy aangebore talente, dit tot sterkpunte ontwikkel en daardie sterkpunte tot sy eie voordeel sowel as dié van sy leerders en die mense rondom hom bestuur.

1.6 Teoretiese lens van die studie

Ek het 'n konseptuele raamwerk voorgelê waar ek die sosialeleerteorie van Albert Bandura sowel as die CSF bestudeer het. Die wederkerige werking tussen die belangrike konsepte aan die hand van bestaande kennis oor talente, sterkpunte, onderwysers, veerkragtigheid en die sosialeleerteorie is verduidelik. Mense se persepsie van hul self-effektiwiteit of -doeltreffendheid speel 'n sleutelrol in die sosialeleerteorie, omdat dit mense se optrede nie net direk beïnvloed nie, maar ook indirek 'n invloed het op hul motivering en besluitneming (Bandura, 2001b). Hierdie teoretikus sê dat die optimisme en veerkragtigheid waarmee mense na hulself kyk, hul welsyn en prestasies bepaal. Mense het op vele terreine waar hulle funksioneer nie direkte beheer oor maatskaplike toestande en praktyke wat by instellings gevolg word nie en dit beïnvloed hul daaglikse lewe.

Bandura (2001b) argumenteer dat die daaglikse realiteit van mense se lewens besaai is met struikelblokke soos konflik, mislukking, terugslae en ongelykhede. Onder hierdie omstandighede is mense op soek na sekuriteit. Hul eie welstand is vir hulle belangrik en dit verg 'n veerkragtige ingesteldheid om sulke demoraliserende omstandighede die hoof te bied, asook die optimisme dat moeilike situasies deur selfontwikkeling en volharding oorkom kan word (Bandura, 2001b). Mense keer ook na ander vir hulp en ondersteuning om doeltreffend te kan funksioneer, byvoorbeeld: Kinders soek ondersteuning by hul ouers, lewensmaats staan vir mekaar in en gewone landsburgers vra hulp by regsverteenwoordigers (Bandura, 2001b). Mense doen alles in hul vermoë om by mense uit te kom wat oor die kundigheid of hulpbronne beskik om namens hulle op te tree. Hierdie mense is volgens die

sosialeleerteorie *agente* wat vir ander instaan (*proxy agents*). Om 'n agent te wees kan in terme van die CSF beteken dat individue volgens hul sterkpunte leef. Wanneer mense hul aangebore talente en sterkpunte uitleef, kan hulle ook ander mense help om hul potensiaal te ontdek en hul natuurlike talente te ontwikkel (Rath, 2015). Bandura identifiseer vier kerneienskappe van menslike optrede (*agency*) naamlik *intensionaliteit*, *self-aksie*, *self-refleksie* en *vooruitbeplanning* (Bandura, 2001b). Ek sit die verband wat ek getrek het tussen hierdie kerneienskappe van menslike optrede en die vier domeine waarin die 34 talenttemas van die CSF ingedeel is, naamlik *uitvoerend*, *verhoudingsbou*, *motiverend* en *denkend* (Rath & Conchie, 2008), volledig in hoofstuk 2 uiteen.

1.7 Navorsingsmetodologie

Die navorsingsvraag leen sig daartoe dat die studie van 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp gebruik maak. Denzin en Lincoln (2011b) beweer dat die kwalitatiewe navorser nie aan bepaalde metodologiese praktyke verbonde is nie maar uit 'n verskeidenheid van ontwerpe en benaderings 'n studie kan onderneem. Ek kon my eie vraelyste beplan en ontwerp volgens die behoeftes van die studie. In kwalitatiewe studies kan die paradigma wat gebruik word 'n invloed hê op die vrae wat tydens die studie gevra word (O'Donoghue, 2007).

Ek het 'n interpretatiewe navorsingsbenadering gevolg omdat die klem volgens bogenoemde outeur op sosiale interaksie as die basis van kennis val. Die deelnemers se siening en interpretasie van hul onderwysomgewing was sentraal tot die studie en ten einde hierdie sienings te ondersoek, moes daar sosiale interaksie tussen my en die deelnemers plaasvind.

Ek het diepte-gesprekke met agt deelnemers gevoer en geluister na hul interpretasie van hul belewenis van die skoolomgewing, hul talente en sterkpunte en die invloed daarvan op hul veerkrachtigheid. Die deelnemers het die geleentheid gehad om hul opinie te lug, talente te ontdek en dit tot sterkpunte te ontwikkel.

Tydens die tematiese data-analiseringsproses het ek eerstens die Top 5-verslae wat die deelnemers reeds voor die aanvang van die studie van Gallup® ontvang het en

die inligting wat ek uit die diepte-gesprekke met die deelnemers gekry het, met mekaar vergelyk. Ek het kodes en kategorieë geskep en die data in temas gegroepeer. Hierdie temas is direk aan die navorsingsvraag gekoppel en het my gehelp om die vraag te beantwoord.

1.8 Beperkings van die studie

Aangesien daar slegs agt deelnemers was, kan hierdie studie nie vergelyk word met groter teikengroepstudies nie. Die voordeel hiervan was dat omdat daar so min deelnemers was, daar genoeg geleentheid tydens die diepte-gesprekke was om betekenisvol oor die invloed van die deelnemers se talente en sterkpunte op hul onderwyspraktyk te praat.

Tweedens woon die deelnemers almal in die stad en werk in stedelike skole. Dit het dit maklik gemaak om die deelnemers te bereik aangesien hulle in vergelykbare maatskaplike omstandighede leef en werk. Alhoewel die deelnemers vir leerders van Graad een tot Graad twaalf skoolhou en in staatskole sowel as private skole werk, is hulle nie verteenwoordigend van die land se bevolking nie. Dit het die studie vereenvoudig, omdat ek nie nodig gehad het om rekening te hou met die wye diversiteit van onderwysers en skole wat in Suid-Afrika voorkom nie. Die klasgroepe is in die meeste gevalle kleiner as in skole op die platteland en die meeste leerders word in hul moedertaal onderrig, wat Afrikaans of Engels is.

Omdat al die deelnemers Afrikaans magtig is, het dit die kommunikasie tussen my en die deelnemers vergemaklik. Dit was voordelig dat hulle kleiner klasgroepe gehad het omdat hulle geleentheid gehad het om hul talente tot sterkpunte te ontwikkel en oor die kombinasie van hul talenttemas te besin. Die gesprekke is oor 'n tydperk van slegs drie maande gevoer. Dit het die deelnemers geïnspireer om doelgerig aan sterkpuntontwikkeling aandag te gee en daagliks te reflekteer oor die invloed daarvan op hul onderwyspraktyk. Vir die doel van hierdie studie was drie maande voldoende, maar die resultate sou moontlik ander insigte na vore laat kom het indien die studie oor 'n langer tydperk gedoen is.

1.9 Verloop van die studie

Hoofstuk 1 verskaf 'n breë oorsig oor die studie. Ek verduidelik wat aanleiding gegee het tot die ontstaan van die navorsingsvraag en die subvrae word genoem. Daarna verduidelik ek die kernbegrippe wat sentraal tot hierdie studie staan. Die teoretiese lens waardeur hierdie studie aangepak is, word opgesom en daarna bespreek ek die navorsingsontwerp kortliks.

In hoofstuk 2 gee ek 'n oorsig oor die literatuur wat ek bestudeer het, met spesifieke verwysing na die ontwikkeling van die positiewe sielkunde en onderwyser-veerkragtigheid. Ek koppel die eienskappe van veerkragtigheid ook aan die konseptuele raamwerk wat ek vir hierdie studie gebruik het. Die verband wat ek trek tussen die CSF en Albert Bandura se sosiale leerteorie word volledig in hierdie hoofstuk bespreek.

Ek bespreek die navorsingsproses in hoofstuk 3 en verwys na die epistemologiese en ontologiese onderbou van die studie. Die paradigmatische perspektief op die navorsingsproses word bespreek en ek verduidelik die navorsingsontwerp en -benadering. Die tydverloop van die studie word ook bespreek.

In hoofstuk 4 sit ek die navorsingsresultate uiteen. Ek verduidelik hoe ek my data met die navorsingsvrae verbind en sit die rou data deur tematiese analise uiteen. Die sikliese proses van data-analise deur middel van kodes, kategorieë en temas word bespreek en verbind my data met konsepte uit my literatuurstudie. Die verband tussen die data wat ek ingesamel het en die konseptuele raamwerk word bespreek.

Die gevolgtrekkings van die studie word in hoofstuk 5 bespreek en ek gee ek 'n oorsig oor die hele studie. Die kern van hierdie hoofstuk is die bespreking van die navorsingsvrae. Die subvrae en die hoofnavorsingsvraag word aan die hand van die data wat ek ingesamel het, beantwoord. Ten slotte noem ek die beperkings van die studie en maak ek enkele aanbevelings vir verdere navorsing.

1.10 Samevatting

Hierdie hoofstuk is die inleiding tot die studie. Faktore wat die moontlik die doeltreffendheid van onderwysers kan beïnvloed, word kortliks bespreek. Die probleemstelling en rasionaal word verduidelik en dit lei na die hoofnavorsingsvraag en die twee subvrae. In die begripsverheldering word die volgende begrippe verduidelik: veerkragtigheid, die CSF, aangebore talente, sterkpunte, uitlewing en doeltreffendheid. Die teoretiese lens van die studie, die navorsingsmetodologie en beperkings van die studie word vervolgens bespreek en ten slotte word die verloop van die studie kortliks behandel. In hoofstuk 2 word die literatuuroorsig volledig uiteengesit. Die grondslag vir die omvang van die studie, naamlik 'n ondersoek na die moontlike invloed van aangebore talente en sterkpunte op die veerkragtigheid van onderwysers, word gelê.

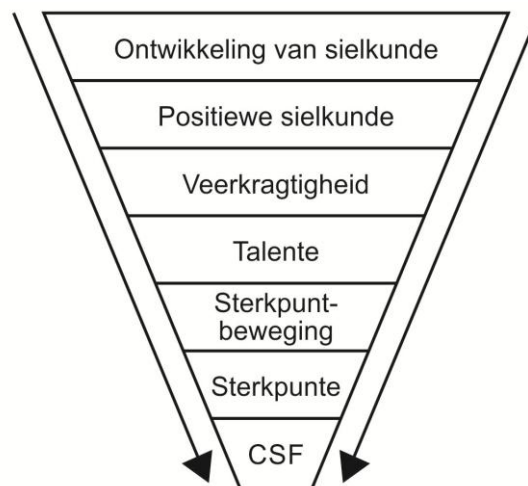
HOOFSTUK 2

LITERATUUROORSIG

2.1 Inleiding

Met hierdie literatuuroorsig wil ek die grondslag lê vir die omvang van die studie. Die omvang van hierdie studie is 'n ondersoek na die moontlike invloed van aangebore talente en sterkpunte op die veerkragtigheid van onderwysers.

Ek begin die literatuuroorsig met 'n breë oorsig oor die ontwikkeling van die moderne sielkunde, waarna ek in meer besonderhede na die ontstaan van die positiewe sielkunde verwys. Daarna bespreek ek veerkragtigheid binne die konteks van die positiewe sielkunde en ek verwys na die verskillende standpunte wat navorsers oor dekades heen oor mense se talente ingeneem het. Vervolgens bespreek ek die ontwikkeling van die sterkpuntbeweging. Ek bespreek die bewuswording van aangebore talente en die ontwikkeling daarvan tot sterkpunte in diepte en verwys na assesseringsinstrumente wat vir die bewusmaking van sterkpunte gebruik kan word. Daarna fokus ek op die instrument wat vir hierdie studie gebruik word, naamlik die CSF. Hierdie instrument word in besonderhede bespreek en sowel die moontlike voordele as nadele daarvan word uiteengesit. Figuur 2.1. illustreer die vloei van die literatuuroorsig vanaf 'n breë oorsig tot by die hooffokuspunt.



Figuur 2.1 Die verloop van die literatuuroorsig vanaf 'n breë oorsig oor die ontwikkeling van die moderne sielkunde, tot die fokuspunt van dié studie, naamlik die CSF.

2.2 Die ontwikkeling van moderne sielkunde

Die ondersoek na menslike gedrag kan so ver as die vyfde eeu v.C. teruggespoor word na Griekse filosowe soos Plato en Aristoteles (Schultz & Schultz, 2015). Volgens hierdie outeurs het filosowe die menslike natuur tot en met die laaste 25 jaar van die 19de eeu binne die konteks van hul eie belewenisse bestudeer en daaroor gespekuleer. 'n Groot transformasie het plaasgevind toe filosowe begin het om instrumente en metodes wat reeds suksesvol in die biologiese en fisiese wetenskappe toegepas is te gebruik om navorsing te doen oor die menslike natuur. Teen die einde van die 19de eeu, toe navorsers begin staatmaak het op versigtig gekontroleerde eksperimentering en waarneming van die psige, het die moderne sielkunde as onafhanklike dissipline in die navorsingsveld ontstaan (Schultz & Schultz, 2015). In figuur 2.2 sit ek die drie stadia van ontwikkeling waardeur die moderne sielkunde gegaan het uiteen.

Die ontwikkeling van die sielkunde:	
1. Voor die aanvang van die Tweede Wêreldoorlog in September 1939	Die fokus van die sielkunde val op: Genesing van geestesiekte; Om mense se lewens meer produktief en vervuld te maak; Om talent te identifiseer en dit te koester.
2. Ná die Tweede Wêreldoorlog: Ontstaan in 1946 - 1947 tot laat 1990s	Sielkundiges besef hulle kan 'n bestaan daaruit maak om geestesiekte te behandel. Akademici kry toelaes wanneer hulle navorsing oor patologiese geestestoestande doen. Sogenaamde "Sielkunde-afdelings" in boekwinkels loop oor van selfhelpgidse en ander selfkure.
3. Laas 1990s: Ontstaan van die positiewe sielkunde	Mense wat ten spyte van terugslae wel hoop behou, inspireer Martin Seligman om te kyk na watter bronne van krag hierdie individue aan die gang hou. Sielkundiges besef dat sielkunde nie net oor patologie, skade en verlies gaan nie, maar ook oor menslike sterkpunte en deugde. Voorkoming van geestesiekte word die tema van die Amerikaanse sielkundevereniging se konferensie (American Psychological Assosiation) in San Francisco in 1998.

Figuur 2.2 Die ontwikkeling van die sielkunde en die ontstaan van die positiewe sielkunde (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014; Snyder, Lopez & Pedrotti, 2010).

Soos gesien in Figuur 2.2 blyk dit dat die sielkunde tot voor die Tweede Wêreldoorlog gefokus het op die genesing van geestesiekte, verhoging van mense se produktiwiteit en die identifisering van talente (Schultz & Schultz, 2015). Hierdie outeurs wys ook daarop dat ekonomiese faktore 'n groot rol gespeel het in die

ontwikkeling van die moderne sielkunde, omdat baie mense sielkundiges geword het as gevolg van die werkgeleenthede wat dit aan hulle gebied het.

Direk na die Tweede Wêreldoorlog het die fokus grotendeels verskuif na die behandeling van geestesiekte en navorsing oor patologie (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014; Snyder *et al.*, 2010). Volgens Seligman en Csikszentmihalyi (2014) het die sielkunde in daardie tyd tot 'n wetenskap ontwikkel wat grootliks op genesing en die herstel van skade gekonsentreer het. Die ontwikkeling van moderne sielkunde het weer eens 'n hupstoot gekry deurdat sielkundiges goeie werkgeleenthede gesien het in die behandeling van geestesiekte. Die verspreiding van selfhelpgidse en ander selfkure was op elke boekwinkel se rakke beskikbaar (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014; Snyder *et al.*, 2010).

In die samelewing waarin ons onself bevind, is daar na my mening steeds 'n aanvraag na selfhelpgidse en motiveringsprekers. Wanneer daar stappe geneem word om iemand by te staan wat onder moeilike omstandighede werk, of nie werksdruk doeltreffend kan hanteer nie, word daar meestal steeds eerstens gekyk na wat verkeerd geloop het. Die doel van positiewe sielkunde is om die klem te verskuif van 'n behepthed met alles wat in mense se lewens verkeerd is, na die opbou van hul goeie eienskappe (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014).

2.3 Positiewe sielkunde

Martin Seligman het bevind dat daar ná die Tweede Wêreldoorlog 'n ongesonde model van sielkunde ontstaan het, wat uitsluitlik op die herstel van die dinge wat met mense verkeerd geloop het, gerig was (Seligman, 2002; Seligman & Csikszentmihalyi, 2014). Hierdie byna eksklusiewe aandag wat sielkundiges aan patologie gegee het, het veroorsaak dat die idee van individuele selfverwesenliking en florerende gemeenskappe geïgnoreer is (Seligman, 2002). Seligman wou hierdie wanbalans in die sielkunde met die positiewe sielkunde regstel. Hy het geglo dat die sterkpunte van mense na vore gebring moes word in die behandeling en voorkoming van geestesiekte. Seligman het opgemerk dat daar mense was wat ten spyte van moeilike omstandighede en terugslae steeds hoopvol gebly het en dit het hom geïnspireer om te probeer vasstel wat hierdie mense se bron van krag was

(Seligman, 2002; Snyder *et al.*, 2010). Hy het tot die slotsom gekom dat menslike sterkpunte as teenvoeter vir geestesiekte kan dien en dat dit mense se lewensgehalte kan verbeter (Pawelski, 2003).

In 1998, tydens sy termyn as president van die Amerikaanse sielkunde-vereniging, het die idee van die positiewe sielkundebeweging by Seligman ontstaan (Pawelski, 2003; Seligman, 2002). Positiewe sielkunde is die wetenskaplike studie van wat reg loop in 'n mens se lewe, vanaf geboorte tot met die dood, met al die stilhouppunte tussenin en dit maak erns met die dinge wat die lewe die moeite werd maak (Huebner, Gilman & Furlong, 2009). Hierdie outeurs sê dat in plaas daarvan om die klem op geestesiekte te laat val en mense te etiketteer oor die dinge wat hulle nie kan doen nie, volg die positiewe sielkunde 'n benadering wat op lewensgehalte en geluk fokus.

Die literatuur dui aan dat om gelukkig te wees en hoë lewensgehalte te beleef, nie net afhang van 'n individu se vermoë om probleme te oorkom nie (Bobek, 2002; Grotberg, 2003). Wanneer daar gepraat word oor byvoorbeeld hoe 'n onderwyser dit regkry om 'n konfliksituasie in die klaskamer of tussen kollegas te hanteer, dink mense waarskynlik eerder aan redes waarom die konflik in die eerste plek ontstaan het, maar daar word nie gevra wat die onderwyser wat die konflik suksesvol hanteer het, reg gedoen het nie. In die konteks van hierdie studie beweeg ek weg van die algemene siening dat veerkragtigheid van onderwysers gekoppel is aan hul vermoë om onder moeilike omstandighede te werk en probleme in hul werkplek en persoonlike lewe te oorkom. Ek verskuif my fokus na die persoonlike groei en ontwikkeling van onderwysers.

2.4 Veerkragtigheid

Navorsing oor veerkragtigheid word reeds sedert die 1950s gedoen (Clarke, 2003; Luthar, 2006; Masten *et al.*, 2009; Waxman, Padrón & Gray, 2004). Veerkragtigheid word deur die meeste studies gesien as mense se vermoë om ongunstige omstandighede te bowe te kom, risiko te identifiseer en op te los; die suksesvolle hantering van negatiewe faktore en die vermoë om deur te druk ten spyte van probleme (Bobek, 2002; Edwards, 2007; Grotberg, 2003; Masten *et al.*, 2009; Snyder

& Lopez, 2009). Dit wil voorkom asof navorsers die konsep van veerkragtigheid begin ondersoek het toe die sielkunde in die tydperk ná die Tweede Wêreldoorlog hoofsaaklik op patologie gefokus het. Studies het getoon dat mense se persepsie van hulself 'n sielkundige raamwerk skep wat hul gedrag en doelwitte bepaal (Bandura, 2001a; Bobek, 2002; Louis, 2011). Intrinsieke motivering en die persepsie van self-effektiwiteit of doeltreffendheid word gesien as faktore wat veerkragtigheid kan bevorder (Beltman *et al.*, 2011; Clarke, 2003) terwyl eksterne faktore soos lae inkomste, ongunstige sosio-ekonomiese omstandighede en trauma 'n bedreiging vir veerkragtigheid inhou (Masten *et al.*, 2009).

Diverse maatstawwe word gebruik om individue se veerkragtigheid te meet (Masten *et al.*, 2009). Die outeurs noem positiewe gedrag, soos sosiale en akademiese prestasie, die lewenstevredenheid van mense, die afwesigheid van ongewenste gedrag wat geestesiekte, emosionele onstabieliteit en kriminele gedrag insluit, as tekens van veerkragtigheid van individue. In die ontwikkelingsliteratuur meet baie navorsers veerkragtigheid aan 'n volgehoue patroon van sukses volgens ouderdomsverwante gedrag en standaarde (Masten *et al.*, 2009). Die ontwikkeling van professionele veerkragtigheid is 'n proses wat plaasvind in die wisselwerking tussen individue en ondersteunende omgewings (Yonezawa, Jones & Singer, 2011). Hierdie outeurs het bevind dat leerders beter presteer wanneer hulle goed gekwalifiseerde, ervare onderwysers het. Vir die leerders is dit 'n ekstrasieke faktor wat hul prestasie sou kon beïnvloed. Suksesvolle onderwysers het 'n stel waardes en houdings rondom hul professie, hulle soek na geleenthede vir groei in hul vakgebied en hulle skep omstandighede wat die beste praktyk in die klaskamer kan bevorder (Yonezawa *et al.*, 2011). Vir die onderwysers is hierdie waardes en houding ten opsigte van die verbetering van hul praktyk gekoppel aan hul intrinsieke motivering.

Hoewel alle onderwysers nie noodwendig onder moeilike omstandighede leef en werk nie, bied die beroep unieke uitdagings wat baie onderwysers moeilik vind om die hoof te bied (Beltman *et al.*, 2011; Cripps, 2012). Veerkragtigheid maak 'n verskil aan die gehalte van mense se lewens (Brown, 2004). Hierdie outeur argumenteer dat daar 'n verskil is tussen risiko en 'n meer algemene oriëntasie ten opsigte van veerkragtigheid. Eerstens moet 'n mens die konsep van *gebrek* teenoor 'n *sterkpuntgebaseerde* beskouing van mense stel en tweedens moet daar gekyk word

na die *regstelling van probleme* teenoor praktiese *kapasiteitsbou*. In die konteks van hierdie studie val die klem minder op die hantering van probleme en meer op die ontwikkeling van die persoonlike potensiaal van onderwysers. Ek vind aanklank by Parsons (2006) wanneer sy vra of veerkragtigheid van mense “bloot ’n herstel of terugspring vanuit teenspoed is” (Parsons, 2006:16) en of dit “ook betekenis inhou ten opsigte van vooruitbeweging”. Sy vra ook wat dit is wat tot veerkragtigheid lei en hoe dit geïdentifiseer kan word. Studies oor die veerkragtigheid van onderwysers bied ons ’n manier om te verstaan wat dit is wat onderwysers bemagtig om in die professie te bly ten spyte van uitdagings en moeilike omstandighede (Beltman *et al.*, 2011). ’n Paar faktore wat tot die veerkragtigheid van onderwysers kan lei en dit kan beïnvloed, word vervolgens bespreek.

2.4.1 Faktore wat veerkragtigheid beïnvloed

Die veerkragtigheid al dan nie van onderwysers moet altyd in konteks gesien word. Hoewel daar baie faktore is wat die veerkragtigheid van onderwysers kan beïnvloed, verwys ek hier net na enkele voorbeelde. Die eerste faktor wat bespreek word, is die gemeenskap waarin die onderwyser leef en werk. Daarna bespreek ek die invloed wat opleiding, voorgesette mentorskap en professionele ontwikkelingsprogramme, beroepskeuse en die ontwikkelingsstadium van sy beroep op ’n onderwyser se veerkragtigheid kan hê.

2.4.1.1 Die gemeenskap

Daar is ’n komplekse interaksie tussen verskillende karaktereienskappe binne gemeenskappe wat bepaal of daardie gemeenskappe veerkragtig is al dan nie (Borman & Dowling, 2008; Wilson, 2012). Daar moet gekyk word na die sosiale, ekonomiese en omgewingsprosesse wat die grondslag lê vir ’n gemeenskap se veerkragtigheid. Dit lyk asof dit vir onderwysers in plaaslike landelike gemeenskappe moeiliker is om veerkragtigheid te handhaaf vanweë die ontoeganklikheid van hulpbronne (Ebersöhn & Ferreira, 2012), maar dat die ondersteuning deur die onderwysers se familie en hul gemeenskap, ’n positiewe uitwerking op hul veerkragtigheid kan hê (Coetzee, 2013). Hulp kan vanuit verskeie bronne kom: individue se sterkpunte, huishoudelike inkomste, die inkomste van die individu (Borman & Dowling, 2008), die gemeenskap en samelewingstrukture (Ebersöhn &

Ferreira, 2012). Hoe minder toeganklik hulpbronne is, hoe minder opsies is daar ter ondersteuning van onderwysers se veerkragtigheid.

In stedelike skole beleef onderwysers andersoortige uitdagings wat hul veerkragtigheid bedreig, onder meer geweld tussen leerders (Bender & Emslie, 2010). Die outeurs sê dat geweld 'n negatiewe uitwerking op die onderwysers en leerders se gevoel van veiligheid het. Studies het bevind dat sowel onderwysers as leerders die behoefte ervaar het om die geweld in hul skole te beëindig en dat hulle die ondersteuning van die ouergemeenskap nodig het (Bender & Emslie, 2010; Wilson, 2012).

Uit 'n studie wat in die Verenigde Koninkryk gedoen is, blyk dit dat gemeenskappe wat vaardighede, dienste en hulpbronne van buite die gemeenskapsgrense kan invoer en benut, meer veerkragtig is as dié wat slegs op hulself aangewese is vir oorlewing (Wilson, 2012). Die ligging van 'n skool, mentorskapprogramme vir onderwysers en administratiewe en ander ondersteuning aan die skool en gemeenskap, lewer 'n bydrae tot die veerkragtigheid van onderwysers (Borman & Dowling, 2008). Onderwysers wat veerkragtig is, is daartoe in staat om die uitdagings wat die omgewing aan hul stel, te hanteer (Gu & Day, 2007).

2.4.1.2 Opleiding, voortgesette mentorskap en professionele ontwikkeling

Daar is 'n toenemende gevoel onder afgestudeerde sielkundestudente dat hulle nie bevoeg is om hul werk te doen nie (Brown, 2008). Dit is ook dikwels die geval dat onderwysers 'n behoefte het aan mentorskap en leiding, aanvullend tot hul opleiding (Coetzee, 2013; Ebersöhn & Ferreira, 2012). Deelnemers aan Fantilli en McDougall (2009) se studie oor beginneronderwysers het die behoefte uitgespreek aan opleiding wat hul beter sal bemagtig vir die klaskamerpraktyk. Maatskaplike probleme, leerders se gebrekkige kommunikasievaardighede, gedragsprobleme en die hantering van diverse groepe leerders is faktore wat onderwysers se veerkragtigheid beïnvloed en nie deur opleiding aangespreek word nie (Fantilli & McDougall, 2009). Professionele ontwikkelingsprogramme gee aandag aan onderwysers se algemene ingesteldheid en verbetering van inhoudskennis van bepaalde vakke (Beltman *et al.*, 2011; Marais, Nel & Du Toit, 2015), maar daar is

steeds baie onderwysers wat voor aftree-ouderdom uit die onderwys tree weens 'n gebrek aan volgehoue ondersteuning en voortgesette opleiding (Fantilli & McDougall, 2009).

2.4.1.3 Beroepskeuse

Om in die onderwys te wees, is nie noodwendig alle onderwysers se eerste beroepskeuse nie, maar 'n keuse by verstek. Vir die meeste van die deelnemers aan hierdie studie was onderwys wel hul voorkeurkeuse, maar omstandighede bepaal soms mense se beroepskeuse en hulle word deur sosio-ekonomiese faktore as't ware in beroepsrigtings gedwing (Biller, 1987; Mubiana, 2010). Professionele keuses en gedrag word in die konteks van die ander lewensrolle van die individu gesien, aangesien mense steeds 'n bestaan moet maak terwyl hulle hulself vir 'n beroep moet bekwaam (Ebersöhn, 2012b; Mubiana, 2010; Super, 1996). Dit word ook geïllustreer in van die verhale van deelnemers aan 'n studie oor die veerkragtigheid van onderwysers in swak toegeruste landelike skole (Coetzee, 2013). Uit hierdie verhale uit Coetzee se studie blyk dit egter dat ondersteuning deur hul families en die gemeenskap, asook die behoeftes van die gemeenskap, uiteindelik 'n passie by hierdie onderwysers laat ontstaan het om 'n verskil aan mense in se lewens te maak. Volgens Coetzee (2013) is die ondersteuning van hul families en die gemeenskap dan ook faktore wat hulle voel hul veerkragtigheid bevorder.

2.4.1.4 Die ontwikkelingstadium van die beroep

Meer onderwysers wat nog nie lank in die beroep is nie, is geneig om uit die onderwys te tree as diegene wat al meer beroepsverwante kennis en vaardighede opgebou het (Borman & Dowling, 2008). Die vlak van ontwikkelingstadium en beroepsvolwassenheid van 'n onderwyser asook sy selfkennis kan 'n bepalende uitwerking hê op die sukses van sy loopbaan (Mubiana, 2010; Swanson, 2010). Coetzee (2013) maak die gevolgtrekking dat onderwysers met die verloop van tyd beter daarin slaag om die eise wat die onderwys aan hulle stel, te bestuur. Daar is 'n dinamiese interaksie tussen die stadium waarin hulle hulself in hul loopbane bevind en hul lewenstadium (Coetzee, 2013). In die vroeë 1950s het beroepsgedrag-teoretici begin om 'n raamwerk te ontwikkel waarbinne hulle die stadia van mense se beroepe oor hul leeftyd en die ontwikkeling van hul beroepsgedrag beskryf het (Biller,

1987). Die outeur argumenteer dat ekonomiese faktore, opvoedingsvlak, psigologiese faktore en sosiologiese faktore in beroepsontwikkeling individue se veranderende behoeftes, waardes en gedrag kan beïnvloed (Biller, 1987).

Wanneer daar gekyk word na die invloed van die gemeenskap op onderwysers se veerkragtigheid, sien 'n mens 'n duidelike verskil tussen faktore wat veerkragtigheid in plaaslike landelike gemeenskappe bedreig en dit wat in stedelike gemeenskappe gebeur. Ek vind dit ironies dat die literatuur wys dat veerkragtigheid in een land bedreig word deur enersyds heeltemal te min hulpbronne in landelike gebiede (Coetzee, 2013) en andersyds te veel vryhede en voorregte in stedelike gebiede (Yonezawa *et al.*, 2011). Onvoldoende opleiding, gebrekkige mentorskap van onderwysers en die miskening van hul persoonlike waardes (Cain, 2016) laat 'n leemte in die bemagtiging van onderwysers om uitdagings soos maatskaplike- en gedragsprobleme die hoof te bied. Ongelukkig is dit ook 'n realiteit dat alle jongmense wat onderwysers word, dit nie doen omdat dit hul eerste beroepskeuse was nie, maar omdat hul sosio-ekonomiese omstandighede dit hul enigste keuse gemaak het (Coetzee, 2013). Daar is onderwysstudente wat onderwys as 'n minderwaardige werk beskou (Beckmann & Sibanda, 2015) en in 'n studie oor die persepsie van onderwysstudente oor die onderwys as beroep, het 33% van die studente aangedui dat hulle dit nie as beroep oorweeg nadat hulle afgestudeer het nie (Archibong *et al.*, 2009) Hierdie studie het bevind dat baie jong onderwysers uit die onderwys tree sodra hulle die geleentheid kry om 'n ander beroep te volg. Dit is belangrik vir die onderwys as professie dat kundige en talentvolle onderwysers vir die beroep behoue moet bly (Salami, 2007) en daarom moet onderwysers bewusgemaak word van hul aangebore talente. Met hierdie studie wil ek vasstel of 'n onderwyser sy talente kan aanwend om ongunstige omstandighede en frustrasie te oorkom en deur persoonlike ontwikkeling sy kapasiteit vir veerkragtige optrede kan vergroot.

Vir die doel van hierdie studie is my benadering tot veerkragtigheid gerig op sterkpuntgebaseerde ontwikkeling en kapasiteitsbou soos deur Brown (2004) beskryf, sowel as op gebrek en die herstel van probleme. Ek aanvaar dat daar onderwysers sal wees wat probleme ervaar, maar wil ook ruimte laat vir die individue wat nie noodwendig onder ongunstige omstandighede werk nie, maar daarna streef om hul talente te ontwikkel sodat hul meer doeltreffend in hul beroep kan wees.

2.5 Talente

Volgens Buckingham en Coffman (2005) het talent 'n wye definisie en word dit gesien as 'n natuurlik herhalende patroon van gedagtes, gevoel en gedrag wat produktief aangewend kan word. Die klem val op die woord *herhalend*. Om 'n talent te hê, is om iets gereeld en as't ware instinktief te doen. Die sleutel tot uitstekende prestasie is om die talente wat ons het, te koppel aan die rol wat ons moet speel (Buckingham & Coffman, 2005). Wanneer daar oor talente gepraat word, kom beelde van talentvolle kinders, skrywers, musikante en dies meer gewoonlik by 'n mens op. Daar bestaan by sommige mense die persepsie dat slegs 'n klein groepie mense oor talente beskik (Cartwright, 2008; McPherson & Schapiro, 1999). Oor jare heen het navorsers verskillende standpunte ten opsigte van talente ingeneem. In die volgende paragrawe verwys ek opsommend na enkele van hierdie standpunte. Die basiese vraagstuk ten opsigte van talent in kinders waarop daar in die literatuur ingegaan word, is die vraagstuk na die voorkoms van talente (Cartwright, 2008; Cripps, 2012). Aan die een kant is daar die benadering dat nie almal talentvol is nie en dat die talentvolle kinders bevoordeel behoort te word. Aan die ander kant is daar die standpunt dat alle mense oor talente beskik wat tot voordeel van die gemeenskap ontdek, ontgin en ontwikkel moet word. Hierdie twee standpunte word vervolgens teenoor mekaar gestel deur te verwys na twee konkrete gevalle, een in die VSA en een in Brittanje.

In hul boek, *The student aid game*, wat handel oor die vraagstuk van die finansiering van behoeftige studente aan Amerikaanse kolleges en universiteite, beskryf McPherson en Schapiro talent as 'n eienskap waarvoor net sekere mense beskik en wat beloon behoort te word (McPherson & Schapiro, 1999). Finansiering vir opleiding aan tersiêre instellings is ter sprake wanneer die outeurs argumenteer dat daar groter subsidies aan talentvolle studente toegestaan behoort te word, omdat talent beloon moet word. Hulle maak die aanbeveling dat beleid aangepas word sodat meer plekke by laekoste-kolleges gereserveer word vir studente wat meer talentvol is, omdat studente wat talent het, maar nie hul eie studies kan finansier nie, dan 'n beter kans het om later ekonomies te floreer (McPherson & Schapiro, 1999).

Ander navorsers argumenteer dat alle kinders die kapasiteit vir uitsonderlike prestasie het, maar net indien hulle aan 'n opvoedkundige omgewing blootgestel

word waar hulle talente ontwikkel kan word (Hymer, Whitehead & Huxtable, 2008). Cripps (2012) sluit by hierdie standpunt aan en sê dat 'n kind in wie 'n talent ontwikkel is, by die skool erkenning daarvoor moet kry, sodat hy daardie talent weer in diens van die gemeenskap kan gebruik. 'n Jong kind het onbeperkte moontlikhede en die geleentheid wat hy op skool kry, bepaal uiteindelik waartoe hy as volwassene in staat sal wees (Cripps, 2012). Alhoewel hierdie outeur beweer dat die kind onbeperkte moontlikhede het, weet ons dat alle mense se moontlikhede geneties of andersins beperk is. Hy vestig wel die aandag daarop dat ons as onderwysers nie vooroordele rakende kinders se moontlikhede huldig wat hulle in die ontwikkeling van hulle moontlikhede sal inhibeer nie. Daar word 'n onderskeid getref tussen *gawes* en *talente*: Wanneer iemand wat besig is om 'n talent te ontwikkel, daardie talent in diens van sy gemeenskap gebruik, word die talent begaafdheid (Cripps, 2012; Hymer *et al.*, 2008). Skole moet daarom die plek wees waar talente gegee én ontvang kan word. Talent is vloeibaar en veranderend en dit kan iemand definieer of beperk in sy toekomstige ontwikkeling op ander terreine (Cripps, 2012).

Die Amerikaanse beleid (*The Student Aid Game*) sluit aan by 'n nasionale skolebeleid in die Verenigde Koninkryk waarvolgens leerders as begaafd en talentvol geïdentifiseer word (Cartwright, 2008). Die outeur skryf dat skole aangemoedig word om hierdie leerders se name in 'n register aan te teken, en aangesien die vermoëns van leerders kan verander, moet name weer van die register verwyder word indien nodig. Sy bevraagteken hierdie beleid en vra of kinders wie se name nie in daardie register aangeteken is nie, dan geen talente het nie. Ten tye van haar studie het Cartwright (2008) tot die besef gekom dat sy as onderwyser ook gawes en talente het, maar nie weet wat dit is nie. Haar persepsie van haar doeltreffendheid lei skade weens onder meer die jaarlikse foutvindery wat met prestasie-evaluering gepaard gaan. Die kultuur om kinders en onderwysers te etiketteer, inhibeer hul ontwikkeling en laat 'n ingesteldheid van selftwyfel ontstaan. In so 'n atmosfeer voel dit onvanpas om eers te vra wat jou gawes en talente is (Cartwright, 2008). Hierna het sy begin nadink oor haar eie standpunt oor die beleid van gawes en talente in die onderwys. Sy skryf dat sy besef het dat dit behoort te gaan oor die waarde wat ons aan onself heg en om ander in staat te stel om hul verborge gawes en talente met selfvertroue te ontdek (Cartwright, 2008).

Hurford (2013) ondersteun die gedagte dat alle mense die een of ander besondere vaardigheid, aanleg, gawe of talent het om aan die res van ons te bied. Alle gawes en talente word egter nie deur die skoolkurrikulum erken nie, omdat sekere vaardighede wat nie deur formele toetse gemeet word nie, dikwels nie raakgesien word nie. Onderwysers word gevra om jong kinders te meet en te beoordeel op grond van hul wiskundige, wetenskaplike of taalkundige vermoëns, maar Hurford (2013) is van mening dat dit 'n twyfelagtige maatstaf vir 'n kind se vermoëns of intelligensie is. Hy sê daar word byvoorbeeld net na 'n kind se netjiese handskrif gekyk en of hy die korrekte leestekens gebruik, maar nie of daardie kind dalk 'n gawe het om te skryf of te kommunikeer nie; sy vermoë om wiskundige bewerkings te memoriseer en nie na sy moontlike potensiaal om 'n briljante wiskundige te word nie (Hurford, 2013). In die kurrikulum wat Suid-Afrikaanse skole volg, word daar egter wel aan al die aspekte van leerders se ontwikkeling aandag gegee (Education, 2017). Hoe noukeurig assesseringsbeleid toegepas word, wissel waarskynlik van skool tot skool. Hurford (2013) sê ook dat talente nie staties is nie, maar dat ons daarvan bewusgemaak moet word dát ons talente het en in 'n koesterende omgewing die geleentheid gebied en aangemoedig moet word om hierdie talente te ontwikkel. Hy vra hoe ons sal weet watter talente en gawes kinders mag hê as ons nie geleenthede skep waarin 'n bewuswording daarvan ontwikkel kan word nie (Hurford, 2013).

Vir baie mense is talente iets wat net sekere uitgesoekte mense beskore is (Buckingham & Coffman, 2005). Heelwat studies oor talente bevestig hierdie stelling, of beweer dat talente geskep kan word (Cripps, 2012; Hymer *et al.*, 2008; McPherson & Schapiro, 1999).

Uit my ervaring met my eie kinders en as onderwyseres in die grondslagfase vir meer as 30 jaar, glo ek dat alle kinders wel met bepaalde talente gebore word. Selfs kinders wat in haglike omstandighede leef en skoolgaan, of in liefdelose huise grootword, wys van 'n vroeë ouderdom af dat hulle sekere dinge meer natuurlik as ander doen. Die vermoë om byvoorbeeld leiding te neem, is iets wat wel aangeleer kan word, maar wanneer iemand 'n natuurlike talent daarvoor het, sal daardie eienskap na vore kom, ongeag die geleenthede wat hy as kind gekry het om dit te ontwikkel. 'n Studie wat in Nieu Seeland oor 'n tydperk van 23 jaar gedoen is, het

bevind dat kinders se persoonlikheid op die ouderdom van drie merkwaardige ooreenkomste toon met die persoonlikheidseienskappe van daardie mense op die ouderdom van 26 (Reckmeyer, 2016). Die literatuur ondersteun dus die moontlikheid dat die persoonlikheidseienskappe waarvan Reckmeyer (2016) praat, ook van toepassing is op die aangebore talente en sterkpunte van volwassenes. Die behoefte aan die ontdekking en ontwikkeling van talente is die primêre fokuspunt van die sterkpuntbeweging (Buckingham & Clifton, 2005b; Rath, 2015). Ons as onderwysers is dit ook aan onself en aan mekaar verskuldig om geleenthede te skep om die talente waarmee ons gebore is – daardie dinge wat vir ons van nature gemaklik kom – te ontdek en dit ter wille van ons eie welstand en tot voordeel van ons werkomgewing en die gemeenskap te ontwikkel.

2.6 Die sterkpuntbeweging

Karl Menninger, een van die broers wat gehelp het om die wêreldbekende Menningerkliniek op te rig, wou die manier waarop gesondheidswerkers in die 1960s en vroeër na die diagnose, voorkoming en behandeling van geestesiekte gekyk het, verander (Snyder *et al.*, 2010). Menninger het navorsers aangemoedig om weg te doen met ou, etiketterende verwysings na siekte. Volgens Snyder *et al.* (2010) het hy daarna gestreef om 'n sisteem te ontwikkel waar die lewensproses beskryf kon word, in plaas daarvan om net 'n *toestand* te diagnoseer.

Die sterkpuntbeweging sluit by hierdie gedagte aan en het sy ontstaan in die positiewe sielkunde (Buckingham & Clifton, 2005b). In die eerste fase van die sterkpuntbeweging, val die fokus daarop om 'n *naam* te gee aan die dinge in mense se lewens wat reg is (Buckingham, 2010; Rath, 2015). Buckingham (2010) sê dat om slegs 'n naam of 'n etiket aan hierdie dinge te heg, geen betekenis sal hê indien dit nie na die tweede fase, naamlik die fase van optrede of aksie geneem word nie. In hierdie fase leer ons hoe om blote bewustheid van ons sterkpunte uit te brei tot betrokkenheid by die samelewing; ons leer om ons sterkpunte op so 'n manier te gebruik dat ons 'n tasbare bydrae kan lewer. Die eerste fase is gedryf deur die teoretiese idee dat 'n mens nie iets oor uitnemendheid leer deur mislukking te bestudeer nie, maar die tweede fase is op 'n meer pragmatiese uitgangspunt gegrond, naamlik dat 'n individu of 'n organisasie beter gaan presteer wanneer sy sterkpunte beklemtoon word, as wanneer daar deurentyd gefokus word op die

regstelling van sy swakpunte (Buckingham, 2010). Sterkpuntgebaseerde organisasies ignoreer nie swakpunte nie, maar fokus daarop om sterkpunte te identifiseer en te optimaliseer en om swakpunte te verstaan en doeltreffend te bestuur (Clifton & Harter, 2003).

Teen 2010 was daar op internasionale vlak nog geen instrument vir die klassifikasie van sterkpunte wat deur die Wêreldgesondheidsorganisasie se *International Classifications of Diseases* (ICD) erken is nie (Snyder *et al.*, 2010). Sommige klassifikasie-instrumente en maatstawwe is wel geskep, ontwerp, verfyn en word wyd versprei. Snyder *et al.* (2010) sonder drie meetinstrumente uit wat mense kan help om name aan hul sterkpunte te gee, soos deur Buckingham (2010) genoem.

1. Die *Values in Action (VIA) Classification of Strengths*, wat jongmense en volwassenes se sterkpunte met die *VIA Inventory of Strengths* klassifiseer. Die idee vir hierdie instrument het in 1998 by Martin Seligman ontstaan (Pawelski, 2003) en is in 2003 aan die publiek bekend gestel. Teen Augustus 2016 het meer as vier miljoen individue hierdie aanlyn-vraelys voltooi (Peterson, 2009; Peterson, 2004; VIAInstitute, 2016);

2. Die *Search Institute's 40 Developmental Assets* wat die *Search Institute Profiles of Student Life: Attitude and behaviors* vir klassifikasie gebruik. Die *Search Institute* is in 1959 gestig en in 1990 is die raamwerk vir die ontwikkeling van die vraelys vrygestel. Meer as vyf miljoen kinders het hierdie vraelys teen Augustus 2016 voltooi (SearchInstitute, 2007).

3. Die *Gallup Themes of Talent* se Clifton StrengthsFinder®¹ (CSF) en die Clifton Youth StrengthsExplorer®, twee verskillende instrumente wat volwassenes en jongmense se talente klassifiseer. Donald Clifton, wat erken word as die vader van die sterkpuntbeweging, het in die 1960s navorsing begin doen oor menslike sterkpunte. In samewerking met die Gallup-organisasie is die eerste weergawe van die CSF in 1998 bekendgestel (Asplund *et al.*, 2014; Hodges & Clifton, 2004). Teen April 2017 het meer as 16 miljoen individue die aanlyn-assessering voltooi

¹ Gallup, Clifton StrengthsFinder®, CSF en Clifton Youth StrengthsExplorer® is geregistreerde handelsname en word nie in Afrikaans vertaal nie.

(GallupStrengthsCenter, 2017). Hierdie instrument word volledig in paragraaf 2.8 bespreek.

Volgens die sterkpuntbeweging moet die fokus daarop val om individue op te bou rondom dit wat werk, eerder as om dit wat nie werk nie, te probeer regmaak (Buckingham, 2010). Om dit te doen, is dit nodig om daardie individu se sterkpunte te identifiseer. In paragraaf 2.5 het ek navorsers se sieninge rondom talente volledig bespreek, maar dit is ook belangrik om die verband tussen aangebore talente en sterkpunte te verduidelik. Vir die doel van die studie word die verband tussen talente en sterkpunte soos volg beskryf (Buckingham & Clifton, 2005b):

Soos ek in paragraaf 2.5 genoem het, is *talente* natuurlik herhalende patrone van gedagtes, gevoelens en gedrag (Buckingham & Coffman, 2005). (Dit is die talenttemas wat deur die CSF geïdentifiseer word.) *Kennis* bestaan uit feite en lesse geleer. *Vaardighede* is die stappe wat gevolg word om 'n aktiwiteit te voltooi. Hierdie drie komponente – talente, kennis en vaardighede – kombineer om 'n sterkpunt te vorm (Buckingham & Clifton, 2005b). 'n Mens kan byvoorbeeld die talent hê om met kinders te werk, maar as hy nie weet dat alle kinders nie in alle omstandighede dieselfde is nie en hy het ook nie die vaardigheid om in veranderende situasies aan te pas nie, gaan daardie talent waarskynlik nie tot 'n sterkpunt ontwikkel nie. Kennis en vaardighede kan aangeleer word, maar die belangrikste van die drie komponente hierbo genoem, is talente, omdat dit aangebore is (Buckingham & Clifton, 2005b). Die outeurs argumenteer dat dit wel soms moontlik is om 'n sterkpunt te ontwikkel sonder die nodige talente en vaardighede, maar dat dit nooit moontlik is om 'n sterkpunt te hê sonder die vereiste talent nie. Uit my ondervinding as 'n sterkpuntbegeleier weet ek dat 'n onderwyser wat argumentsonthalwe verantwoordelik is vir die beplanning van die skool se klasroosters, al die teoretiese kennis en tegniese vaardighede wat hy daarvoor nodig het, kan aanleer en die werk gedoen sal kry. As hy egter nie ook 'n natuurlike talent vir organisasie het nie, sal dit altyd 'n aktiwiteit wees wat baie tyd en energie van hom gaan verg.

2.7 Sterkpunte

Die sterkpuntbeweging word oral teëgekem – in die korporatiewe wêreld, dienslewering, die ekonomie, onderwys, liefdadigheidswerk en ook op die terrein van

geloof (Buckingham, 2010). Buckingham beantwoord sy eie vraag oor waarom soveel mense uit verskillende wêreldes die krag van 'n sterkpuntbenadering raaksien, deur te sê dat dit beter werk as ander perspektiewe. Hy sê dat dit aanvanklik logies klink om te sê dat 'n mens niks oor sukses gaan leer deur mislukking te bestudeer nie, totdat jy besef dat baie studies vóór die sterkpuntbeweging juis op die teenoorgestelde idee gegrond was:

“...we studied unhappy customers to learn about the happy ones, employees' weaknesses to learn how to make them excel, sickness to learn about health, divorce to learn about marriage, and sadness to learn about joy” (Buckingham, 2010:5, 6).

Deur die ontwikkeling van 'n sterkpuntbenadering tot die onderwys, help onderwysers wat hulle eie sterkpunte daagliks gebruik, ook hul leerders om te doen wat hulle die beste doen (Lopez & Louis, 2009). Die outeurs wys daarop dat 'n sterkpuntgebaseerde benadering tot die onderwys nie verwar moet word met teoretiese giere wat die hoër onderwys oorheers het en slegs losweg op opvoedkundige of sielkundige navorsing gebaseer was nie. Intendeel, die onderliggende beginsels van sterkpuntgebaseerde onderwys is afgelei uit studies op verskeie terreine, insluitend onderwys, sielkunde, maatskaplike werk, organisasieteorie en gedrag (Lopez & Louis, 2009).

Om daagliks die dinge te doen wat ons die beste doen, lei tot hoë vlakke van betrokkenheid en produktiwiteit (Lopez & Louis, 2009; Reckmeyer, 2016). Dit is iets wat 'n mens oral raaksien – in dienslewering, in die akademie, onder kinders – hetsy dit werk of ontspanning is. 'n Beeld wat by my opkom, is dié van 'n kind wat leer fietsry het. Daar gaan baie ure van harde werk en nerf af bene en arms in die leerproses in, maar die oomblik wanneer die kind daardie vaardigheid bemeester het en hy wil fietsry, is daar geen keer aan sy waagmoed en bereidwilligheid om dit nóg beter te leer doen nie. 'n Kind wat egter nét val, die hele tyd seerkry en dit nooit regkry om sy balans op sy fiets te hou nie, gaan nooit fietsry nie. Eers wanneer hy die kombinasie van balans, beweging en koördinasie bemeester het, het hy sukses

ervaar en geleer hoe om fiets te ry. As ons dus iets oor sukses wil leer, moet ons sukses bestudeer.

Om dan ook iets oor ons sterkpunte te leer, moet ons dít bestudeer. 'n Sterkpunt word gedefinieer as die volgehoue, byna-perfekte uitvoering van 'n bepaalde aktiwiteit (Hodges & Clifton, 2004). Vóór die sterkpuntbeweging was navorsing juis op die teenoorgestelde idee gegrond en dit gebeur steeds dat baie skole en ander organisasies eerder ondersoek sal instel na die kern van probleme en swakpunte as om moontlike oplossings te bestudeer en sterkpunte te ontwikkel. Onderwysers wat tydens personeelontwikkelingsgeleenthede telkens hul swakpunte moet identifiseer en dan moet aandui wat hulle gaan doen om dit te verbeter, raak mettertyd moedeloos en opstandig en verloor soms selfs hul passie vir hul werk. Aan die ander kant sal onderwysers wat die geleentheid kry om hul eie sterkpunte daaglik te gebruik, ook hul leerders aanmoedig om te doen wat hulle die beste doen en hul aangebore talente te ontgin (Lopez & Louis, 2009). Vlakke van betrokkenheid en produktiwiteit van onderwysers sowel as hul leerders sal styg (Lopez & Louis, 2009; Reckmeyer, 2016). Die CSF-assesseringsinstrument, wat vir die doel van hierdie studie gebruik word om onder meer onderwysers se vlakke van betrokkenheid en produktiwiteit te ondersoek, maar veral hul vlak van veerkragtigheid, word vervolgens in besonderhede bespreek.

2.8 Die CSF-assesseringsinstrument

Aan die hand van Donald Clifton en Gallup se navorsing, is die CSF-aanlyn-assesseringsinstrument in 1998 ontwikkel (Asplund *et al.*, 2014; Hodges & Clifton, 2004). Gallup het 34 talenttemas (groepe ooreenstemmende talente) geïdentifiseer. Individue wat die assessering afneem, kan kies om 'n verslag van hul vyf talenttemas wat deur die assessering as die prominentste temas uitgewys is te ontvang (Top 5), of hulle kan hul verslag van al 34 die talenttemas in volgorde van prominensie aanvra. Hoewel die CSF nie 'n psigometriese toets is nie, is die instrument wel tydens die ontwikkelingsfase aan intensiewe psigometriese toetsing onderwerp (Asplund *et al.*, 2014). Hierdie outeurs som die betroubaarheid en geldigheid van die CSF 'n tegniese verslag op. Ek bespreek dit kortliks. Om die betroubaarheid van 'n toetsinstrument soos die CSF te bepaal, kan twee betroubaarheidskriteria toegepas word, naamlik interne konsekwentheid (die mate waarin verskillende items wat

ontwerp is om dieselfde ding eienskap te toets dieselfde resultate lewer) en die toets-hertoets ooreenkoms (die mate waarin daar 'n ooreenkoms is tussen die resultate wanneer die toets oor verskillende tydperke her-afgeneem word.) In beide gevalle presteer die CSF besonder goed (Asplund *et al.*, 2014). 'n Meetinstrument word as geldig beskou wanneer dit toets wat dit veronderstel is om te toets. Die hoë mate van korrelasie tussen ander persoonlikheidstoetse soos byvoorbeeld met die Groot Vyf persoonlikheidskenmerke, is 'n sterk aanduiding van die geldigheid van die CSF. Dit is betekenisvol dat daar geen korrelasie is tussen enige van die talenttemas van die CSF en die Groot Vyf se kategorie "emosionele stabiliteit" is nie. Dit bevestig dat die CSF fokus op dit wat reg is met mense en nie op dit wat verkeerd is nie (Asplund *et al.*, 2014).

Die CSF-assesseringsinstrument meet die areas van persoonlike talent waarin individue se grootste potensiaal vir die ontwikkeling en opbou van sterkpunte lê (Rath & Conchie, 2008). Hierdie outeurs meen dat die proses van sterkpuntontwikkeling 'n aanvang neem ná die afneem van die CSF-assessering. Die instrument is op sterkpuntsielkunde (*strengths psychology*) gebaseer en word meestal in die werksopset toegepas, dit word ook in 'n verskeidenheid van ander situasies aangewend, byvoorbeeld vir leierskapsopleiding, individuele werknemers, studente en vir persoonlike ontwikkeling (Buckingham, 2010; Rath & Conchie, 2008). Plaaslik word daar deur die Strengths Institute South Africa (SI) sterk klem gelê op die opleiding van sterkpuntbegeleiers, wat daarin spesialiseer om 'n spreekwoordelike pad met spanne en individue te stap in die ontdekking en ontwikkeling van hul sterkpunte (Lombaard, 2013; Lombaard, 2016a).

Lombaard vestig in 2014 die konsep *beyond awareness* (Lombaard, 2015b), waarmee hy verwys na die belangrike verskil tussen blote bewustheid van sterkpunte en 'n proses van "verder as blote bewustheid", waardeur hy die ontwikkeling van en die dinamiese wisselwerking tussen sterkpunte tot op 'n hoër vlak voer. Hiermee sluit hy aan by Clifton se oortuiging dat sukses vereenselwig word met persoonlike talente en sterkpunte (Louis, 2012; Rath & Conchie, 2008). Blote bewusmaking van talente en sterkpunte is nie genoeg nie, maar die ontwikkeling daarvan is noodsaaklik vir sukses (Lombaard, 2016a; Lopez & Louis, 2009; Louis, 2011; Rath & Conchie, 2008).

Hoewel daar meer as drie dekades se navorsing in die ontwikkeling van die CSF ingegaan het, is geen assesseringsinstrument foutloos nie. Moontlike negatiewe punte van hierdie instrument is eerstens dat mense geneig kan wees om slegs op die Top 5 talenttemas wat geïdentifiseer is te fokus en hul swakker eienskappe te ignoreer. Tweedens kan dit gebeur dat individue die uitslag van die CSF as 'n verskoning gebruik om sekere take nie te verrig nie, byvoorbeeld iemand wat nie die talenttema *Relator* in sy Top 5 het nie, sal sê dat hy nie verhoudinge met mense kan bou nie en daarom nie saam met mense in 'n span kan werk nie. Dit kan derdens ook gebeur dat iemand 'n prominente talenttema wanbestuur. Wanneer iemand byvoorbeeld *Deliberative* as een van sy prominente sterkpunte het, kan hy weerstand bied teen alles wat potensiële risiko inhou en moeilik tot aksie oorgaan.

Ek het in 2008 die CSF-assessering afgeneem en was verras deur die ooreenkoms tussen Gallup se verslag oor my Top 5 talenttemas en my belewenis van myself in my werksopset sowel as in my persoonlike lewe. 'n Jaar later het ek ook die VIA-assessering afgeneem. Hierdie uitslae het tot 'n baie groot mate met dié van die CSF ooreengekom en dit was vir my 'n bevestiging van my sterkpunte. In 2011 is ek deur die SI as 'n sterkpuntbegeleier vir die CSF opgelei. Gallup het eers in Julie 2016 begin om sterkpuntbegeleiers in Suid-Afrika op te lei (GallupStrengthsCenter, 2016). Ek het my verslag van Gallup, wat al 34 die sterkpunte in volgorde van intensiteit lys, ontvang. Dit is steeds 'n baie akkurate beskrywing van my gedagtes, gevoelens en gedrag, asook van die dinge wat nie vir my natuurlik kom nie. Aangesien die *Search Institute's 40 Developmental Assets*-assessering net vir mense tot op die ouderdom van 18 beskikbaar is, het ek nie persoonlike ervaring van daardie instrument nie.

Wat my laat besluit het om die CSF vir hierdie studie te gebruik, is die veelsydigheid van die verskillende instrumente wat deur Gallup ontwikkel is. Die CSF is 'n gestandaardiseerde toets wat deur volwassenes afgeneem kan word en kinders tussen 10 en 14 kan die gestandaardiseerde *Youth StrengthsExplorer*-assessering (YSE) afneem (Asplund *et al.*, 2014; Rath, 2015; Reckmeyer, 2016). In 2016 word StrengthsSpotting² (SS) in Reckmeyer se boek, *Strengths based Parenting*, bekendgestel. Vir my as voltydse Graad een-onderwyseres, is SS 'n interessante en

² StrengthsSpotting is 'n geregistreerde handelsnaam en word nie vertaal nie.

waardevolle toevoeging tot die CSF. Reckmeyer (2016) verduidelik hoe ouers en onderwysers wat met die CSF en die YSE vertrou is, kinders tussen die ouderdomme van drie en tien se potensiële talente kan identifiseer. Onderwysers wat aan hierdie studie deelneem en hul eie sterkpunte ontwikkel, het die potensiaal om ook die CSF, die YSE of SS te gebruik om hul leerders se aangebore talente en sterkpunte raak te sien en die ontwikkeling daarvan te help fasiliteer.

Met die CSF-assesseringsinstrument in gedagte, stel ek 'n konseptuele raamwerk voor, waarin ek die positiewe sielkunde se benadering tot talente, die sterkpuntbeweging, die ontwikkeling van sterkpunte en veerkragtigheid van onderwysers en hoe dit moontlik deur sterkpuntintervensie beïnvloed kan word, uiteensit. Die CSF-assesseringsinstrument sluit gedeeltelik aan by Albert Bandura se sosialeleerteorie (Bandura, 2001b).

2.9. Konseptuele raamwerk

Die sosialeleerteorie van Bandura word as meeserteorie vir hierdie studie gebruik. Bandura identifiseer vier kerneienskappe van menslike optrede, naamlik intensionaliteit (*intentionality*³), vooruitbeplanning (*forethought*), self-aksie (*self-reactiveness*) en self-refleksie (*self-reflectiveness*) (Bandura, 2011). Ek trek 'n verband tussen die sosialeleerteorie en die domeine waarin Gallup die talenttemas van die CSF indeel (Buckingham & Clifton, 2005b; Rath & Conchie, 2008). Die 34 talenttemas wat deur die CSF geïdentifiseer word (Rath & Conchie, 2008), naamlik uitvoerend (*executional*), verhoudingsbou (*relational*), motiverend (*influencing*) en denkend (*thinking*) (Rath & Conchie, 2008) en die ooreenkomste tussen konsepte van die meeserteorie en die CSF word in besonderhede bespreek. Die moontlike invloed van sterkpuntontwikkeling aan die hand van die CSF op die veerkragtigheid van onderwysers word ook bespreek.

2.9.1 Die sosialeleerteorie

Die uitgangspunt van Bandura se sosialeleerteorie is dat 'n individu 'n agent is wat die verloop van gebeure met sy optrede of aksie kan beïnvloed. Individue skep hul eie belewenisse en vorm gebeure (Bandura, 2000; Bandura, 2011). Hul persepsie van

³ Engelse terme ter wille van duidelikheid wanneer daar na figure gekyk word.

hul doeltreffendheid is die belangrikste en veelseggendste faktor wat mense se optrede bepaal en tensy hulle glo dat hul optrede die gewenste uitwerking gaan hê of ongewenste gevolge kan voorkom, het hulle min motivering om op te tree (Bandura, 2000). Die outeur meen dat mense se optrede verder deur maatskaplike sisteme beïnvloed word en dat die groeiende interafhanklikheid tussen mense 'n groterwordende soeke skep na die positiewe uitkomst wat deur gesamentlike optrede bereik kan word. Hierdie standpunt word bevestig deur die feit dat daar in baie skole in Suid Afrika 'n gevoel van magteloosheid, frustrasie en spanning onder onderwysers bestaan (Coetzee, 2013; De Villiers, 2011; Ebersöhn, 2012a) wat hul optrede by die werkplek, die vlak van hul professionaliteit en gehalte van onderrig nadelig beïnvloed (Wolhuter, Van der Walt, Potgieter, Meyer & Mamiala, 2012). Onderwysers se vermoë om beheer te neem oor moeilike omstandighede, met ander woorde hul veerkragtigheid, hang af van hul innerlike krag en vasbeslotenheid om hul roeping te vervul en op persoonlike vlak te floreer (Gu & Day, 2007), maar hulle is ook afhanklik van samewerking met ander onderwysers. Die ervaring van gesamentlike effektiwiteit soos deur Bandura (2000a) beskryf, kan beïnvloed word deur dit wat hulle as groep bereik en hul veerkragtigheid.

2.9.2 Kernkonsepte van die sosialeleerteorie

Bandura (2011, p. 358) identifiseer vier kerneienskappe van menslike optrede. Eerstens dui *intensionaliteit* daarop dat mense die intensie of voorneme het om te beplan om hulself te realiseer (Bandura, 2011). Daarop volg die eienskap van *vooruitbeplanning*, wat op meer dui as blote toekomsplanne. Wanneer dit oor 'n lang tydperk gedoen word, gee beplanningsperspektief rigting en betekenis aan mens se lewe. Mense dink en beplan nie net nie, maar reguleer en monitor hulself ook. *Self-aksie* beskryf derdens die eienskap van mense om hul optrede te reguleer en dinge te doen wat hulle bevredig en aan hulle 'n sin van eiewaarde gee (Bandura, 2011). Die vierde eienskap, wat Bandura (2011, p. 358) *self-refleksie* noem, dui daarop dat mense hul eie optrede ondersoek, oor hul doeltreffendheid reflekteer en hul optrede kan aanpas as dit nodig is.

2.9.3. Die domeine van die CSF

Die sosialeleerteorie word aangevul deur sterkpuntintervensie. Die talente wat deur die CSF geïdentifiseer en in die 34 talenttemas geplaas is, word deur Gallup in vier domeine verdeel (Rath & Conchie, 2008, p. 23), soos gesien in figuur 2.3.

Executorial	Influencing	Relational	Thinking
Achiever Arranger Belief Consistency Deliberative Discipline Focus Responsibility Restorative	Activator Command Communication Competition Maximizer Self-Assurance Significance Woo	Adaptability Connectedness Developer Empathy Harmony Includer Individualization Positivity Relator	Analytical Context Futuristic Ideation Input Intellection Learner Strategic

Figuur 2.3 Die vier domeine waarin talenttemas verdeel word (Rath & Conchie, 2008).

Die bespreking van die domeine van die talenttemas is in hierdie stadium veralgemenend, omdat dit glad nie die dinamiese wisselwerking wat tussen die verkillende talenttemas plaasvind in ag neem nie. Dit is ook belangrik om te weet dat dit nie beteken dat iemand wat geen talenttemas in byvoorbeeld die verhoudingsboukwadrant het nie, nie suksesvolle verhoudings met ander mense kan hê nie (Lombaard, 2012b). Hierdie bespreking is dus glad nie 'n opsomming of 'n formule wat persoonlikheidseienskappe identifiseer nie.

Die *uitvoerende* temas wat in die rooi kwadrant van figuur 2.3 gesien kan word, dui daarop dat mense by wie hierdie in hul Top 5 voorkom, gewoonlik doelgerig en taakgeoriënteerd is, deur resultate en regverdigheid gedryf word, baie gedissiplineerd is en fokus op feite, struktuur en doelwitte (Lombaard, 2011)

Die blou kwadrant van figuur 2.3 wys die *motiverende* talenttemas. Mense wat hierdie talenttemas in hul Top 5 het, kan ander mense tot aksie inspireer, neem natuurlik beheer van situasies, kommunikeer goed en het gewoonlik baie

selfvertroue; hulle hou daarvan om met ander mee te ding en sal ook ander mense aanspoor om hul maksimumpotensiaal te bereik. Hulle het 'n besondere gawe om mense aan hul kant te kry (Lombaard, 2012a).

In die groen kwadrant (figuur 2.3) is die talenttemas wat verband hou met *verhoudingsbou*. Mense wat hierdie talenttemas in hul Top 5 het, kry hul energie uit verhoudings met ander mense. Hulle streef daarna om te verstaan hoe ander mense dink en voel, om aanpasbaar te wees en mense tegemoet te kom. Hulle sien alles wat gebeur as deel van 'n groter geheel en wil in harmonie met ander mense en hul omgewing leef (Lombaard, 2012b).

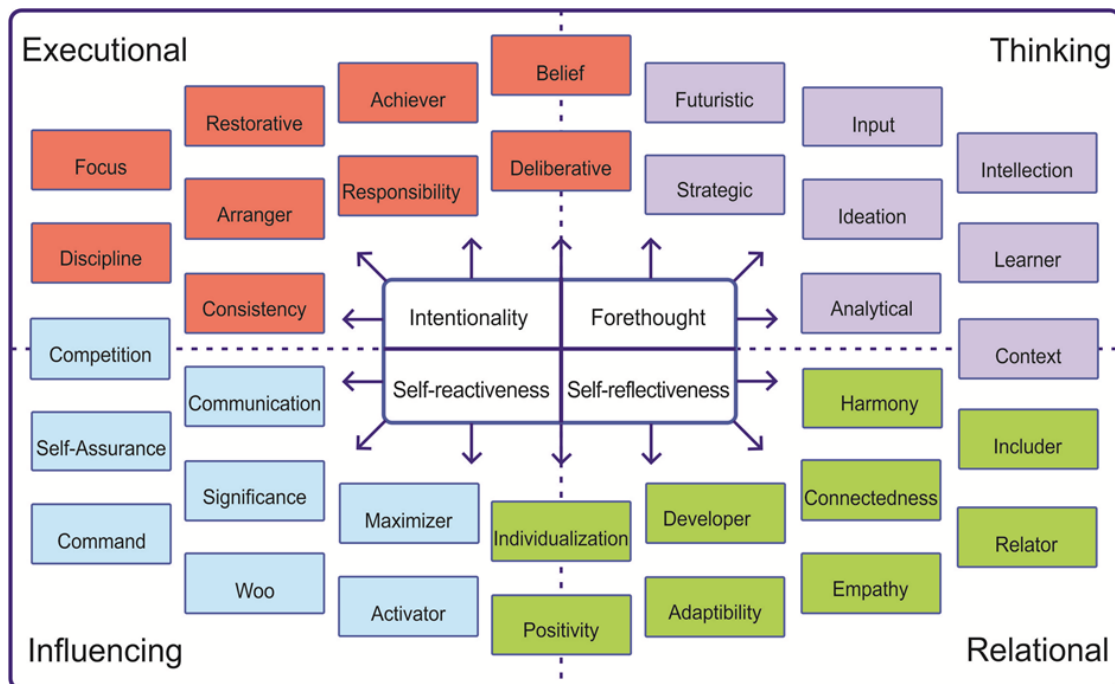
Die talenttemas wat in die pers kwadrant van figuur 2.3 geplaas is, hou verband met mense se *kognitiewe funksionering*. Hier word na 'n verskeidenheid van kognitiewe funksies verwys. Dit kan gaan oor die skep van idees, nuuskierigheid, die behoefte om voortdurend nuwe dinge te leer, die vermoë om werklik diep en deeglik oor dinge na te dink, om strategies te dink, oor die verlede te besin en vir die toekoms te beplan (Lombaard, 2012c).

2.9.4 Die verband tussen die sosialeleerteorie en die CSF

Hierdie vier domeine van talenttemas vind gedeeltelik aansluiting by die vier kerneienskappe van menslike optrede (Bandura, 2011). Die vier domeine kan nie individueel en rigied aan elkeen van die eienskappe gekoppel word nie, maar daar is duidelik waarneembare raakpunte, soos gesien kan word in Figuur 2.4.

Die talenttemas oorvleuel in baie gevalle omdat die dinamika tussen die talenttemas 'n invloed het op hoe dit uiteindelik in elke individu se lewe manifesteer. Dit veroorsaak dat die lyne tussen die vier kwadrante nie solied is nie, maar toelaat vir 'n wedersydse wisseling van die verskillende talenttemas. In Figuur 2.4 maak ek 'n voorstelling van hoe die vier kerneienskappe van menslike optrede soos Bandura (2011) dit beskryf, deur die 34 talenttemas van die Clifton StrengthsFinder® (Asplund *et al.*, 2014) aangevul kan word. Die doel van my vergelyking is om die teorie, naamlik Bandura se sosialeleerteorie, aan die praktyk van sterkpuntintervensie, wat

tot veerkragtigheid in die onderwys kan lei, te koppel en sodoende 'n konseptuele raamwerk daar te stel.



Figuur 2.4 'n Persoonlike voorstelling van hoe die vier kerneienskappe van menslike optrede soos Bandura (2011) dit beskryf, aansluiting vind by die 34 talenttemas van die CSF (Buckingham & Clifton, 2005b; Rath & Conchie, 2008).

Die kerneienskappe van menslike optrede konsentreer meer op die individuele belewenis van homself, met ander woorde sy doeltreffendheid, sy eie bedoelinge en vooruitbeplanning, sy eie aksies en refleksies. Die fokus val op die interne invloed wat hierdie eienskappe op individue het. Die talenttemas van die CSF het elkeen op sy eie 'n invloed op die individu wat daardie talenttema het en kan soos gesien in Figuur 2.4, losweg saam met die kerneienskappe van menslike optrede gegroep word. Wanneer hierdie talenttemas in domeine gegroep word, verskuif die fokus meer na die invloed wat die talenttemas van daardie domein op ander mense het.

2.9.5 Groepering van die kerneienskappe van menslike optrede met die domeine van die CSF

In die volgende paragraaf verduidelik ek hoe ek die verband tussen elkeen van die kerneienskappe van menslike optrede met die domeine van die CSF sien. Hoewel daar in die sosialeleerteorie merendeels gefokus word op die ontwikkeling van

individue en die manier waarop mense hulself ervaar, motiveer en handhaaf, is daar in elke kerneienskap ook aspekte van samewerking met groepe ter sprake (Bandura, 2001b). Die talenttemas in die domeine van die CSF raak aan elkeen van die kernkonsepte van sosialeleerteorie, maar is oor die algemeen meer gefokus op hoe hierdie talenttemas tot sterkpunte ontwikkel word en dan tot voordeel die samelewing aangewend word. Die voordeel wat dit vir die individu inhou om sy talente te ontwikkel, word egter nie misgekyk nie. Die kwadrante word hieronder volledig bespreek. Dit moet duidelik verstaan word dat die wisselwerking tussen en kombinasie van talenttemas elke individu se gedagtes, gevoelens en gedrag uniek maak en dat dit nie as 'n formule vir voorspelbare optrede gesien kan word nie.

2.9.5.1 Rooi kwadrant: Intensionaliteit en die domein van uitvoerende talenttemas

(Figuur 2.4)

Die kern van intensionaliteit is dat iemand die intensie het om tot aksie oor te gaan en dat mense die intensie of bedoeling het om hulself te verwesenlik (Bandura, 2001b). Bandura wys daarop dat intensie die verteenwoordiging is van 'n toekomstige handeling wat uitgevoer gaan word – nie net 'n verwagting of voorspelling van 'n toekomstige handeling nie, maar die doelbewuste uitvoering daarvan. Die talenttemas wat deur Rath (2015) in hierdie domein geplaas word, dui op persoonlike dryfkrag en die wil om te presteer. Talenttemas soos *Achiever*⁴, *Discipline*, *Focus* en *Responsibility*, verteenwoordig die dryfkrag om dinge gedoen te kry. Die dryfkrag agter die uitvoering van take is hier belangrik.

Die beplanning om op te tree en die suksesvolle implementering van daardie planne is 'n volgende onderwerp wat ek in die rooi kwadrant plaas. Handeling kan bepaalde uitkomste tot gevolg hê, wat nie noodwendig gebeur soos wat dit beplan was om te gebeur nie (Bandura, 2001b). Die talenttema wat die sterkste verband hou met hierdie stelling, is *Deliberative*, waar feite en die besonderhede van uitkomste en optrede deurentyd bevraagteken word. Iemand wat *Deliberative* as 'n talenttema het, beplan deeglik vooruit en kan moontlike slaggate in die toekomsplanne voorsien

⁴ AI 34 die talenttemas van die CSF is geregistreeerde handelsname en word nie vertaal nie.

(Rath, 2015). *Restorative* en *Arranger*, wat daarop fokus om te organiseer en te herstel, kan ook hier gegroepeer word (Rath, 2015).

Volgens Bandura (2001b) is die uitkoms van toekomsgerigte beplanning nie voorspelbaar nie, maar die visualisering van toekomsplanne hou mense aan die beweeg en gemotiveerd. Ek groepeer spesifiek *Arranger*, *Belief* en *Consistency* hier saam, omdat mense met hierdie talenttemas juis deur waardegedrewe resultate en detail gedryf word. Vir iemand met die talenttema *Consistency* is dit belangrik dat mense regverdig behandel word en hulle sal aan elkeen die geleentheid gee om hul ware potensiaal te ontgin (Rath, 2015).

Onderwysers met talenttemas in hierdie domein sal doelgerig op die uitvoering van take kan fokus en moontlik 'n leidende rol in die skoolomgewing speel. Die intensionaliteit waarmee hulle take aanpak en hul vermoë om dit waarmee hul begin het, te voltooi, behoort onderwysers veerkragtigheid te laat ervaar wanneer hierdie talente tot sterkpunte ontwikkel word. Hierdie onderwysers sal verantwoordelik optree en floreer wanneer hulle die geleentheid kry om eienaarskap te neem van dit waarmee hulle vertrou word (Rath, 2015).

2.9.5.2 Pers kwadrant: Vooruitbeplanning en die domein van denke

(Figuur 2.4)

Vooruitbeplanning gaan daaroor dat voorsienbare toekomstige gebeure omskep word in motivering vir toekomstige optrede (Bandura, 2001b). Bandura argumenteer dat vooruitbeplanning op meer as blote toekomsbeplanning dui: Mense dink en beplan nie net nie, maar reguleer en monitor hulself ook en kies opsies wat vir hulle die voordeligste resultate sal oplewer. Ek groepeer die talenttemas in die denkende domein van talenttemas saam met vooruitbeplanning, omdat hierdie domein sterk kognitiewe aktiwiteit verteenwoordig (Rath, 2015). Die talenttemas in hierdie domein wat die sterkste korrelasie met hierdie onderwerp het, is *Futuristic*, *Strategic* en *Analytical*. Mense met *Futuristic* het 'n duidelike visie vir die toekoms; *Strategic* dui op mense se vermoë om strategies te beplan vir die beste moontlike uitkomst en iemand met *Analytical* as talenttema sal al die beskikbare feite krities ondersoek ten einde die beste besluite te neem (Rath, 2015).

Deur vooruitbeplanning motiveer mense hulself en rig hulle hul toekomstige optrede (Bandura, 2001b). Bandura sê dat wanneer dit oor 'n lang tydperk gedoen word, beplanningsperspektief rigting en betekenis aan mense se lewens gee. Hulle reguleer hul optrede deur self-regulerend te dink. Ek groepeer die talenttemas *Intellection*, *Input* en *Learner* by hierdie onderwerp. In my werk as sterkpuntbegeleier sien ek met watter skeppende idees en waardevolle oplossings vir probleme mense met hierdie talenttemas na vore kom wanneer hulle die geleentheid kry om 'n bietjie terug te trek en oor dit wat rondom hulle gebeur, te reflekteer. Ek beleef dat mense wat hierdie talenttemas het, almal tot 'n sekere mate as 't ware in hul koppe leef. Hul het die vermoë om betekenis te skep uit hul denke en dit dra by tot die rigting en betekenis van hul lewe (Buckingham & Clifton, 2005b).

Mense skep ook vir hulself verwagtinge uit dit wat hulle in hul omgewing en leefwêreld waarneem (Bandura, 2001b). Mense gebruik hul omgewing om hul toekomstige optrede te beplan sodat dit hulle tot voordeel sal strek. Hulle kan dit wat reeds gebeur het, interpreteer en hul optrede aanpas sodat hulle by die toekomstige omgewing kan inpas. Ek plaas *Context* by hierdie onderwerp, omdat dit 'n individu se vooruitbeplanning direk koppel aan die konteks van die verlede (Rath, 2015). Deur dit wat gebeur het in gedagte te hou, neem hierdie persoon ingeligte besluite en beplan hy sy toekomstige optrede om die beste resultate op te lewer.

Onderwysers wat oor talente in hierdie domein beskik, het dit nodig om van tyd tot tyd alleen gelaat te word met hul eie gedagtes. Indien dit nie gebeur nie en hulle voortdurend tussen mense moet wees, kan dit gebeur dat hulle gefrustreerd raak en minder veerkragtig voel. Wanneer hulle die geleentheid kry om hul gedagtes te orden, neem hulle kwaliteitbesluite wat vir die hele skool tot voordeel kan strek en hul eie veerkragtigheid kan bevorder.

2.9.5.3 Blou kwadrant: Self-aksie en die domein van motiverende talenttemas

(Figuur 2.4)

Die kern van self-aksie is dat mense nie net moet kan beplan en keuses maak nie, maar dat hulle ook oor die motiveringsvermoë beskik om daardie planne uit te voer. Bandura (2001b) definieer mense wat met 'n bepaalde doel voor oë optree as

agente. Om 'n agent te wees, vereis meer as om 'n beplanner te wees en dan terug te sit en wag dat ander mense optree. Ek groepeer die domein van motiverende talenttemas in die blou kwadrant, omdat samewerking met ander mense dit is wat mense met hierdie talenttemas energie gee en betekenis aan hul lewens toevoeg. Twee van die talenttemas in hierdie domein wat volgens my die beste aansluiting vind by self-aksie, is *Communication* en *Woo*. Deur hul vermoë hul eie gedagtes en die van ander in woorde om te sit, oefen mense met *Communication* invloed op ander uit. Iemand met *Woo* ("winning others over") boesem vertrouwe in en het die vermoë om as't ware die hartklop van 'n organisasie te versnel (Rath & Conchie, 2008).

Self-aksie vereis dat mense hulself moet kan motiveer om dinge doen waarop hulle trots kan wees. Talenttemas soos *Activator*, *Maximizer* en *Command* dui op sterk motiveringseienskappe. Mense met *Activator* is by uitstek daarvoor toegerus om tot aksie oor te gaan sodra beplanning gedoen is. *Maximizers* is baie goeie motiveerders en put bevrediging en energie daaruit wanneer hulle daarin slaag om ander mense te inspireer om hul volle potensiaal te gebruik. Mense met *Command* het 'n natuurlike vermoë om leiding te neem, vinnige besluite te neem en onmiddellik tot aksie oor te gaan wanneer dit vereis word (Rath, 2015).

Self-aksie beteken ook dat mense hul gedragspatrone monitor en beoordeel sodat hulle hul doelwitte kan bereik en aan hul eie standaarde kan voldoen. Hulle meet die haal van hul doelwitte aan hul persoonlike prestasie en raak betrokke by aktiwiteite wat betekenisvol is. Hier sien ek 'n sterk verband met die talenttemas *Competition* en *Self-Assurance*. Mense met *Competition* neem deel aan aktiwiteite met die doel om te presteer en te wen. Hierdie dryfkrag het 'n inspirerende invloed op ander (Lombaard, 2015a). Mense met *Self-Assurance* het weer as 't ware 'n innerlike kompas wat aan hulle die versekering gee dat hulle optrede en keuses reg is en so beïnvloed hulle die mense rondom hulle (Rath, 2015). Dit was vir my interessant om waar te neem dat hierdie mense wel gewoonlik die regte keuses maak sonder om veel beplanning daarin te sit.

Vir onderwysers met talenttemas in hierdie domein is dit noodsaaklik om genoeg geleentheid te kry om leiding te neem, met kollegas te kommunikeer en kollegas en leerders uit te daag tot die hoogste prestasie. Om die sin van hul eie bestaan te verstaan, het hulle dit nodig om te weet dat hulle 'n positiewe verskil in ander mense se lewens maak. Motiverende talenttemas verteenwoordig samewerking met ander mense, motivering van ander, ontwikkeling van potensiaal en dit behoort 'n positiewe invloed op die veerkragtigheid van onderwysers te hê indien hulle hierdie talente tot sterkpunte kan ontwikkel (Rath, 2015).

2.9.5.4 Groen kwadrant: Self-reflektering en die domein van verhoudingsbou

(Figuur 2.4)

Mense tree nie net op nie, maar ondersoek en reflekteer oor hul optrede (Bandura, 2001b). Deur refleksiwewer bewusheid van wie hulle is, evalueer mense dit wat hul motiveer, hul waardes en die betekenis van hul lewens (Bandura, 2001b). Deur metakognitiewe aktiwiteit beoordeel mense die uitkoms van hul optrede (Bandura, 2001b). Hierdie self-bewusheid, wat nie verwar moet word met die verwysing na iemand wat skaam is as “selfbewus” nie, het onder meer 'n verband met die talenttema *Connectedness*. Mense met hierdie talent het die vermoë om dinge – ook hul eie optrede – as deel van 'n groter geheel te sien (Rath, 2015) en sal dus van nature reflekteer oor die invloed wat hul optrede op hulself en die res van die mensdom het.

Self-refleksie dui daarop dat mense bewus is van wat hulle motiveer, watter effek hul optrede op ander mense se aksies het en hulle glo hulle het die mag om uitkomst te genereer deur hul optrede. Ek plaas die talenttemas in die verhoudingsbou-domein in hierdie kwadrant, omdat talenttemas direkte persoonlike verhoudings verteenwoordig en mense wat byvoorbeeld *Harmony* en *Relator* het, is baie bewus van die invloed wat mense en gebeure op mekaar het.

Hoewel Bandura (2001b) na self-refleksie verwys op 'n slegs persoonlike of individuele vlak, glo ek dat om oor jouself en jou optrede te reflekteer, 'n invloed het op hoe jy teenoor ander mense sal optree. Enkele voorbeelde hiervan is *Empathy*, waar 'n persoon met hierdie talent die gevoelens van mense rondom hom kan

aanvoel en die wêreld intuïtief deur die oë van ander sien (Winseman, 2004). 'n *Relator* put bevrediging daaruit om diep verhoudings met mense te bou en hul gevoelens, vrese en drome te verstaan (Rath, 2015). Iemand wat 'n *Developer* is, is geïnteresseerd in die potensiaal van ander en hul doel is om mense te help om hul potensiaal te verwesenlik en suksesvol te wees (Rath, 2015).

Onderwysers met talente in hierdie domein is besonder bewus van wie hulle is, wat hulle motiveer en wat die betekenis van hulle lewens is. Ek vind dat onderwysers met talente in hierdie domein fyn ingestel is op die invloed wat hul optrede op hul leerders en kollegas het. Gebrekkige geleentheid om hierdie talente tot sterkpunt te ontwikkel en dan daarvolgens te leef, sal hulle met 'n gevoel van ontoereikendheid laat, wat daartoe kan lei dat hulle nie veerkragtig voel nie. Daarom dink ek dit is belangrik dat onderwysers die geleentheid gegee word om hul aangebore talente te ontdek en dit tot sterkpunte te ontwikkel.

2.9.6 Die CSF en veerkragtigheid

Ek sien 'n moontlike verband tussen die CSF en die veerkragtigheid van onderwysers. Onderwysers, soos alle ander mense, word met bepaalde talente gebore, maar is dikwels nie bewus van hul aangebore talente nie (Rath, 2015). Een manier om hierdie talente te identifiseer, is om die aanlyn-CSF-assessering te doen. Wanneer die prominente talente tot sterkpunte ontwikkel word, kan dit die onderwyser se persepsie van sy doeltreffendheid (Bandura, 2001b) verbeter. Buckingham (2010) sê dat 'n mens op sy skeppendste en innoverendste is wanneer hy volgens sy sterkpunte leef. Om 'n sterkpuntgebaseerde lewe te leef, kan tot 'n meer positiewe houding ten opsigte van sy professie lei (Rath, 2015) en derhalwe verhoogde veerkragtigheid, in hierdie geval onderwys. Asplund *et al.* (2014) maak die stelling dat wanneer iemand met veerkragtigheid en 'n positiewe houding leef, sy lewenskwaliteit verhoog en sy optrede van uitnemendheid spreek. In figuur 2.5 illustreer ek my siening oor hoe die domeine van sterkpunte by Bandura se sosialeleerteorie aansluit en hoe veerkragtigheid bevorder kan word wanneer individue volgens hul sterkpunte leef.



Figuur 2.5 My voorstelling van die verband tussen die kerneienskappe van menslike optrede (Bandura, 2011), die domeine van die talenttemas van die CSF (Rath, 2015) en die bevordering van veerkragtigheid wanneer talente tot sterkpunte ontwikkel word.

Die lyne tussen die kerneienskappe van menslike optrede en die domeine van sterkpunte, en ook die lyne tussen die domeine en veerkragtigheid is nie solied nie, omdat daar 'n voordurende wisselwerking tussen hierdie konsepte is. Aangesien daar 34 talenttemas is, is die moontlikhede van kombinasies van verskillende profieles in mense se Top 5 legio. Dit is juis die kombinasie van talenttemas en die gebruik daarvan in mense se lewens, wat die moontlikheid van 'n veerkragtige lewe skep. In verhoudings met mekaar en wanneer daar ook wisselwerking tussen individue in 'n groep plaasvind, kan mense die geleentheid kry om hul talente te ontwikkel. In my werk as sterkpuntbegeleier het ek gesien dat wanneer talente tot sterkpunte ontwikkel word en optimale funksionering plaasvind, mense innerlike krag en 'n gevoel van selftevreedenheid beleef (wat nie sinoniem aan verwaardheid is nie), maar 'n tevredenheid met die lewe. Iemand wat tevrede is met hoe hy leef, beleef vervulling en sal waarskynlik veerkragtig wees.

2.10 Samevatting

Hierdie hoofstuk gee 'n breë oorsig oor die ontwikkeling van die moderne sielkunde, die ontstaan van die positiewe sielkunde en hoe die veerkragtigheidskonsep saam met positiewe sielkunde ontwikkel het. Die literatuur wys op verskillende sienings oor gawes en talente. Daar word 'n verband getrek tussen die positiewe sielkunde, veerkragtigheid en hoe mense hul sterkpunte gebruik om veerkragtig te bly. Verskillende instrumente om mense se sterkpunte te identifiseer en wat oor die afgelope drie dekades ontwikkel is, word genoem en die CSF, wat vir hierdie studie gebruik word, word volledig uiteengesit.

Die uitslae van die CSF-assessering dien as basis vir die studie. Ek lê die grondslag vir 'n kritiese ondersoek na die invloed wat dit op onderwysers se veerkragtigheid kan hê indien hulle bewus is van hul aangebore talente, dit tot sterkpunte ontwikkel en daarvolgens leef. Die voor- en nadele verbonde aan hierdie assesseringsinstrument word ook bespreek.

Ten slotte lê ek 'n konseptuele raamwerk vir die studie neer. Die sosialeleerteorie van Bandura word as meeserteorie gebruik, met spesifieke verwysing na die verband tussen die vier kerneienskappe van menslike optrede wat Bandura (2011) geïdentifiseer het en die vier domeine waarin die talenttemas van die CSF ingedeel is (Buckingham & Clifton, 2005b; Rath & Conchie, 2008). Ek stel ondersoek in na hoe die wisselwerking tussen die sterkpunte van onderwysers moontlik tot hul veerkragtigheid kan lei.

In die volgende hoofstuk beskryf ek die navorsingsmetodologie wat ek gevolg het. Ek bespreek my data-insamelingstrategieë, die data-analise en die etiese aspekte rondom die studie volledig in Hoofstuk 3.

HOOFSTUK 3

DIE NAVORSINGSPROSES

3.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk plaas ek die fokus op die epistemologiese en ontologiese onderbou van die studie. Ek bespreek die paradigmatiese perspektief op die navorsingsproses en motiveer waarom hierdie paradigma op die ontwerp van die studie van toepassing is. Die navorsingsbenadering en navorsingsontwerp word vervolgens bespreek en daarna verduidelik ek die navorsingsmetodologie. In hierdie afdeling sit ek die wyse van steekproefneming uiteen, verskaf kortliks agtergrondinligting van die deelnemers en bespreek daarna die proses van data-insameling en analisering. Vervolgens bespreek ek die tydverloop van die studie, die kriteria wat ek gebruik het om die kwaliteit van die studie te verseker en ek verduidelik my rol as navorser. Ek sluit die hoofstuk af met 'n bespreking van die etiese oorwegings waaraan ek gedurende die studie aandag gegee het.

3.2 Paradigmatiese perspektief op die navorsingsproses

Paradigma word gedefinieer as 'n basiese stel oortuigings wat aksie rig (Lincoln, Lynham & Guba, 2011). Volgens Nieuwenhuis (2016) is 'n paradigma 'n stel aannames of oortuigings oor fundamentele aspekte van die realiteit wat gestalte gee aan 'n bepaalde denkwys. Lincoln *et al.* (2011) sê paradigmas handel oor fundamentele beginsels en sê dit is konstruksie wat deur mense daargestel is. Hierdie outeurs sê dat, in teenstelling met paradigmas, perspektiewe nie so rigied en presies gedefinieer is nie, maar dat perspektiewe sekere elemente van paradigmas mag bevat, byvoorbeeld 'n basiese stel metodologiese aannames of 'n bepaalde epistemologie. 'n Paradigma omsluit vier terme, naamlik etiek, epistemologie, ontologie en metodologie. Etiek vra die vraag: “*How will I be as an oral person in the world?*” (Lincoln *et al.*, 2011:91) Epistemologie vra: “Hoe ken ek die wêreld” en “Wat is die verhouding tussen die ondersoeker en die bekende?” Ontologie ondersoek die aard van die werklikheid en menswees, en metodologie fokus op die beste manier waarop kennis oor die wêreld verkry kan word (Lincoln *et al.*, 2011).

3.2.1 Interpretatiewe benadering

Die term *interpretatief* beskryf 'n nie-positiwistiese benadering tot navorsing (Leitch, Hill & Harrison, 2009). Hierdie outeurs wys daarop dat verskeie paradigmas 'n verskeidenheid van werklikhede in die samelewing kan aanspreek. Soos wat kwalitatiewe navorsing ontwikkel, begin verskillende paradigmas vermeng en Lincoln *et al.* (2011) sê dat dit minder sinvol is om te redeneer dat paradigmas onversoenbaar is, as wat dit is om eerder die samevloeiing en teenstrydighede daarvan te ondersoek. Volgens Ponterotto (2005) word onder meer 'n interpretatiewe benadering as 'n alternatief tot positivisme beskou. Hy argumenteer dat die navorser se geleefde ervarings nie van die navorsingsproses geskei kan word nie (Ponterotto, 2005).

Die paradigma wat gebruik word, kan 'n invloed hê op die vrae wat die navorser vra en op die wyse waarop die navorsingsprobleem benader word (O'Donoghue, 2007). Wanneer 'n interpretivistiese paradigma gebruik word, val die klem op sosiale interaksie as die basis van kennis (O'Donoghue, 2007). Hierdie outeur meen dat kennis gegenereer word deur wedersydse onderhandeling en dat dit spesifiek op die situasie wat ondersoek word, van toepassing is. Ek vind noue aansluiting by die interpretatiewe benadering as deel van die navorsingsparadigma, omdat die deelnemers se eie siening van hulle spesifieke situasies ondersoek word, eerder as die navorser se siening en interpretasie van die situasies. Elke deelnemer bevind hom in 'n unieke situasie weens die kombinasie van sy talenttemas of sterkpunte en die konteks van sy werks- en persoonlike omstandighede.

Die studie is vanuit 'n interpretivistiese perspektief gedoen en is met 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering gekombineer. Die interpretatiewe benadering bring die betekenis wat individue of gemeenskappe aan hul belewenisse heg na vore (Jansen, 2016). Kennis van die wêreld word doelbewus saamgestel deur 'n persoon se geleefde ervarings (Weber, 2004). Die subjektiewe belewenis van die individu – hoe hy sy werklikheid beleef – is wat betekenisvol is in 'n interpretatiewe benadering. Dit is noodsaaklik om die mens se maatskaplike konteks, gebruike en waardes te assesser om sodoende sy gedrag te verstaan (Jansen, 2016). Hierdie outeur argumenteer dat die waarheid relevant is en ondergeskik is aan hierdie subjektiewe

elemente en dat daar interpretatiewe parallele getrek kan word met hermeneutiek en fenomenologie.

My eie belewenis van die ontwikkeling van die positiewe sielkunde het 'n belangrike rol gespeel in my besluit om hierdie studie te onderneem. As adolessent was ek in 1973 self die "slagoffer" van 'n skoolhoof wat pas sy PhD in opvoedkundige sielkunde gekry het en my waarskynlik as 'n hoë risiko-kind beskou het. Ek was 'n prematuur-gebore baba wat heeltemal te jonk skool toe gestuur is, baie kleiner as my klasmaats was en nie baie goed presteer het nie. Die skoolhoof het my een oggend in skooltyd na sy kantoor ontbied, waar ek drie prentjies moes teken, sonder dat hy aan my verduidelik het waarom dit gaan. Ek het vermoedelik presies geteken wat hy verwag het ek sou, want agterna het hy breedvoerig aan my verduidelik wat ek verkeerd gedoen het en dat ek sy hulp nodig het. Kort daarna het hy my ouers skool toe laat kom, waar daar agter geslote deure gesprekke oor alles wat met my verkeerd sou wees, gevoer is. My ouers wou nie die skoolhoof toestemming gee om verder met my te werk nie en die saak is daar gelaat. Ek moes nog vir die res van daardie jaar die skoolhoof trotseer wanneer hy vir ons skoolgehou het, en ek het sy afkeer aan my en sy frustrasie met my ouers aangevoel. Vandag besef ek wat daar gebeur het en ek verstaan ook waarom ek vir 35 jaar met die gevoel dat daar iets met my verkeerd is, saamgeleef het. Ek het my skoolloopbaan voltooi, gaan studeer, begin werk. Ek het myself in my werk, huwelik en ouerskap uitgeleef, maar tog was die gevoel dat daar iets met my verkeerd was, altyd in my agterkop. Toe ek in 2008 die CSF-assessering gedoen het, was dit vir my 'n uiters positiewe ervaring om te sien dat ek wél talente en sterkpunte het en dat ek my inderdaad daarmee kon vereenselwig. Die ontwikkeling van my talente het 'n lewensreis geword. Ek het besef dat wie ek is – die talente wat ek het – die rede is waarom ek nooit gaan lê het wanneer ek terugslae beleef het nie. Om te fokus op dit wat reg is (Asplund *et al.*, 2014; Buckingham, 2010; Rath, 2015) het my geïnspireer om nuwe dinge omtrent myself en die mense rondom my te bly leer. Dit het my passie geword om ander mense te help om hul talente te ontwikkel sodat hulle hul volle potensiaal kan bereik en veerkragtig kan leef.

3.3 Navorsingsbenadering

3.3.1 Fenomenologiese benadering

Fenomenologie word gedefinieer as 'n komplekse sisteem van idees wat met die werk van Edmund Husserl, Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty en Alfred Schultz geassosieer word (Denzin & Lincoln, 2011a). In 'n fenomenologiese studie word die betekenis van die belewenisse van 'n aantal individue rondom 'n bepaalde verskynsel of fenomeen ondersoek (Creswell, 2012). Terwyl daar in 'n narratiewe studie verslag gelewer word oor die lewe van 'n individu, beskryf 'n fenomenologiese studie die betekenis van die geleefde ervarings of belewenisse van 'n groep individue van 'n konsep of fenomeen (Nieuwenhuis, 2016c). Fenomenologie besin oor die belewenis en ervaring van menswees en Van Manen (2007) sê dat hierdie nadenke of reflektering (refleksie) oor belewenisse nugter, weldeurdag en vry van teoretiese, bevooroordeelde of denkbeeldige invloede moet wees. Fenomenologie word ook deur verwondering oor en fassinering met die betekenis van verskynsels gedryf (Van Manen, 2007). In 'n fenomenologiese benadering is dit noodsaaklik dat die navorser sy persoonlike vooroordele en aannames opsy moet skuif (Nieuwenhuis, 2016c). Die uiteindelige doel van 'n fenomenologiese refleksie en uiteensetting is om in kontak te kom met gebeure soos wat dit deur mense beleef word (Van Manen, 2016). Van Manen sê dat om die essensie van 'n bepaalde belewenis te ervaar, behels dat 'n mens oor die wese daarvan moet reflekteer.

“I reflect phenomenologically on experiences of teaching and parenting as a teacher or as a parent. In other words, I attempt to grasp the pedagogical essence of a certain experience” (Van Manen, 2016:78).

Fenomenoloë fokus op die dinge wat al die deelnemers aan 'n studie gemeen het terwyl hulle 'n fenomeen beleef (Creswell, 2012; Nieuwenhuis, 2016c). Die betekenis van 'n fenomeen is volgens Van Manen (2016) nooit eenvoudig of eendimensioneel nie. Die navorser samel data in by persone wat 'n menslike fenomeen beleef en hy ontwikkel 'n saamgestelde beskrywing van die essensie van hierdie belewenis van elke individu (Creswell, 2012). In die geesteswetenskappe kan die betekenis van belewenisse slegs deur reflektiewe woorde en verhale gekommunikeer word (Van

Manen, 2016). Hierdie outeur sê die navorser moet 'n fenomeen op 'n toeganklike wyse beskryf en dit weergee deur byvoorbeeld gestruktureerde temas. Refleksie oor geleefde ervarings of belewenisse word dan reflektiewe analisering van die struktuur of tematiese aspekte van daardie belewenis (Van Manen, 2016).

Hermeneutiek word op verskillende maniere gedefinieer. Dit word beskou as die teorie van interpretasie, of die kuns om te verstaan (Gallagher, 1992). Volgens hierdie outeur het hierdie konsep 'n lang en komplekse geskiedenis en kan dit in meer as een konteks gebruik word. Dit kan 'n teorie of filosofie genoem word; dit word beskou as 'n metodologie of 'n benadering; dit word beskryf as 'n veld van studie of 'n dissipline, maar uiteindelik sê Gallagher (1992) dat dit belangrik is om die konsep van hermeneutiek te verstaan, al is daar nie 'n finale definisie vir die woord nie. Hermeneutiese interpretivistiese fenomenologie is 'n kwalitatiewe navorsingsmetodologie wat gebruik word wanneer die navorsingsvraag van 'n studie die betekenis van 'n fenomeen ondersoek, met die doel om die mens se belewenis daarvan te verstaan (Crist & Tanner, 2003).

In die geval van hierdie studie reflekteer ek fenomenologies en hermeneuties oor die belewenis van onderwysers wat die CSF-assessering afgeneem het. Daar word betekenis gekoppel aan die deelnemers se belewenis van die invloed van hul aangebore talente en die ontwikkeling daarvan tot sterkpunte op hul veerkragtigheid. Tydens fenomenologiese refleksie hieroor was dit nodig om tydens die diepte-gesprekke buigbaar te wees in respons tot die deelnemers deur vrae aan te pas, bykomende vrae te vra, of dit anders te formuleer ten einde die kern van die deelnemers se belewenisse vas te vang en 'n duideliker begrip te vorm van wat hulle bedoel het om te sê. Die kern van wat dit beteken om mens te wees, lê in mense se vermoë om hul belewenisse deur taal te verduidelik (Seidman, 2013). Hierdie outeur sê ook dat taal 'n belangrike rol speel in studies waar mense die fokuspunt is. Ek het gepoog om die navorsing solied te struktureer en met integriteit en betroubaarheid uit te voer (Leitch *et al.*, 2009). My navorsingsvraag was sentraal tot die data-insamelingsproses en het die studie gerig. Ek het gesteun op my eie sosiale kennis en ervaring om my navorsingsvaardighede te versterk en die deelnemers aan my studie se leefwêreld te probeer verstaan (O'Donoghue, 2007).

3.4 Navorsingsontwerp

3.4.1 Kwalitatiewe navorsingsontwerp:

Kwalitatiewe navorsing, beskou as 'n stel interpreterende aktiwiteite (*Interpretive activities*), sonder geen bepaalde metodologiese praktyke uit nie (Denzin & Lincoln, 2011b). Hierdie outeurs redeneer dat dit moeilik is om te definieer, omdat daar geen teorie of paradigma is wat uitsluitlik aan kwalitatiewe navorsing gekoppel kan word nie. Kwalitatiewe navorsers gebruik semiotiek (*semiotics*), narratief, inhoud (*content*), diskoers, argivale (*archival*), en fonemiese analise. Selfs statistieke, tabelle, grafieke en syfers word gebruik (Denzin & Lincoln, 2011b).

Kwalitatiewe navorsing maak gebruik van woorde, konsepte, terme en simbole om betekenisvol te kan kommunikeer (Nieuwenhuis, 2016b). Omdat woorde die enigste middel is waardeur ons na die belewenisse van mense kan luister, het ek diepte-gesprekke met die deelnemers gevoer. Ek het geluister na die verhale wat mense oor hul lewens en oor hul veerkragtigheid by die werk vertel. Die uitslag van die CSF-assessering, die deelnemers se vlak van bewustheid van hul aangebore talente en sterkpunte en die moontlike invloed wat dit op hul veerkragtigheid mag hê, het die grondslag vir die studie gevorm. Die CSF-assessering is 'n kwantitatiewe meetinstrument wat oor 'n tydperk van meer as 30 jaar ontwikkel is (Asplund *et al.*, 2014). Sommige navorsers begin daarop wys dat kwantitatiewe navorsing deel van die toerusting is wat in sosiale navorsing gebruik kan word (Nieuwenhuis, 2016b). Ek het nie self die kwantitatiewe data ingesamel en geanaliseer nie, maar die uitslae van hierdie assessering gebruik om sekere gegewe eienskappe van die deelnemers kwalitatief te beskryf. Die deelnemers is uitgevra oor die mate waartoe hul persepsie van hul talente en sterkpunte die manier waarop hulle hulself in hul werks- en sosiale konteks sien, beïnvloed. Met die uitsondering van enkele deelnemers het die meeste gesprekke spontaan gevloei en kon ek 'n goeie begrip vorm van hoe die deelnemers hulself op 'n persoonlike sowel as beroepsvlak beleef.

Goodson en Sikes (2001) sê dat navorsers daarin belangstel om antwoorde by hul informante (deelnemers) te kry op vrae soos: Wie is jy? Waar is jy? Wat dink jy? Hoe maak jy sin uit die dinge wat met jou gebeur en waarom doen jy dit soos wat jy dit doen? Wat het met jou gebeur? Wat is die storie van jou lewe? Hierdie vrae fokus op

die essensie van identiteit, van ons plek in die lewe (Goodson & Sikes, 2001). In die diepte-gesprekke met die deelnemers het veral die kwessie van waarom mense optree soos wat hulle optree ter sprake gekom wanneer daar gekyk is na die invloed wat talenttemas en sterkpunte op mense se gedrag by die werk het.

3.5 Navorsingsmetodologie

In hierdie afdeling verduidelik ek die hoe die navorsingsproses verloop het. Ek verduidelik die wyse waarop deelnemers gekies is, hul konteks en die data-insamelingstegnieke wat ek gebruik het.

3.5.1 Steekproefneming

Wanneer ewekansige steekproefneming van deelnemers, wat algemeen in kwantitatiewe navorsing gebruik word, nie 'n opsie is nie, is die metode van steekproefneming nie altyd 'n voor die hand liggende keuse nie (Seidman, 2013). Die metode waaroor die meeste kwalitatiewe navorsers saamstem, is doelgerigte steekproefneming en verskeie benaderings tot doelgerigte steekproefneming kan gevolg word (Polkinghorne, 2005; Seidman, 2013). Vir die doel van hierdie studie is doelgerigte steekproefneming gedoen deur deelnemers te selekteer wat aan vereistes wat in paragraaf 3.5.1.1 uiteengesit word, voldoen het.

3.5.1.1 Stappe vir doelgerigte steekproefneming

Die onderwysers wat ek in gedagte gehad het om aan hierdie studie deel te neem, moes die CSF-assessering afgeneem het en steeds aktief in die onderwysberoep wees. Gallup se webtuiste is 'n openbare domein waar individue CSF-aanlyn assessering afneem. Wanneer 'n individu die assessering afgeneem het, het hy die keuse om sy profielinligting met die *Strengths Community* te deel. (Dit sluit sy sterkpuntbegeleier en ander mense wat die assessering geneem het en dus toegang tot die webtuiste het, in.) Ek het die toestemming van die Strengths Institute SA (SI) gekry om die profielinligting van aktiewe onderwysers wat die CSF afgeneem het, van die SI se databasis te onttrek. (Kyk Bylaag E vir 'n verduideliking van die verband tussen Gallup en die SI). Slegs diegene wat op die webtuiste toestemming verleen het om hul inligting met die *Strengths Community* te deel, reeds sterkpuntbegeleiding ontvang het en in Pretoria en omgewing woonagtig is, se inligting is aan my verskaf.

Nadat ek hierdie inligting ontvang het, het ek twaalf mense geselekteer om aan die studie deel te neem. Die individue wat ek geselekteer het, het voldoen aan my insluitingskriteria (De Vos, 2011; Polkinghorne, 2005), naamlik dat hulle aktiewe onderwysers is wat almal die CSF-assessering afgeneem het en minstens een begeleidingsessie met 'n sterkpuntbegeleier gehad het, dat hulle voltyds skoolhou en in die Pretoria-omgewing woon of werk.

Ek het die onderwysers telefonies gekontak. Elf van hulle het aangedui dat hulle moontlik aan die studie wil deelneem en ek het hulle daarna persoonlik besoek om skriftelike uitnodigings en ingeligte toestemmingsbriewe aan hulle te oorhandig en moontlike vrae rakende die studie te beantwoord. Voordat ek met die eerste diepte-gesprekke begin het, het drie van hierdie deelnemers aan die studie onttrek as gevolg van verhuising of siekte. Ek het twee diepte-gesprekke met die agt oorblywende deelnemers gevoer en hulle was ook almal beskikbaar om die studie te voltooi met 'n opvolgtelefoongesprek. Die agt deelnemers aan hierdie studie het in hul persoonlike kapasiteit deelgeneem en nie as kollegas nie.

Steekproefneming van deelnemers aan kwalitatiewe navorsing is nie daarop gemik om verteenwoordigend van 'n bepaalde teikengroep te wees nie, maar fokus op die eienskappe van die teikengroep en die betekenisvolle bydrae wat hulle tot die studie kan maak (Polkinghorne, 2005). Seidman (2013) argumenteer dat die kern van navorsing wat deur middel van onderhoude gedoen word, die *waarde* is wat individue se verhale tot die studie toevoeg. Die deelnemers se besonderhede wat vir die studie van belang is, naamlik hul geslag, die skole waarby hulle skoolhou, die aantal jare onderwyservaring wat hulle het en die grade vir wie hulle skoolhou, word in Tabel 3.1 uiteengesit. Die deelnemers het uiteenlopende persoonlikhede en unieke Top 5-profiele en hulle het waardevolle verhale met my gedeel tydens die diepte-gesprekke. Om hul privaatheid te beskerm, het ek skuilname vir die deelnemers gekies (Esterberg, 2002; Grinyer, 2002; James & Busher, 2007; Seidman, 2013).

Tabel 3.1 Besonderhede van die deelnemers

Deelnemer (skuilnaam)	Geslag	Skool/skole	Ondervinding	Graad
1. Johan	Manlik	Voormalige Model C	7 jaar	10-12
2. Anriëtte	Vroulik	Remediërende skool	22 jaar	6-9
3. Elma	Vroulik	Voormalige Model C Remediërende skool	25 jaar 2 jaar	1 2-5
4. Helga	Vroulik	Privaatskool	3 jaar	10-12
5. Marna	Vroulik	Voormalige Model C	21 jaar	1
6. Sharon	Vroulik	Remediërende skool	11 jaar	7-9
7. Liezel	Vroulik	Privaatskool	41 jaar	8-10
8. Juanita	Vroulik	Privaatskool Voormalige Model C	2 jaar 7 jaar	8-10 9-12

Soos gesien in Tabel 3.1, kom die deelnemers uit 'n verskeidenheid van skole. Hulle hou vir leerders oor die hele spektrum van Graad een tot Graad twaalf skool en die beroepsondervinding wat hulle het, wissel van drie jaar tot 41 jaar. Twee van die deelnemers, Juanita en Elma, het tydens die diepte-gesprekke ook verwys na hul ervaring by vorige skole waar hulle skoolgehou het. Die kriteria vir seleksie het nie hierdie diverse aspekte ingesluit nie, omdat my fokus nie was op die hoeveelheid bronne wat gebruik is nie, maar op die doelgerigte insameling van data wat voldoende is om verfyning en duidelikheid aan die begrip van die ervaring van die deelnemers te bring (Polkinghorne, 2005).

3.5.1.2 Diversiteit en konteks van die deelnemers

Die diversiteit in die deelnemers se konteks, naamlik ouderdom, beroepstadium, ouderdomme van leerders vir wie hulle skoolhou en die demografiese samestelling van die skole, is beperk tot onderwysers in stedelike skole. Al die deelnemers aan hierdie studie het die CSF-assessering uit eie wil afgeneem en was nie verplig om dit te doen ter wille van byvoorbeeld personeelontwikkeling nie. Een deelnemer is wit en Engelssprekend en was gemaklik daarmee om haar diepte-gesprek in Afrikaans te voer. Nog 'n deelnemer is bruin en tweetalig Afrikaans en Engels en ons gesprek is ook in Afrikaans gevoer. Die ander deelnemers is almal wit en Afrikaanssprekend.

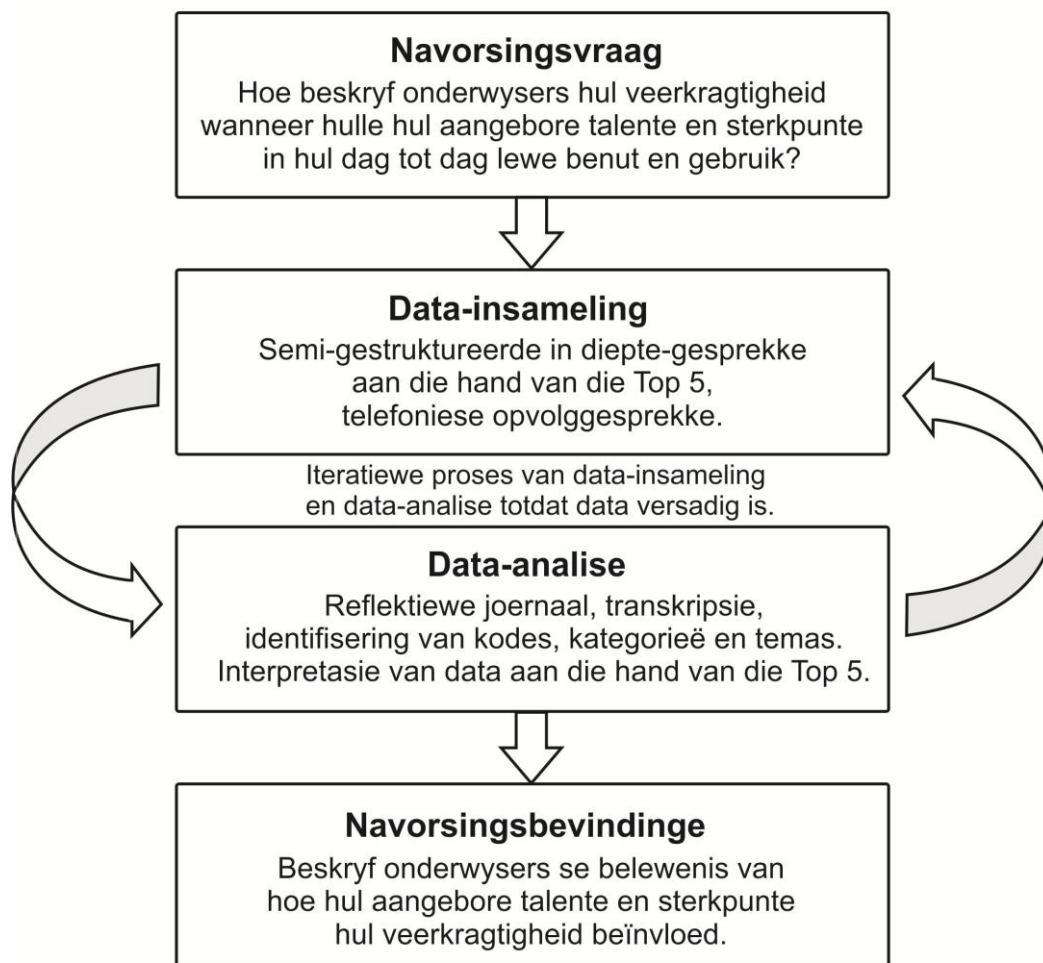
Twee van die deelnemers leef en werk in finansiële ongunstige omstandighede en verdien klein salarisse, terwyl die ander deelnemers uit 'n middelklasagtergrond kom.

Ek kan geen aannames maak oor die moontlike invloed wat onderwysers in landelike gebiede se aangebore talente en sterkpunte op hul veerkragtigheid sou hê nie. In die algemene konteks van Suid-Afrikaanse skole bestaan daar persepsies dat alle onderwysers nie dieselfde werklading het nie (Chisholm, 2005). Die persepsie bestaan onder hoërskoolonderwysers dat hul werklading groter is as dié van laerskool-onderwysers, en andersom. In 'n verslag oor die werklading van onderwysers in Suid-Afrika, is bevind dat die ligging van skole (stedelik of landelik), geskiedkundige faktore (betekenisvolle verskille tussen voormalige Indiër, Bruin, Blanke en Swart skole), die grootte van skole en klasse, die geslag van onderwysers en die fase waarin hulle skoolhou, wel 'n invloed het op die werklading van onderwysers (Chisholm, 2005). Daar is bevind dat onderwysers in die Grondslagfase meer tyd aan onderrig, beplanning en voorbereiding bestee as onderwysers in die Senior Fase en dat onderwysers in Verdere Onderwys en Opleiding (VOO) weer die meeste tyd aan administrasieverwante aktiwiteite bestee. Die bevindinge dui ook daarop dat daar beduidende verskille bestaan tussen die hoeveelheid tyd wat onderwysers wat verskillende leerareas onderrig, aan hul werk bestee (Chisholm, 2005). In aansluiting hierby het 'n studie wat in 2013 in die VSA gedoen is, bevind dat voorbereiding en beplanning vir die onderrig van wetenskap, tegnologie, ingenieurswese en wiskunde, 'n bykomende las plaas op reeds oorwerkte onderwysers (Brunsell, 2013). Die onderrig van hierdie vakke raak onderwysers van voorskoolse onderwys tot en met Graad twaalf.

3.5.2 Data-insameling- en analiseringsstrategie

Die kwalitatiewe data-insamelingstegniek en datastelle wat ek in hierdie studie gebruik het, was 'n iteratiewe proses wat my van ryk data voorsien het (De Vos, 2011; Nieuwenhuis, 2016c; Polkinghorne, 2005). In die meeste kwalitatiewe studies word data-insameling en data-analise nie as twee onafhanklike prosesse beskou nie, maar as prosesse wat op 'n sikliese en deurlopende grondslag plaasvind (Nieuwenhuis, 2016c). Die aanvanklike data-insamelingstegnieke wat ek beplan het, was dokumentaanalise en twee tot drie diepte-gesprekke, maar namate die navorsingsproses sy loop geneem het, het ek nuwe insigte gekry en die data-

insamelingsproses en -strategieë dienooreenkomstig aangepas (De Vos, 2011). In figuur 3.1 illustreer ek die sikliese en iteratiewe proses van die data-insameling en data-analising wat gebruik is:



Figuur 3.1 Die iteratiewe data-insamelings- en -analiseringsproses wat gevolg is.

In die volgende paragrafe verduidelik ek die proses wat in Figuur 3.1 voorgestel word. Die navorsingsvraag word as basis vir die data-insameling- en analiseringsproses gebruik. Tydens die data-insamelingsproses is daar telkens na die deelnemers se Top 5-verslag van hul CSF-assessering (Top 5) terugverwys. Dit is belangrik om te noem dat die Top 5-verslag nie gebruik is om die diepte-gesprekke te struktureer of te individualiseer volgens die deelnemers se geïdentifiseerde talenttemas nie, maar dat dit slegs aan my die praktiese inligting verskaf wat ek nodig gehad het om die talenttema-kaartjies waarna ek in paragraaf 3.5.2.1 verwys te sorteer en aan die deelnemers beskikbaar te stel tydens die diepte-gesprekke.

Die kombinasie van die Top 5-talenttemas verleen diepte en insig aan hoe die diepte-gesprekke uiteindelik geanaliseer word en die deelnemers se interpretasie daarvan verskaf aan my die inligting wat ek gebruik om my reflektiewe joernaal by te hou. Geen van die Top 5-talenttemas is in hierdie stadium in verband gebring met veerkragtigheid nie en dit was nie 'n gegewe dat die deelnemers se talenttemas hul lewe of belewenisse sou beïnvloed nie. Ek voer twee diepte-gesprekke en een telefoniese opvolggesprek met die deelnemers, waartydens ons oor hul belewenis van hul aangebore talente en sterkpunte en die invloed daarvan op hul veerkragtigheid gesels.

3.5.2.1 Eerste diepte-gesprek

Diepte-gesprekke is moontlik die strategie wat die meeste deur navorsers gebruik word vir data-insameling (Goodson & Sikes, 2001). Diepte-gesprekke word persoonlik en in 'n een-tot-een-situasie gedoen. Dit word gedoen wanneer daar nie direkte waarneming gedoen kan word nie (Creswell, 2014). Die outeur noem dat die nadeel van hierdie strategie is dat die teenwoordigheid van die navorser die deelnemers se antwoorde op vrae kan beïnvloed. Ek het een-tot-een, semi-gestruktureerde diepte-gesprekke met elke deelnemer gevoer (Figuur 3.1). Met die uitsondering van een deelnemer, wie se diepte-gesprek net ongeveer 20 minute geduur het, het die eerste diepte-gesprekke tussen 40 en 50 minute geduur. Die vloei van die gesprekke was belangrik, sodat die deelnemers vryelik kon gesels oor hul belewenisse, bekommernisse en doelwitte (Goodson & Gill, 2011). Ek het vooraf beplan watter vrae ek vir die deelnemers wou vra om bepaalde inligting by hulle te kry (Polkinghorne, 2005).

Tydens hierdie eerste ontmoetings was daar by sommige deelnemers 'n mate van ongemak. Polkinghorne (2005) verduidelik dat deelnemers bekommerd kan wees oor die aanvaarbaarheid van die antwoorde wat hulle gee, en ek het hierdie ongemaklikheid probeer oorbrug deur hulle uit te vra oor die konteks van hul werk en alledaagse lewens, die mate waartoe hulle met die uitslag van die CSF-assessering identifiseer en hoe akkuraat die uitslag van die assessering hul denke, emosies en gedrag beskryf (Buckingham & Clifton, 2005a). Ek het 'n atmosfeer probeer skep waarin die verhouding tussen navorser en deelnemer skuif na 'n verhouding van verteller-luisteraar (Chase, 2011). Die toon word hier deur die deelnemer aangegee

en die onderhoudvoerder gee slegs riglyne waarvolgens die nodige inligting verkry kan word (Polkinghorne, 2005). Volgens Chase (2011) word dit gedoen deur deelnemers te vra om nie oor hul belewenisse te veralgemeen nie, maar om eerder vertellings oor spesifieke situasies en gebeurtenisse te deel. Die deelnemers is nie ondervra nie, maar die vrae wat gevra is, het eerder as riglyne gedien waarvolgens ek die gesprek losweg in 'n bepaalde rigting stuur. Daar was min vrae met genoegsame geleentheid vir die deelnemers om lang en betekenisvolle antwoorde te gee (Goodson & Gill, 2011).

Met die vrae wat ek as riglyn vir eerste diepte-gesprekke gevra het, het ek daarop gefokus om die deelnemers oor hulleself te laat gesels sonder om dit na 'n formele vraag-en-antwoordsessie te laat voel. Die volledige onderhoudskedule van die diepte-gesprekke word aangeheg in Bylaag B. Ek het begin deur hulle 'n paar biografiese vrae rondom hul beroepsomstandighede te vra, watter aspekte van hul beroepslewe hulle as positief en opbouend, sowel as negatief of dreinerend beskou en wat hulle onder veerkragtigheid verstaan. Daarna het ons gesels oor die mate waartoe hulle met hul Top 5 talenttemas kon identifiseer en of die uitslag van die CSF in hul optrede en veerkragtigheid by die werk reflekteer.

SI voorsien aan sy sterkpuntbegeleiers 'n stel kaartjies waarop die kerneienskappe van elke talenttema uiteengesit word. Ek het voor die eerste diepte-gesprekke elke deelnemer se Top 5 talenttema-kaartjies uitgehaal en dit in hierdie stadium vir hulle gegee. Sommige deelnemers het spontaan van die een talenttema na die volgende beweeg en hul bewustheid van die talenttemas, of reeds ontwikkelde sterkpunte met my gedeel. Ander het gewag dat ek hulle vra oor hoe hulle oor elke afsonderlike tema voel en wat hulle daarvan dink. Die deelnemers kon hier in besonderhede uitbrei oor waarom hulle met bepaalde talenttemas identifiseer of nie. Die doel van 'n onderhoud is om 'n ryk en volledige weergawe van deelnemers se belewenisse rondom die navorsingsonderwerp te bekom en slegs 'n enkele gesprek het my nog nie van voldoende ryk en diep insigte in die deelnemers se belewenisse voorsien nie (Polkinghorne, 2005).

Aan die einde van die eerste diepte-gesprekke het ek vir die deelnemers 'n dokument gegee waarin al 34 die talenttemas van die CSF kortliks opgesom is, asook die

voorlopige skedule van die tweede gesprek se vrae. Ek het hulle gevra om daarna te kyk voordat hulle vir die tweede diepte-gesprek kom. Die meeste van die deelnemers was in hierdie stadium opgewonde oor die verloop van die eerste diepte-gesprek en het die behoefte uitgespreek om dadelik met die tweede diepte-gesprek voort te gaan. Ek het beleef dat die positiewe aard van die navorsingsonderwerp en die opbouende trant van die eerste diepte-gesprekke die deelnemers se nuuskierigheid oor hul aangebore talente en die sterkpunte geprikkel het. Met die uitsondering van twee deelnemers, het ons 'n rustyd van tien tot vyftien minute geneem, waartydens die deelnemer voorberei het vir die tweede diepte-gesprek en ek 'n reflektiewe joernaal bygehou en 'n paar voorlopige analiserende aantekeninge gemaak het (Figuur 3.1). Ek het die tweede diepte-gesprek met die twee deelnemers wat gekies het om dit later te doen, twee tot drie weke later gedoen. Die rede vir hierdie lang onderbreking was dat die aanvanklike gesprekke tydens die eerste week van die skoolvakansie plaasgevind het, en die deelnemers het aangedui dat hulle eers 'n rukkie ná die skole weer heropen het, met hul nuwe insigte wou gaan eksperimenteer voordat ons die tweede gesprek voer.

3.5.2.2 Tweede diepte-gesprek

Die doel met die tweede diepte-gesprekke was om in meer diepte te gesels oor die deelnemers se belewenisse rondom hul veerkragtigheid en die invloed wat hul talente en sterkpunte op hul manier van werk en leef het. Ek het tydens hierdie diepte-gesprekke gepoog om die deelnemers se persepsies van hul talenttemas en die invloed daarvan op hul veerkragtigheid na vore te laat kom sodat ek dit kon interpreteer (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006). Hierdie diepte-gesprekke was oor die algemeen effens korter, aangesien die deelnemers geleentheid gehad het om daarvoor voor te berei en minder tyd nodig gehad het om oor die vrae te dink. Dieper insigte kon nou na vore kom ná die aanvanklike meer biografiese diepte-gesprekke. In hierdie stadium was daar 'n groter mate van vertrouwe tussen my en die deelnemers en ons kon fokus op die dieper betekenis van die navorsingsonderwerp (Polkinghorne, 2005).

Die tweede diepte-gesprekke het heelwat verskil van die eerstes. Daar was minder vrae en ek het die vrae só probeer formuleer dat die deelnemers spontaan kon gesels en hul vertellings nie deur my as navorser onderbreek word nie (De Vos,

2011). Polkinghorne (2005) meen dat 'n opeenvolging van minstens twee diepte-gesprekke ryk en betekenisvolle data kan oplewer, terwyl Seidman (2013) argumenteer dat drie onderhoude data met voldoende insig en diepte sal oplewer. Die deelnemer sou tussen die eerste en tweede onderhoude tyd hê om oor sy belewenisse te gaan dink en tydens die tweede onderhoud meer gefokus en gereed wees om sy belewenisse op 'n dieper vlak te bespreek (Seidman, 2013). Volgens DiCicco-Bloom en Crabtree (2006) is die doel van 'n kwalitatiewe navorsingsonderhoud om by te dra tot bestaande teoretiese en konseptuele kennis en is dit gegrond op die betekenis wat deelnemers aan hul belewenisse heg. My belewenis van die aaneenlopende diepte-gesprekke was dat dit in die geval van hierdie studie 'n positiewe invloed op die data-insamelingsproses gehad het. Aan die einde van die eerste gesprek was die deelnemers gereed om na die volgende stap van sterkpuntontwikkeling te beweeg, naamlik om te ontdek wat hulle die beste en doeltreffendste doen en om dit in hul onderwyspraktyk te gaan toepas (Buckingham, 2010). Die tydverloop tussen die eerste en tweede diepte-gesprekke met die twee deelnemers wat die gesprekke nie aaneenlopend gedoen het nie, was nie steurend nie, want ek het in beide gesprekke beleef dat die deelnemers meer insig in hul talenttemas gehad het en met meer vertroue oor hul ervarings kon praat as tydens hul eerste diepte-gesprekke (Polkinghorne, 2005).

Die iteratiewe aard van die kwalitatiewe navorsingsproses, waar voorlopige data-analise saamval met data-insameling, het dikwels tot gevolg dat vrae wat nie meer bydra tot die navorsing nie, uitgelaat word en ander bygevoeg word (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006). Aangesien die diepte-gesprekke semi-gestruktureerd was, het ek vooraf vir die deelnemers gesê dat ek nie streng by die skedule gaan hou nie. Sommige deelnemers se antwoorde was wydlopend, sodat van die opvolgvrae spontaan beantwoord is sonder dat dit gevra is. Ander deelnemers het hul antwoorde kort gehou en meer vrae moes gevra word. Die vrae wat ek as riglyn vir die tweede diepte-gesprekke gevra het, het gefokus op die deelnemers se bewustheid van hul aangebore talente en sterkpunte en die rol wat dit moontlik in hul beroepslewe speel. Die skedule vir hierdie diepte-gesprek word in Bylaag B uiteengesit. Ons het gesels oor hul siening van hul eie sterkpunte – of hulle glo dat onderwysers oor spesifieke sterkpunte behoort te beskik en of hulle dink dat daar 'n ideale onderwyserprofiel is. Die dinamiese wisselwerking tussen die talenttemas of sterkpunte en die rol wat dit in

hul beroepslewe speel, is bespreek. Ons het die gesprekke afgesluit met 'n besinning oor die ooreenkomste tussen onderwysers se toepassing van hul sterkpunte in hul beroepslewe en in hul persoonlike lewe en hoe dit hul veerkragtigheid kan beïnvloed.

Na afloop van hierdie diepte-gesprekke het ek weer aantekeninge in my reflektiewe joernaal gemaak en daarna met die transkripsie daarvan begin. Tydens die transkriberingsproses het ek voorlopige temas begin identifiseer. Die sikliese aard van die data-insamelings- en analiseproses wat ek in Figuur 3.1 illustreer, het nou na vore gekom (Engelbrecht, 2016; Nieuwenhuis, 2016c). Ek het besef dat sommige deelnemers minder sterkpuntbegeleiding as ander gehad het en ons gesprekke sou waarskynlik nuwe denkprosesse by hulle laat ontstaan het. Die deelnemers wat vooraf net een begeleidingssessie gehad het, het nou eers verder as die blote bewustheid van hul aangebore talente begin dink en die proses van sterkpuntontwikkeling het eers tydens die diepte-gesprekke begin. Aangesien al die deelnemers nog nie in hierdie stadium vir my kon sê of hul sterkpunte 'n invloed op hul veerkragtigheid het al dan nie, het ek besef dat ek nog nie voldoende data gehad om al my navorsingsvrae te beantwoord nie. Ek het gevoel dat dit sinvol sou wees om die deelnemers meer tyd te gee om oor die moontlike invloed van hul aangebore talente en sterkpunte na te dink en daarvolgens te begin leef en werk. Ek het boodskappe aan al die deelnemers gestuur en hulle gevra of hulle sou omgee om teen die einde van die skoolkwartaal nog een, kort telefoniese opvolggesprek met my te voer. Al die deelnemers het ingestem.

3.5.2.3 Telefoniese opvolggesprek

Volgens Creswell (2014) is telefoniese onderhoud 'n nuttige manier van data-insameling wanneer dit nie nodig is om deelnemers persoonlik waar te neem nie. Tussen twee en 'n half en drie maande nadat ek die eerste diepte-gesprekke met die deelnemers gevoer het, het ek 'n telefoniese opvolggesprek met elkeen gevoer. Die doel met hierdie gesprekke was om duidelikheid te kry oor die deelnemers se belewenis van hul veerkragtigheid (Polkinghorne, 2005) en om die laaste subvraag van die studie te beantwoord. Tydens hierdie gesprekke wou ek by die deelnemers hoor watter persentasie van die dag by die skool hulle die geleentheid kry om volgens hul talenttemas of sterkpunte te werk, of hulle veerkragtig voel en of daar

talenttemas of sterkpunte is wat meer of minder prominent in hul werk uitspeel. Die vraelys wat ek vir die opvolggesprekke gebruik het, kan in Bylaag B gesien word.

Hierdie gesprekke het slegs 'n paar minute geduur en ek het dit onmiddellik gedokumenteer. Na afloop van die telefoongesprekke het ek gevoel dat ek voldoende data gehad het om my navorsingsvrae te beantwoord. Uit die vergelyking tussen die aantekeninge wat ek aan die begin van die studie in my reflektiewe joernaal gemaak het met hierdie gesprek, kon ek sien dat daar by die meeste van die deelnemers groei in terme van hul sterkpuntontwikkeling en die belewenis van hul veerkragtigheid plaasgevind het.

3.5.2.4 Reflektiewe joernaal

Tydens die diepte-gesprekke het ek die deelnemers se reaksie op my vrae en hul emosie rondom hul antwoorde noukeurig waargeneem. Ek het die Top 5 talenttemas en die moontlike invloed daarvan op die deelnemers se veerkragtigheid deurentyd in gedagte gehou. Die manier waarop mense oor hul belewenisse en lewens praat, sowel as wát hulle daarvoor sê, is van belang (Chase, 2011). Daar kan baie afgelei word uit die stemtoon en liggaamstaal van die verteller. Woordkeuse, huiwering, herhaling van woorde of frases is alles aanduiders van die manier waarop die verteller sin maak uit sy eie belewenisse (Chase, 2011). Hoewel ek die reflektiewe joernaal deurlopend bygehou het, het ek geen aantekeninge tydens die diepte-gesprekke gemaak nie, aangesien ek die atmosfeer ontspanne wou hou en terselfdertyd ook die deelnemers se fokus wou behou. Soos voorgestel in Figuur 3.1, het ek na afloop van elke diepte-gesprek in my reflektiewe joernaal aantekeninge van sleutelgedagtes wat tydens die diepte-gesprek by my opgekom het, gemaak. Ek het verdere reflektiewe aantekeninge gemaak wanneer ek agterna na die opnames geluister het. Hoewel intervensie nie die doel van hierdie studie nie was nie, het die aard van die gesprekke, die ontvanklikheid van die deelnemers en hul positiewe belewenis van hul persoonlike ontwikkeling as gevolg van groter bewustheid en ontwikkeling van hul sterkpunte, onvermydelik daartoe gelei dat daar wel 'n groter mate van bewuswording en self-geïnisieerde persoonlike groei by die deelnemers plaasgevind het. In die volgende afdeling bespreek en illustreer ek die verband tussen my navorsingsvrae en my data-insamelingstegnieke.

3.6 Tydverloop van die data-insamelingsproses

Nadat ek die CSF-verslae van Gallup ontvang het, het ek afsprake met die deelnemers gemaak en die eerste diepte-gesprekke met hulle gevoer. Die res van die proses van data-insameling het uiteindelik nie heeltemal verloop soos wat ek dit aanvanklik beplan het nie, omdat semi-gestruktureerde onderhoude aanpasbaar is en daarvoor toelaat dat die vrae aangepas kan word (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006; Engelbrecht, 2016). Engelbrecht (2016) argumenteer dat wanneer hierdie tipe onderhoude met deelnemers gevoer word, word daar van die veronderstelling uitgegaan dat hulle reeds 'n grondige kennis oor die onderwerp het, soos in die geval van hierdie studie: 'n grondige kennis van hul Top 5-talenttemas. Die deelnemers het 'n groot rol gespeel in die aanpassing van my skedule en ek het hulle behoeftes in ag geneem met die aanpassing daarvan. Ek sit die tydverloop van die data-insamelingsproses in tabel 3.3 uiteen.

Tabel 3.3 Tydverloop van die data-insamelingsproses

Deelnemer	Reflektiewe joernaal	Eerste diepte-gesprek	Tweede diepte-gesprek	Telefoniese opvolggesprek
1. Johan	Deurlopend	29 Junie	Aaneenlopend	3 Oktober
2. Anriëtte		4 Julie	29 Julie	4 Oktober
3. Elma		5 Julie	Aaneenlopend	4 Oktober
4. Helga		6 Julie	Aaneenlopend	5 Oktober
5. Marna		8 Julie	Aaneenlopend	3 Oktober
6. Sharon		26 Junie	22 Julie	5 Oktober
7. Liezel		25 Julie	Aaneenlopend	4 Oktober
8. Juanita		2 Augustus	Aaneenlopend	14 Oktober

Nadat ek die CSF-verslae van Gallup ontvang het, het ek hierdie dokumente tussen 10 en 17 Julie 2016 bestudeer (Tabel 3.3). In hierdie tyd het ek met die deelnemers kontak gemaak soos beskryf in paragraaf 3.4.1. Ek het tydens die bestudering van die verslae reeds begin om my reflektiewe joernaal by te hou en het dit deurlopend tot na die laaste diepte-gesprekke gedoen. Aangesien die deelnemers reeds sterkpunt-begeleiding gehad het, was die meeste van hulle redelik gemaklik met hul

talenttemas of sterkpunte. Ek het aan die einde van die eerste diepte-gesprekke vir hulle 'n lys van die beskrywing, sowel as die skedule vir die tweede diepte-gesprek gegee, sodat hulle vir die tweede gesprek kon voorberei. Hierdie proses word in besonderhede in Hoofstuk 4 bespreek.

Sommige van die deelnemers het gekies om nadat hulle die dokumente deurgelees het, direk met die tweede diepte-gesprek voort te gaan, soos aangedui in Tabel 3.3. Hierdie deelnemers was entoesiasties oor die proses en het hul nuuskierigheid oor die res van die studie uitgespreek. Ek het afsprake gemaak met die deelnemers wat aangedui het dat hulle die tweede diepte-gesprek op 'n later datum wil voer. Om redes wat ek in paragraaf 3.4.2.3 verduidelik het, het ek 'n telefoniese opvolggesprek met elke deelnemer gevoer. Die laaste van hierdie gesprekke is op 14 Oktober 2016 gevoer. Die data-insameling vir die studie het van 10 Julie 2016 tot 14 Oktober 2016 geduur.

3.6.1 Data-analise en -interpretasie

Die doel van data-analise is om die inligting of bewyse wat deur die navorser as data geïdentifiseer is, te interpreteer en sin daaruit te maak (Goodson & Sikes, 2001). Braun en Clarke (2006) sê dat daar nie 'n ideale metode van analise bestaan nie, maar dat die teoretiese raamwerk en die metode aan die navorser die inligting wat hy nodig het, moet verskaf. Wanneer kwalitatiewe navorsing gedoen word, is die navorser die primêre instrument in die data-insamelingsproses (Engelbrecht, 2016).

Tematiese data-analise word vir hierdie studie gebruik. Kwalitatiewe benaderings is uiteenlopend en kompleks en tematiese analise kan gesien word as 'n metode wat die grondslag lê vir kwalitatiewe analise (Braun & Clarke, 2006). Hierdie outeurs meen dat tematiese analise 'n toeganklike en teoreties buigsame benadering tot die analisering van kwalitatiewe data bied en dat dit gebruik word om patrone in data te identifiseer, te analiseer en te rapporteer. Tematiese data-analise kan die kern van groot hoeveelhede data en ooreenkomste en verskille in die datastel uitlig (Braun & Clarke, 2006). Verskeie aspekte rondom my navorsingstema word geïnterpreteer: Onderwysers se aangebore talente en sterkpunte asook die invloed daarvan op veerkragtigheid; die betekenis wat die deelnemers aan hierdie studie aan die

dinamiese wisselwerking tussen hul sterkpunte heg en die manier waarop hulle hul sterkpunte in hul werk sowel as in hul persoonlike lewe gebruik. Die navorser speel 'n aktiewe rol in die identifisering van temas, die seleksie van die toepaslike temas en die rapportering daarvoor aan die leser (Braun & Clarke, 2006). Volgens hierdie outeurs is tematiese analise 'n gepaste manier om data uit 'n verskeidenheid van datastelle te interpreteer.

3.6.2 Stappe van tematiese data-analise

Volgens Engelbrecht (2016) word tematiese analise eerder as 'n instrument beskou as wat dit 'n benadering of metode is. Hierdie outeur staan die sikliese proses van data-analise voor, waar daar heen-en-weer tussen die data en die analise daarvan beweeg word. Daar is ook konstante beweging tussen data, konsepte en teorieë in die literatuurstudie (Engelbrecht, 2016). Die stappe wat in tematiese analise gevolg word, word volgens hierdie outeur in Tabel 3.4 uiteengesit.

Tabel 3.4 Stappe in die tematiese analise (Aangepas uit Engelbrecht (2016)).

Beskrywing van proses in stappe		
1	Bekend raak met die data	Transkribeer data indien nodig; lees en herlees data; teken oorspronklike idees aan.
2	Skep aanvanklike kategorieë	Kodeer interessante kenmerke van die data oor die hele datastel; verbind relevante data met elke kategorie.
3	Soek na temas	Verbind kategorieë in potensiële temas; versamel alle data relevant tot potensiële temas.
4	Hersien temas	Kontroleer temas ten opsigte van kategorieë, gekodeerde uittreksels en algehele datastel.
5	Verfyn en benoem temas	Analiseer data om elke tema te verfyn en sodat duidelike definisies en benoemings vir temas gevind kan word.
6	Lewer verslag	Analiseer geselekteerde uittreksels wat terugverwys na die navorsingsvraag en literatuur deur toepaslike voorbeelde.

Eerstens het ek die diepte-gesprekke met die deelnemers onmiddellik ná die gesprekke getranskribeer. Soos in Tabel 3.4 beskryf, het ek tydens hierdie proses deur die data gelees en begin om aantekeninge te maak van oorspronklike idees, woorde en sinsnedes wat herhaaldelik tydens 'n diepte-gesprek na vore gekom het (Engelbrecht, 2016). Daarna het ek die data herlees terwyl ek weer na die oudio-opnames geluister het om enige moontlike onduidelikhede op te klaar of foute wat ek tydens die transkribering gemaak het, reg te stel.

Die tweede stap was om die interessante kenmerke wat tydens die transkripsieproses van elke diepte-gesprek na vore gekom het, te kodeer (Engelbrecht, 2016). Ek het frases, sinsnedes of gedagtes wat herhaaldelik voorgekom het, neergeskryf en kategorieë geskep. Ek het kleure gebruik om herhalende idees regoor die hele datastel, wat my reflektiewe joernaal, die bestudering van die CSF-verslag en diepte-gesprekke insluit, uit te lig en met die aanvanklike kategorieë te verbind (Tabel 3.4).

Hierna het ek die kategorieë met mekaar vergelyk en dit in potensiële temas begin groepeer (Tabel 3.4). Ek het alle data wat moontlik relevant tot die potensiële temas kon wees, aangeteken en gegropeer. Inligting wat uit die datastelle na vore gekom het en met die eerste oogopslag gelyk het asof dit nêrens inpas nie, het ek in voorlopige kategorieë geplaas met die oog daarop om verder in die analiseringsproses weer daarna te kyk en dit met temas te verbind.

Die vierde stap was om inligting wat uit die hele datastel verkry is, met die temas te kontroleer. Ek het myself vergewis van die deelnemers se talenttemas, na die reflektiewe joernaal wat ek bygehou het gekyk en dit vergelyk met die inligting wat ek uit die diepte-gesprekke gekry het. Hier kon ek groot hoeveelhede data opsom in 'n ryk beskrywing van die hele datastel (Braun & Clarke, 2006). Dit is belangrik om hier uit te wys dat die Top 5-talenttemas wat deur die CSF-assessering geïdentifiseer is, nie dieselfde is as die temas wat ek tydens die data-analiseringsproses geïdentifiseer het nie. Elke deelnemer se antwoorde op vrae tydens die diepte-gesprekke het vanuit sy eie belewenis van sy individuele sterkpuntprofiel gekom en soos reeds gesê, veroorsaak die dinamiese wisselwerking tussen sterkpunte dat talenttemas deur geen twee deelnemers op dieselfde manier beleef word nie.

Die volgende stap was om die data te analiseer sodat elke tema verfyn kan word en duidelike definisies en benoemings vir temas geformuleer kan word, soos beskryf word in Tabel 3.4. Ek het die temas herlees en aantekeninge gemaak van kodes wat oorvleuel het. Weens die dinamiese wisselwerking tussen sterkpunte van deelnemers, het dit gebeur dat dieselfde kodes by meer as een tema gegropeer kon word. Ek het laastens geselekteerde uittreksels uit my aantekeninge, wat

terugverwys na die navorsingsvraag en literatuur, geanaliseer en toepaslike voorbeelde gebruik om dit uiteen te sit.

3.7 Kwaliteitsversekeringskriteria

Om die kwaliteit van hierdie studie te verseker, is daar na geloofwaardigheid, geldigheid, betroubaarheid, asook kristallisering as strategie vir kwaliteitsversekering en betroubaarheid van die studie gekyk.

3.7.1 Geloofwaardigheid

Die geloofwaardigheid van 'n studie word verhoog word wanneer die transkripsie van data akkuraat en met sorg gedoen is en daar verseker is dat daar nie foute tydens die proses ingesluip het nie (De Vos, 2011; Gibbs, 2007). Om onderhoude te transkribeer is 'n komplekse taak wat op meer as een manier gedoen kan word (Oliver, Serovich & Mason, 2005). Vir die doel van hierdie studie het ek die transkripsie op 'n naturalistiese wyse gedoen, waar byvoorbeeld huiwering, lang stiltes en herhaling van woorde in besonderhede gedokumenteer is. Ek het oor en oor na die oudio-opnames geluister terwyl ek die teks verbatim en in fyn besonderhede getranskribeer het (De Vos, 2011). Ek het gevoel dat 'n presiese weergawe van die diepte-gesprekke vir my 'n meer akkurate beeld sou gee van die emosies wat die deelnemers tydens die gesprekke ervaar het as wanneer ek 'n opsomming van die verloop van die gesprekke sou maak.

3.7.2 Geldigheid

Tydens die navorsingsproses is dit belangrik dat die geldigheid en betroubaarheid van die proses van data-analise hoë prioriteit sal geniet (De Villiers, 2012). Die belangrikste toets vir die gehalte van 'n kwalitatiewe studie, is die gehalte van die inligting wat uitgelig word (Golafshani, 2003). Hierdie outeur argumenteer dat die geldigheid en betroubaarheid van 'n studie faktore is wat die navorser reeds tydens die ontwerp van sy studie in gedagte moet hou. Dit was moeilik om die interne geldigheid van die studie te bepaal, omdat dit oor 'n tydperk van drie maande gedoen is. Daar kan nie onomwonde bewys gelewer word dat die groei wat moontlik by die deelnemers plaasgevind het, uitsluitlik aan die studie gekoppel is nie.

3.7.3 Betroubaarheid

In kwantitatiewe navorsing is die betroubaarheid en geldigheid van 'n studie van uiterste belang (Nieuwenhuis, 2016a). Die woord *betroubaarheid* moet in 'n kwalitatiewe studie gesien word as '*trustworthiness*', eerder as '*reliability*'. Tydens my diepte-gesprekke met die deelnemers, het ek die vrae aangepas om seker te maak ek hoor presies wat die deelnemers bedoel, of die deelnemer verstaan presies wat ek bedoel. De Villiers (2012) sê dan ook dat betroubaarheid aan die volgende vrae raak: "Observeer die navorser wat sy dink sy observeer?" en "Hoor die navorser wat sy dink sy hoor?" (De Villiers, 2012:109). Ek het noukeurig geluister na wat die deelnemers sê en my reflektiewe joernaal en oudio-opnames agterna gefynkam om te verseker dat ek die data reg interpreteer. Tydens die opvolggesprekke het ek die aantekeninge wat ek ná die eerste diepte-gesprekke gemaak het, aan die deelnemers voorgehou en hulle gevra of ek hulle reg verstaan het en hulle die geleentheid gegee om moontlike foute reg te stel (*member checking*) (Nieuwenhuis, 2016a). Nadat ek al die gesprekke getranskribeer het, het ek die transkripsies aan die deelnemers gestuur om dit weer eens te verifieer. Hierna het ek die data in kategorieë en temas begin indeel en die opinie van twee ander navorsers oor die groepering van my temas gevra.

3.7.4 Kristallisering as strategie vir kwaliteitsversekering en betroubaarheid van die studie

Die doel van die meeste kwalitatiewe studies is om by 'n dieper begrip van die fenomeen uit te kom (Maree & Van der Westhuizen, 2012). Hoewel ek na die CSF-verslae gekyk het voordat ek met die diepte-gesprekke begin het, was laasgenoemde my primêre metode van data-insameling vir hierdie studie. Ek het in diepte na die verhale van die deelnemers geluister en my reflektiewe joernaal bygehou aan die einde van die elke diepte-gesprek sowel as die telefoniese opvolggesprekke. Daar word wel algemeen aanvaar dat om 'n verskeidenheid van data-insamelingsmetodes te gebruik, tot groter betroubaarheid en geloofwaardigheid van 'n studie sal lei (Nieuwenhuis, 2016c), maar die enkele data-insamelingstrategie wat ek vir hierdie studie gebruik het, naamlik diepte-gesprekke, het my van voldoende ryk data voorsien om waardevolle betekenis aan die deelnemers se belewenisse te heg (Polkinghorne, 2005). Soos in paragraaf 3.5 verduidelik, is die Top 5-verslae nie gebruik om die diepte-gesprekke te struktureer nie, maar om vloei

van die eerste gesprekke te vergemaklik. Tydens alle gesprekke is oop vrae gevra sodat die deelnemers die geleentheid kon kry om hul gedagtes openlik te deel (Chase, 2011; Engelbrecht, 2016). Weens die dinamiese wisselwerking tussen talenttemas en ander faktore soos persoonlikheid en maatskaplike agtergrond manifesteer geen twee deelnemers se talenttemas op dieselfde manier nie. Ek het ook geen patrone in die sterkpuntprofile van die deelnemers waargeneem nie. Die feit dat ek vooraf insae gehad het in die sterkpuntprofile van die deelnemers, het nie daartoe gelei dat ek bepaalde verwagtinge van die gesprekke gehad het nie.

'n Veilige ruimte waarbinne die diepte-gesprekke plaasvind, is geskep deur opregte belangstelling te toon in wat die deelnemer sê (Chase, 2011; Gerbode, 2015). Ek het so min as moontlik kommentaar gelewer en probeer om seker te maak dat ek regtig verstaan wat gesê word en nie my eie interpretasie aan deelnemers se woorde geheg het nie (Gerbode, 2015). Die gesprekke is opgeneem en woord vir woord getranskribeer (Engelbrecht, 2016; Rosenthal & Fischer-Rosenthal, 2004) om te verseker dat die inhoud van die gesprekke betroubaar weergegee is.

Kristallisering voorsien ons van 'n dieper en komplekse begrip van die fenomeen wat bestudeer word (Nieuwenhuis, 2016a). In die analiseringsproses word die Top 5-verslae van die CSF-assessering en die belewenisse wat die deelnemers tydens diepte-gesprekke met my gedeel het, met mekaar vergelyk. Ek vergelyk ook my joernaal wat ek tydens die diepte-gesprekke bygehou het, met die transkripsies van die gesprekke en met dit wat die deelnemers oor hul Top 5-talenttemas sê. Kristallisering vind plaas wanneer al die datastelle, wat dan ook die finale telefoniese gesprekke aan die einde van die navorsingsprojek insluit, met mekaar vergelyk word.

3.8 My rol as navorser

Daar is nie 'n objektiewe manier waarop 'n kwalitatiewe navorser na die innerlike lewe van 'n ander individu kan kyk nie (Denzin & Lincoln, 2011a). Volgens hierdie outeurs word enige gevolgtrekking wat gemaak word, deur lense van onder meer taal, geslag en sosiale status gekleur. Aangesien ek ook 'n sterkpuntbegeleier is, moes ek myself deurentyd daarvan weerhou om tydens diepte-gesprekke nie as begeleier op te tree nie, maar my by my rol as navorser bepaal. Vanweë my agtergrond as

sterkpuntbegeleier het ek tydens die diepte-gesprekke tot bepaalde insigte gekom wat my in staat gestel het om my vrae aan te pas of te herformuleer wanneer ek gewonder het of die deelnemer presies gesê het wat ek dink ek gehoor het. Ek het op die deelnemer se bedoeling gefokus, eerder as op die akkuraatheid van dit wat hulle gesê het (Polkinghorne, 2005). Hierdeur kon ek die insigte waartoe sowel ek as navorser en die deelnemer gekom het, vir albei die gespreksgenote toeganklik maak.

Omdat die CSF op die positiewe aspekte van deelnemers se vermoëns fokus, was die atmosfeer tydens die gesprekke oor die algemeen gemaklik en ontspanne. Die deelnemers het graag hul belewenisse oor hul talente met my gedeel en dit was meer 'n tweerigtinggesprek as wat dit 'n verhouding van onderhoudvoerder teenoor deelnemer was. Ek het waargeneem hoe die deelnemers gemakliker met hul talenttemas geraak het na die einde van die gesprekke toe en daar was 'n besliste verskil in die manier waarop hulle oor hul belewenisse gepraat het tussen die diepte-gesprekke en die telefoniese gesprekke twee tot drie maande later.

3.9 Etiese oorwegings

Daar is 'n paar noodsaaklike aspekte wat van belang is wanneer daar oor etiek in navorsing gepraat word (Du Plessis, 2016). Respek vir die regte van instansies, die verkryging van ingeligte toestemming van alle betrokke partye om aan die studie deel te neem, die vertroulikheid van die resultate en bevindinge van studie, die beskerming van deelnemers se identiteit en nie-uitbuiting van deelnemers is enkele van die aspekte wat hier ter sprake gekom het (Du Plessis, 2016; Maree & Van der Westhuizen, 2012).

3.9.1 Respek vir en die beskerming van die regte van instansies

Aangesien deelnemers as individue aan die studie deelneem, het ek slegs die toestemming van die Strengths Institute SA (SI) nodig gehad om die profieldata van potensiële deelnemers van hul databasis te onttrek. Du Plessis (2016) beklemtoon dat instansies gerespekteer moet word en nie blootgestel mag word aan prosedures wat nie direk met die navorsingsprojek verband hou nie. Wanneer 'n individu die CSF-assessering afneem, gee hy toestemming dat sy profieldata gepubliseer mag word, maar ek het gevoel dat dit eties korrek sou wees om ook vooraf toestemming

van die Strengths Institute SA verkry om die data vir my studie te gebruik. Ek het 'n brief aan die SI geskryf, waarin ek toestemming gevra het om onderwysers wat die CSF-assessering gedoen het, se Top 5-profielinligting van die databasis te onttrek. Die brief is aangeheg in Bylaag C.

3.9.2 Ingeligte toestemming en vertroulikheid van die resultate en bevindinge

Toestemming van individue om aan hierdie studie deel te neem, het behels dat ek bepaalde inligtingsdokumente aan hulle moes gee. Die dokumente aan die deelnemers het die volgende inligting bevat: Wat die onderwerp van die studie is; hoeveel van die deelnemers se tyd in beslag geneem sou word; en presies wat van hulle verwag sou word. Ek het aan hulle verduidelik watter moontlike risiko's aan die navorsing verbonde kon wees en watter voordele deelname aan die studie vir hulle sou kon inhou. Die vlak van vertroulikheid van die resultate en navorsingsbevindinge wat gehandhaaf sou word, is ook uiteengesit.

3.9.3 Vrywillige deelname en beskerming van identiteit

Ek het persoonlik en deur middel van ingeligte toestemmingsbriewe aan die potensiële deelnemers verduidelik dat deelname aan die studie vrywillig is en dat dit hulle vrystaan om in enige stadium van die studie te onttrek sonder dat dit hulle sal benadeel (Du Plessis, 2016). Beginsels van welwillendheid, respek en professionaliteit sou deurgaans geld. Daar sou nie skade aan die deelnemers aangerig word nie en moontlike voordele sou uitgebou word. Die deelnemers se anonimiteit is gewaarborg deurdat hulle name, persoonlike besonderhede en besonderhede van die skool waar hulle skoolhou, nie genoem word nie. Ek gebruik deurgaans skuilname om die deelnemers se identiteit te beskerm (Esterberg, 2002; Grinyer, 2002).

3.9.4 Nie-kwesbaarheid van deelnemers

Die deelnemers aan hierdie beoogde studie was nie kwesbaar nie (Du Plessis, 2016), aangesien almal oor 'n tersiêre kwalifikasie beskik en dus die omvang van die studie kon verstaan. Almal woon en werk ook in relatief gemaklike omstandighede en is nie ondergeskik aan die navorser nie. Ek sou nie hul verslae met hul werkgewers bespreek of hulle op enige manier uitbuit nie. Daar is geen konflik van belange van

die kant van die navorser nie. Soos in Hoofstuk 2, paragraaf 2.8 beskryf, meet die CSF die areas van persoonlike talent en potensiaal. Die aard van hierdie studie is derhalwe opbouend en positief. My opleiding as sterkpuntbegeleier bied verdere beskerming teen moontlike kwesbaarheid van die deelnemers.

3.10 Samevatting

In hierdie hoofstuk het ek die navorsingsproses wat ek gevolg het, uiteengesit. Ek het die interpretivistiese paradigma waaruit ek die studie benader het, bespreek en verduidelik waarom ek hierdie paradigma vir my studie gebruik het. Die fenomenologiese benadering tot die studie is vervolgens bespreek en daarna het ek die kwalitatiewe navorsingsontwerp en steekproefneming uiteengesit. Ek het vervolgens die data-insameling- en analiseringsproses en die tydverloop van die studie bespreek. Daar is aandag gegee aan die kwaliteitsversekeringskriteria waarvolgens ek gewerk het en ek sluit die hoofstuk af met 'n kort bepreking van die rol wat ek as navorser gespeel het en die etiese oorwegings waaraan ek aandag gegee het.

In hoofstuk 4 word die navorsingsbevindings bespreek. Ek skets kortliks die agtergrond van elke deelnemer en verskaf uittreksels uit die transkripsies van die diepte-gesprekke en my reflektiewe joernaal. Daarna trek ek 'n verband tussen die bevindings van die studie, bestaande literatuur en die konseptuele raamwerk wat ek vir hierdie studie ontwikkel het.

HOOFSTUK 4

DATA-ANALISE

4.1. Inleiding

In hoofstuk 3 het ek die navorsingsproses wat ek gevolg het, beskryf. Ek het die steekproefneming, data-insameling- en analiseringstrategieë bespreek en konteks van die deelnemers kortliks uiteengesit. Die etiese aspekte wat hierdie studie beïnvloed, is ook bespreek.

In hierdie hoofstuk sit ek die navorsingsresultate deur middel van kodes, kategorieë en temas uiteen en ek verbind my data met die hoofnavorsingsvraag, naamlik: Hoe word onderwysers se veerkragtigheid beïnvloed wanneer hulle hul aangebore talente en sterkpunte in hul dag-tot-dag-lewe benut en gebruik? Die rou data word deur tematiese analise geïnterpreteer en uiteengesit. Ek het 'n sikliese proses van data-analise gevolg, wat deur Engelbrecht (2016) beskryf word as die konstante heen-en-weer beweeg tussen die data en die analise daarvan, asook tussen die data en konsepte uit die literatuurstudie. Ek het eerstens kodes aan herhalende idees wat in die data voorgekom het, toegeken, die kodes in twaalf kategorieë gesorteer en daarna is die kategorieë gereduseer tot vyf temas. Ek gebruik inligting uit my bestudering van die Top 5-verslae, reflektiewe aantekeninge en direkte aanhalings van die deelnemers self om die temas wat ek geïdentifiseer het, te verduidelik. Die bevindinge van die studie word teen die agtergrond van reeds bestaande literatuur bespreek. In die laaste gedeelte van die hoofstuk bespreek ek die verband tussen die konseptuele raamwerk van hierdie studie en die data wat ingesamel is.

4.2 Die deelnemers

Direk na afloop van elke diepte-gesprek het ek aantekeninge gemaak oor my waarnemings van elke deelnemer. Ek het hul vyf prominentste sterkpunte in die kleure van die domeine van talenttemas gemerk, sodat ek 'n visuele beeld kon kry van die kombinasie van die deelnemer se talenttemas. Die kleure van die domeine waarin die talenttemas verdeel word, word in figuur 2.3 geïllustreer. Die rooi gemerkte talenttemas verteenwoordig die uitvoerende domein, blou verteenwoordig

die motiverende domein, groen verteenwoordig die domein van verhoudingsbou en die denkende domein word met pers gemerk.

Johan:

Johan is 28 jaar oud en is vir die afgelope 7 jaar 'n hoërskoolonderwyser by 'n voormalige Model C-skool. Hy het BA Tale studeer en het 'n NGOS. Sy Top 5-talenttemas is:

Harmony, Maximizer, Context, Adaptability, Input

Johan het 'n baie goeie begrip van sy sterkpunte, identifiseer gemaklik daarmee en deel ook met vrymoedigheid sy opinie oor die talenttemas wat hy voel beter ontwikkel kan word. Hy is gemaklik met homself en ek voel dat hy al my vrae voldoende beantwoord het. Johan toon uitsonderlike selfkennis en insig. Dit lyk vir my of die meeste van sy aangebore talente reeds tot sterkpunte ontwikkel is en dat dit hom 'n diepgewortelde sekerheid gee van wie hy is en hoekom hy doen wat hy doen – positief of negatief. Hy sê dat hy beslis 'n *Maximizer* is, want hoewel hy dit kan doen, frustreer dit hom baie om met leerders te werk wat minder potensiaal het. Hy is aanvanklik nie heeltemal gemaklik met *Adaptability* nie, maar tog kan ek uit dit wat hy sê, agterkom dat hy hierdie talenttema wel gebruik – hy hou net nie van die moontlike hindernis-etiket (*barrier label*) wat daaraan gekoppel kan word nie.

Anriëtte:

Anriëtte is 44 jaar oud en hou vir die afgelope 22 jaar skool. Sy het 'n BSc-graad in Huishoudkunde, 'n Hoër Onderwysdiploma, 'n Spesiale onderwysdiploma in Gehoorgestremdheid en 'n honneursgraad in Verbruikerswetenskappe Op die oomblik is sy by 'n klein remediërende skool. Haar Top 5-talenttemas is:

Consistency, Responsibility, Harmony, Learner, Empathy

Hoewel Anriëtte sê die CSF-verslag beskryf haar 90-100% akkuraat, voel sy

ongemaklik met sommige van die talenttemas. Sy sê sy voel skuldig omdat sy is soos sy is, maar dit lyk nou vir haar asof dit darem nie “heeltemal verkeerd” is nie. Dit lyk asof sy ’n swak selfkonsep het en sy sê dan ook sy het min selfvertroue. Sy voel die verslag weerspieël wie sy is, en ek ervaar dat sy verlig is om te lees dat “iemand anders” haar so raak kon opsom. Sy voel skuldig omdat sy “hard” teenoor kinders optree, maar hoe meer sy oor haar *Consistency* praat, hoe meer besef sy dat dit eintlik net haar sin vir regverdigheid is. Sy wil baie graag meer oor haar vakgebied leer, maar is te skaam om teenoor haar hoof te erken dat sy nie alles weet nie. (Ek vermoed dat Anriëtte se *Learner*, *Harmony* en dalk ’n wanbestuurde *Responsibility* hierdie optrede veroorsaak.) Met al haar kwalifikasies en die feit dat sy weer wil gaan studeer, lyk sy vir my soos ’n tipiese *Learner*. Op die oomblik frustreer haar *Empathy* haar, omdat sy nie ’n registerklas het nie en sy voel daar is nie vir haar geleenthede om verhoudings met kinders te bou nie.

Elma: Elma is 63 jaar oud en het reeds amptelik afgetree. Sy het ’n Hoër Onderwysdiploma (3 jaar) en het vir 27 jaar by voormalige Model C-skole skoolgehou, hoofsaaklik in die grondslagfase en sy is nou by ’n klein remediërende skool. Haar Top 5-talenttemas is:

Empathy, *Responsibility*, *Developer*, *Connectedness*, *Includer*

Tydens my gesprek met Elma is daar heelwat onderbrekings en dit is by tye moeilik om gefokus te bly. Elma identifiseer met al haar talenttemas, maar sê dat sy nog nooit eintlik gedink het oor hoe sy skoolhou nie. Sy sê dat sy maar net doen wat gedoen moet word en skryf dit aan haar talenttema *Connectedness* toe. Sy weet sy gebruik haar *Includer* om goeie verhoudinge onder haar kollegas te bevorder en dat haar *Developer* haar daartoe in staat stel om aan te hou werk met ’n leerder wat iets nie verstaan nie, totdat hy dit wel verstaan. Sy beleef die verskil tussen die strenger dissipline by haar vorige skool en die heelwat minder gestruktureerde dissipline by haar huidige skool frustrerend haar en sy voel dat sy gedwing word om haar *Responsibility* te onderdruk. Haar *Empathy* is vir haar uitputtend, omdat sy baie

betrokke raak by haar leerders se persoonlike probleme, nie emosioneel kan afskakel nie en dan voel dat sy die ander kinders afskeep.

Helga:

Helga is 23 jaar oud en studeer deelyds BSc terwyl sy skoolhou en beplan om haar NGOS te doen sodra sy haar graad voltooi het. Sy gee wiskunde vir Gr 10 – 12 by 'n privaatskool. Haar Top 5-talenttemas is:

Input, Connectedness, Achiever, Context, Strategic

Helga het die assessering eers onlangs gedoen, maar identifiseer sterk met al haar talenttemas. Ek is verras deur die vlak van sterkpuntontwikkeling wat reeds plaasgevind het – sowel by die werk as sosiaal. Sy is jonk, maar danksy haar *Achiever*, sê sy, weet sy wie sy is en waarheen sy op pad is. Sy het insig in haar optrede by die werk en in haar sosiale lewe en sy glo dat haar sterkpunte van haar die mens maak wat sy is. Sy is 'n jong deelnemer met verrassende volwassenheid en selfinsig. Ek dink omdat sy self 'n student is, het sy haar antwoorde kort en tot die punt gehou. Tydens die rustyd tussen die twee gesprekke sê sy vir my dat sy nie te langdradig wil wees nie, want sy wil nie vir my te veel werk maak nie. Die gesprek is dalk kort, maar ek voel tog ek het waardevolle antwoorde gekry.

Marna:

Marna is 43 jaar oud en hou al vir 21 jaar skool by dieselfde groot Afrikaanse voormalige Model C-skool. Sy het 'n Hoër Onderwysdiploma (4 jaar). Sy het 21 jaar gelede vir Graad eens begin skoolhou en is nog steeds by dieselfde skool. Haar Top 5-sterkpunte is:

Belief, Developer, Empathy, Harmony, Relator

Marna sê sy werk en leef 100% volgens haar sterkpunte en dat die uitslag van die assessering nie vir haar enigsins 'n verrassing was nie. Sy is gemaklik met haarself en

hoewel daar uitdagings aan haar werk verbode is, glo sy dat onderwys haar roeping is en dat sy op 'n daaglikse basis 'n verskil aan mense se lewens maak. Sy sê: “*Ek is maar net soos ek is, dis omdat ek is wie ek is, ek dink nie eintlik daaroor nie*”. Hierdie gesprek het heelwat dieper gegaan, aangesien sy baie selfinsig het en reeds verby die punt is waar sy gewoon bewus is van haar sterkpunte. Sy sien self die wisselwerking tussen haar sterkpunte raak en ervaar ook dat daar sterkpunte is wat haar soms daarvan weerhou om so doeltreffend te funksioneer as wat sy dink daar van haar verwag word. Sy voel *Empathy* hou haar emosioneel so betrokke by kinders en ander mense met probleme, dat sy soms nie daarby verby kan kyk nie. Ek het sommige vrae effens aangepas om meer oor haar ervaring rondom hierdie situasies te hoor en om te toets of dit haar regtig terughou, en of sy eintlik net voel die samelewing en skoolomgewing verwag van haar om op 'n ander manier op te tree. Ons het in heelwat meer diepte oor die wisselwerking tussen Marna se sterkpunte gesels as wat ek met die ander deelnemers gepraat het.

Sharon:

Sharon is 29 jaar oud en het direk ná matriek een jaar indiensopleiding by 'n leersentrum gedoen. Daarna het sy vir ses jaar in afsonderwysposte gewerk. Sy is vir die afgelope 4 jaar by 'n remediërende skool. Haar Top 5-talenttemas is:

Input, Adaptability, Connectedness, Strategic, Intellection

Sharon is 'n introvert en tydens die gesprek voel ek dikwels dat sy bevestiging of goedkeuring nodig het van wat sy sê, ten spyte van my aktiewe luistertegniek. Sy het by tye onseker en gespanne voorgekom, maar sy het tog die vrae volledig beantwoord. Ek is aangenaam verras deur die diepte en insig wat Sharon in haar sterkpunte toon. Hoewel sy die assessering eers onlangs gedoen het, weet sy reeds lankal van die instrument. Haar ma het die assessering 'n paar jaar gelede afgeneem en hulle het al baie daaroor gepraat en oor haar moontlike sterkpunte bespiegel. Sy kon onmiddellik met almal identifiseer en haar eie optrede aan die hand van haar aangebore sterkpunte begin verstaan. Tuis is haar gesin se begrip vir veral haar

Intellektion vir haar baie waardevol en sy spandeer baie van haar vrye tyd aan navorsing vir haar eie sowel as haar ma se skoolwerk, waar sy haar *Strategic* en *Input* in aksie sien.

Liezel:

Liezel is 64 jaar oud en hou skool by 'n privaatskool. Sy het 'n Hoër Onderwysdiploma (vier jaar). Sy sê sy hou skool omdat dit vir haar lekker is en nie omdat sy die inkomste nodig het nie. Haar Top 5-talenttemas is:

Responsibility, Achiever, Discipline, Connectedness, Developer

Die gesprek met Liezel is relatief kort en sy sê dat sy baie gemaklik met haar Top 5-talenttemas is. Ek stel die vrae in Afrikaans, maar uiteindelik word die gesprek in 'n mengsel van Engels en Afrikaans gevoer, omdat sy die Engelse inligting op die kaartjies hardop lees en dan daarop reageer. Sy het geen twyfel oor die feit dat sy 100% volgens haar sterkpunte leef en werk nie. Sy sê dat hoewel sy daarvan hou om leerders te sien presteer, sy tog baie geduld het met dié wat meer tyd en aandag nodig het, wat strook met *Developer* as talenttema. Liezel identifiseer sterk met haar *Connectedness* en sê sy sien haar lewe en werk as een groot geheel. Sy is uitgesproke oor mense wat nie "hul kant bring nie" en sê haar *Responsibility* veroorsaak dat sy geen geduld het met mense wat ander in die steek laat nie.

Juanita

Juanita is 42 jaar oud en die onderwys is nie haar eerste beroep nie. Sy het 'n passie vir leer en het onder andere Ingenieurswese en Verbruikerswese studeer en was betrokke in die sakewêreld. Sy het mettertyd besef dat sy 'n groter passie vir mense het en het toe 'n BEd-graad aangepak. Sy hou nou vir nege jaar skool en is tans by 'n groot voormalige Model C-skool. Haar Top 5-talenttemas is:

Maximizer Strategic Learner Ideation Input

Die gesprek met Juanita verloop goed. Gedurende die gesprek oordink Juanita die

vrae voordat sy antwoord, sy is gemaklik met haarself en identifiseer met die meeste van haar sterkpunte. Sy leef en werk daarvolgens en het goeie insig in hoe haar sterkpunte by die skool en in haar persoonlike lewe uitspeel. *Maximizer* is die een talenttema waarmee sy aanvanklik nie heeltemal gemaklik identifiseer nie, maar in die tweede gesprek, wanneer ons pertinent op die wisselwerking tussen die verskillende talenttemas fokus, sê sy dat dit tog is hoe sy funksioneer. Sy sê haar sterkpunte is wie sy is – sy kan wie sy as onderwyseres is, nie skei van wie sy as Juanita is nie. Juanita is gemaklik met haar sterkpunte en oor die feit dat sy dit uitleef in haar werk en persoonlike lewe en sy sê dat sy beslis veerkragtig voel.

4.3 Domeine van talenttemas

Iets waarvoor 'n mens baie versigtig moet wees wanneer daar oor die domeine van talenttemas gepraat word, is om te veralgemeen deur te sê dat mense wat nie oor prominente talenttemas in 'n bepaalde domein beskik nie, nie in daardie domein kan funksioneer nie (Lombaard, 2012a). Mense se persepsie van hul doeltreffendheid kan 'n versterkende of beperkende invloed hê op hul prestasie op kognitiewe, emosionele en motiverende terreine (Bandura, 1989). Indien iemand oor die algemeen die persepsie het dat hy doeltreffend funksioneer, is die kans waarskynlik goed dat hy op al die terreine soos deur Bandura (1989) genoem en binne al die domeine van talenttemas (Figuur 2.3.) soos deur Gallup gegroepeer (Rath & Conchie, 2008) doeltreffend sal kan funksioneer. Lombaard (2012) wys egter daarop dat hoewel vaardighede aangeleer kan word, mense se energie om take uit te voer op die lang duur meer volhoubaar mag wees indien hulle talenttemas in 'n bepaalde domein het. Watter talenttemas aan individue die energie gee om take uit te voer, word bepaal deur die kombinasie van en wisselwerking tussen die talenttemas.

4.4 Resultate van die studie

4.4.1 Kodering

Tydens die transkripsieproses het ek die data hersien en weer deur die transkripsies gelees. Ek het idees wat herhalend voorkom, raakgesien en kodes daaraan toegeken. Enkele van die prominentste kodes wat uit die data na vore gekom het, word hier voorgelê.

Van die prominente gedagtes wat ek gekodeer het, was die bevrediging wat onderwysers daaruit kry om inligting te versamel, dit aan leerders oor te dra en dan te sien en beleef hoe die leerders dit snap (kodes 01, 03, 04). 'n Ander groep herhalende idees wat ek gekodeer het, is die belewenis van baie deelnemers dat hulle nie hul manier van werk van hul persoonlike lewe skei nie en dat hul sterkpunte 'n invloed op hul hele lewe het (kodes 10, 14, 16, 21, 49). Die meeste van die deelnemers meen ook dat daar nie 'n ideale onderwysersprofiel is nie. Selfs diegene wat aanvanklik gesê het dat hulle dink 'n goeie onderwyser behoort oor bepaalde sterkpunte te beskik, sê in opvolggesprekke dat hulle besef elke onderwyser is uniek. Hulle meen dat omdat leerders almal unieke en verskillende persoonlikhede het, dit goed is dat onderwysers ook verskillende profielsamestellings het (kodes 12, 17, 19, 33, 34). Die deelnemers wat ten tyde van die studie reeds 'n geruime tyd van hul talenttemas bewus was en hul talente verder as blote bewustheid tot sterkpunte ontwikkel het, het dit beklemtoon dat hulle leef en werk op die manier wat hulle dit doen, omdat hulle nie anders kan nie. Hulle sê hulle doen wat hulle doen omdat hulle is wie hulle is en maak melding van al hul sterkpunte wanneer hulle hierdie stelling maak (kodes 09, 11, 12, 15, 24, 25, 42, 44, 49).

4.4.2 Kategorieë en temas

Nadat ek die kodes geïdentifiseer het, het ek al die relevante data regoor die hele datastel daarmee verbind en hierdie inligting in twaalf kategorieë ingedeel. Die kategorieë is saamgegroepeer om temas te vorm. In tabel 4.1 demonstreer ek die groepering van kodes, die kategorieë wat uit die kodes ontstaan het en hoe die kategorieë in temas gegroepeer is.

Tabel 4.1 Die proses van kodering, kategorisering en identifisering van temas.

Kodes	Getal	Kategorieë	Temas
01 – 09 24 – 28	14	1. Oordrag van kennis en ontwikkeling van leerderpotensiaal. 5. Om 'n verskil te maak, dra by tot veerkragtigheid.	1. Onderwysers put bevrediging daaruit om kennis oor te dra en 'n verskil aan leerders se lewens te maak.
10 – 16 43 – 45 46 – 47 48 – 50	15	2. Onderwysers wat hul sterkpunte uitleef, dink nie daaroor nie. 10. Voel veerkragtig wanneer hulle volgens hul sterkpunte kan werk. 11. Deelnemers se beskrywing van hul veerkragtigheid. 12. Persentasie van die dag wat hulle volgens hul sterkpunte leef.	2. Onderwysers wil graag die geleentheid kry om volgens hul sterkpunte te leef en werk en doen dit dikwels instinktief.
17 – 20 33 – 36	8	3. 'n Ideale onderwysersprofiel – deelnemers verskil. 7. Deelnemers voel hul sterkpunte maak van hulle goeie onderwysers.	3. Deelnemers voel hul sterkpunte maak van hulle goeie onderwysers, hoewel daar nie noodwendig 'n ideale CSF-profiel vir onderwysers is nie.
29 – 32 37 – 39	7	6. Sterkpunte moet goed bestuur word ter wille van die leerders. 8. Faktore wat onderwysers dreineer.	4. Wanneer talente tot sterkpunte ontwikkel is en daar dinamiese wisselwerking tussen die sterkpunte plaasvind, dra dit by tot die veerkragtigheid van onderwysers.
40 – 42 21 – 23	6	9. Die verslag is akkuraat en bevestig dat hulle op die regte plek is. 4. Nie al die deelnemers het oor hierdie onderwerp gepraat nie, maar die wat wel het, het dit positief beleef.	5. Deelnemers voel dat die CSF-verslag hulle akkuraat beskryf en beleef dit positief dat 'n gestandaardiseerde meetinstrument hul siening van hulself bevestig.

In tabel 4.2 word slegs die lys van kodes geplaas, maar die kategorieë en temas word volledig uiteengesit. Baie van die kodes het oorvleuel, maar is almal individueel aangeteken. Hierdie oorvleueling van kodes dui op die wisselwerking tussen die verskillende talenttemas en die funksionering van individue oor domeine van sterkpunte heen, soos in paragraaf 4.3 beskryf (Bandura, 1989; Lombaard, 2012a). Vanuit die kodes het twaalf kategorieë ontstaan en daaruit het vyf temas na vore gekom.

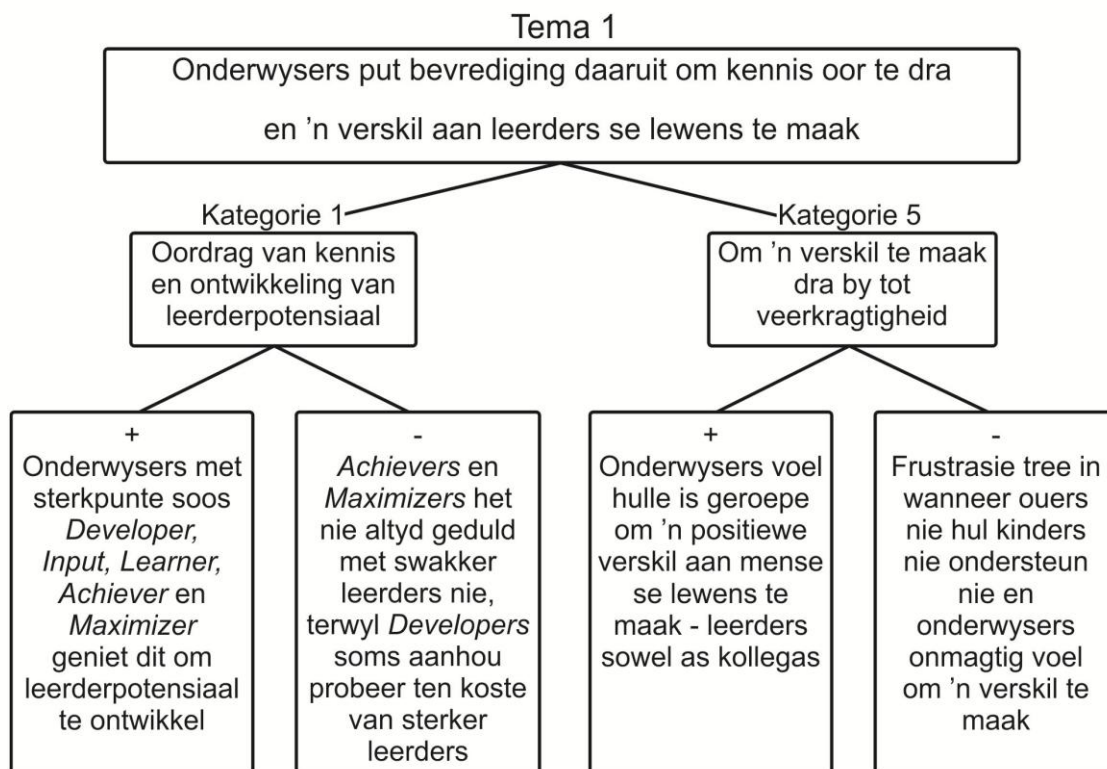
Ek verwys hieronder kortliks na die vyf temas wat uit die data wat vir hierdie studie ingesamel is, na vore gekom het. Die kategorieë waaruit die temas saamgestel is,

word volledig bespreek. Hier vergelyk ek my data met bestaande literatuur en die konseptuele raamwerk wat ek in Hoofstuk twee voorgestel het. Positiewe sowel as negatiewe belewenisse van die deelnemers rondom elkeen van die kategorieë word kortliks bespreek. Die temas, aan die hand waarvan ek die navorsingsvrae beantwoord, word volledig in die volgende hoofstuk bespreek.

4.4.2.1 Tema 1

Onderwysers put bevrediging daaruit om kennis oor te dra en 'n verskil aan leerders se lewens te maak

Vir hierdie tema het ek kategorieë een en vyf saamgegroepeer, omdat albei hierdie kategorie aspekte aanspreek wat handel oor dit wat onderwysers werksbevrediging gee en tot veerkragtigheid kan lei. Hierdie tema kyk na spesifieke talenttemas wat deur die deelnemers geïdentifiseer is as die sterkpunte wat dit vir hulle maklik maak om leerderpotensiaal te ontwikkel en 'n positiewe verskil aan leerders en kollegas se lewens te maak.



Figuur 4.1 Uiteensetting van Tema 1.

Kategorie 1: Oordrag van kennis en ontwikkeling van leerderpotensiaal

Hierdie kategorie verteenwoordig een doelwit, naamlik om leerders te help om hul potensiaal te bereik. Daar is egter 'n belangrike verskil tussen twee sterkpunte wat hierdie kategorie 'n interessante dimensie gee: Onderwysers met *Maximizer* en diegene met *Developer* (Figuur 4.1). Die *Maximizers* sê hul veerkragtigheid word gestimuleer deur die geleentheid om leerders wat reeds goed presteer te help om die heel beste te word. Voorbeelde hiervan is die gesprekke met Johan en Juanita met *Maximizer*, en Marna, Elma en Liezel met *Developer*. Oor *Maximizer* sê Juanita: “*En nou kan ek heeltemal sien hoe die Maximizer daar... inspeel om... hulle te help om aan ander idees te dink...*” (Diepte-gesprek een, p. 9.) Johan sê dat hy die kind wat die vermoë het om goed te doen, graag wil help om nog beter te doen. Hy sê: “[*Ek sal maklik 'n slim kind-onderwyser word, [ek moet] myself dwing om aan maniere te dink om die kind wat sukkel, rêrig te help*” (Diepte-gesprek een, p.6.) Nog talenttemas wat in hierdie deel van die kategorie kan val, is *Achiever*, *Learner*, *Strategic*, *Input* en *Responsibility*.

Maximizer val onder die motiverende domein van talenttemas, wat ek in die konseptuele raamwerk vir hierdie studie met self-aksie van Bandura se sosialeleerteorie verbind het. Mense met sterkpunte in hierdie kwadrant beskik oor die motiveringsvermoë om planne uit te voer (Bandura, 2001b). Volgens Lombaard (2012) is *Maximizer* een van die sterkste beïnvloedende talenttemas. Hy sê egter ook dat om nié talente in die beïnvloedende domein te hê nie, nie beteken dat mens nie 'n invloed op mense kan uitoefen of hulle kan help ontwikkel of verander nie. In die konteks van byvoorbeeld onderwysers sal die dinamiese wisselwerking tussen die ander talenttemas die onderwyser in staat stel om hul leerders te inspireer en te motiveer, maar dit mag moontlik meer energie verg om dit vol te hou. Buckingham en Clifton beskryf *Maximizers* soos volg:

“Excellence, not average, is your measure. Taking something from below average to slightly above average takes a great deal of effort and in your opinion is not rewarding. Transforming something strong into something superb takes just as much effort but is much more rewarding” (Buckingham & Clifton, 2005b:108).

In teenstelling hiermee sê Elma, wat *Developer* as sterkpunt het: “... om wiskunde te verduidelik, dan sal ek aanhou en aanhou en elke moontlike apparaat of potloodjie of potlode of wat ook al die kind nou mee vertrou is om hom nou die konsep te leer, hetsy van plus of van minus, ek sal aanhou totdat daai kind daai konsep het, al vat dit nou rêrig ’n kwartaal (lag). Ek sal aanhou daarmee, ja. Dieselfde maar met spelling en lees. Ek hou aan”. (Diepte-gesprek een, p. 5.) Marna sê “Ek wil die beste uit elke mens uithaal. Dis vir my belangrik, nie noodwendig dat my hele klas toppresterders moet wees nie, maar dis vir my belangrik dat elke kind moet presteer so goed as wat hy kan presteer”. (Diepte-gesprek een, p. 5.) Liezel, wat ook *Developer* het, sê: “Dan sal ek verduidelik en verduidelik en verduidelik...” (Diepte-gesprek een, p. 5.) Die deelnemers wat *Developers* is, voel dit bevorder hul veerkragtigheid wanneer kinders hul potensiaal ontwikkel, selfs al is kinders nie toppresterders nie. Ander talenttemas wat hierby kan aansluit, is *Empathy*, *Includer* en *Connectedness*. Die doelwit van onderwysers wat hierdie sterkpunte het, is om leerders se potensiaal te ontwikkel, maar die verskil lê in hoe hulle hul rolle sien: Die *Maximizer* wat die kind met baie potensiaal nog beter wil laat presteer, en die *Developer* vir wie prestasie nie belangrik is nie, maar die bereiking van die kind se volle potensiaal, hoe min dit ook al mag wees (Figuur 4.1). Buckingham en Clifton beskryf die talenttema *Developer* so:

“You see potential in others. Very often, in fact, potential is all you see. In your view no individual is fully formed. On the contrary, each individual is a work in progress, alive with possibilities” (Buckingham & Clifton, 2005b:92).

Kategorie 5: Om ’n verskil te maak dra by tot veerkragtigheid

Die data wat in hierdie kategorie na vore gekom het, dui daarop dat dit vir onderwysers belangrik is om te voel dat hulle ’n positiewe bydrae tot die samelewing lewer (Figuur 4.1). In hierdie kategorie val die klem tot ’n groot mate op die deelnemers se bewustheid van hul doeltreffendheid as onderwysers. Die bewustheid dat jou lewe betekenis het, maak dit die moeite werd om te leef” (Bandura, 2001b).

“Through reflective self-consciousness, people evaluate their motivation, values, and the meaning of their life pursuits” (Bandura, 2001b:10).

Die deelnemers het aangedui dat die groei en ontwikkeling van hul leerders en die feit dat hulle weet hulle maak 'n verskil, faktore is wat hulle laat voel hulle voeg waarde tot die gemeenskap toe. Marna, wat tydens ons gesprekke altesaam twaalf keer die woorde “*verskil maak*” gebruik het, sê: “*Ek glo dat ek op die aarde geplaas is om 'n verskil te maak in ander mense se lewens, op watter manier ook al. Om te ontwikkel of om te ondersteun of om net lief te hê, om voor te sorg, maar iewers moet ek 'n verskil maak... As ek die dag op 'n punt kom wat ek voel ek maak nie 'n verskil nie, dan kan ek ophou lewe, want dan, dan't ek my doel gemis. Dan't ek my roeping gemis.*” (Diepte-gesprek twee, p. 11.) Johan sê ook pertinent dat dit vir hom belangrik is om 'n verskil te maak en koppel dit direk aan sy veerkragtigheid: “... *dat 'n mens unieke vaardighede en natuurlike vermoëns het om 'n verskil te maak op 'n plek, maak dat 'n mens gemotiveerd is en [dit] maak 'n mens veerkragtig.*” (Diepte-gesprek een, p. 3.) Vir Juanita is dit belangrik dat sy voel sy dien mense met die gawes wat sy gekry het en sy soek geleenthede om dit te doen. Elma vind dat haar *Empathy* en *Includer* dit vir haar moontlik maak om 'n verskil aan haar leerders en haar kollegas se belewenis by die skool te maak. Sy sal sorg dat 'n nuwe kind gou maatjies kry en oor kollegas sê sy: “*Maar wanneer ek mense so insluit en ek is nou tevrede dat almal lekker met mekaar kommunikeer, dan hou ek daarvan om terug te trek. Ek wil dan nie meer deel wees van die [gesprek nie]. Ek sal nie noodwendig opstaan en wegloop nie, maar dan praat ek nie meer nie. Dan is dit half of die trein beweeg. Ek het hom aan die beweeg gekry so ek hoef nou nie meer iets te doen om hom aan die beweeg te hou nie.*” (Diepte-gesprek een, p. 6) Hierdie belewenis van Elma word bevestig deur Buckingham en Clifton (2005), wanneer hulle oor die talenttema *Includer* praat:

“You want to include people and make them part of the group... You hate the sight of someone on the outside looking in. You want to draw them in so they can feel the warmth of the group” (Buckingham & Clifton, 2005b:102).

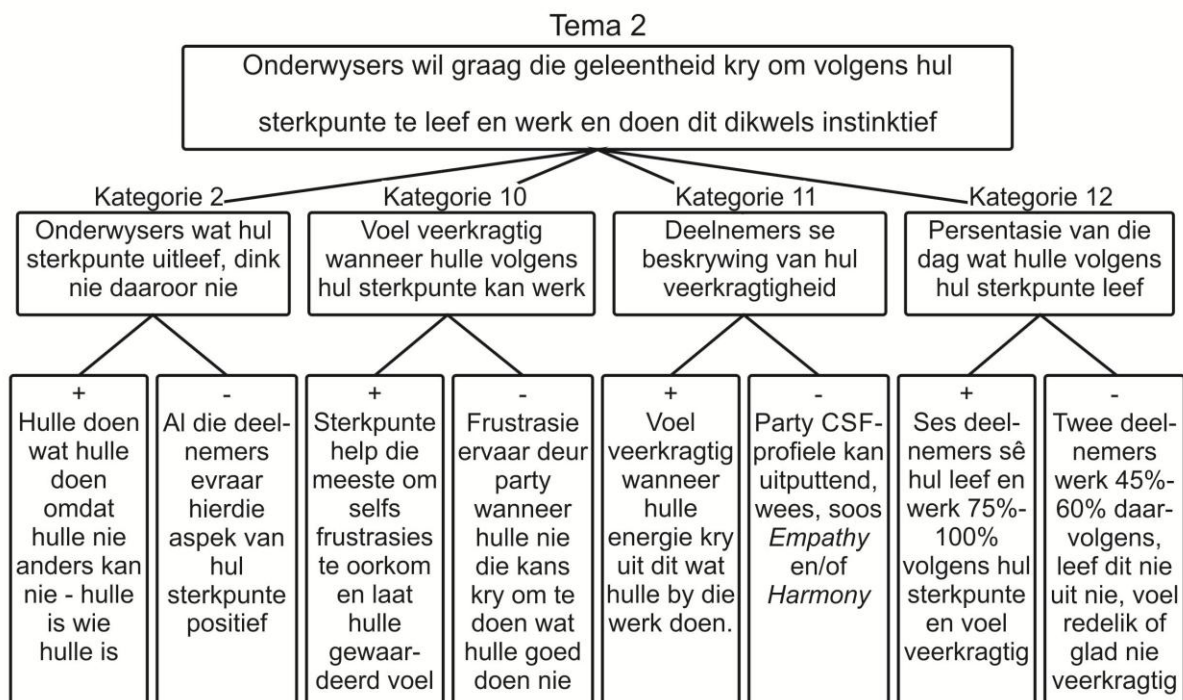
Terselfdertyd deel die deelnemers ook hul frustrasie oor ouers wat onbetrokke is of hul kinders se swak gedrag kondoneer (Figuur 4.1). Sharon praat oor die gedragsprobleme van leerders vir wie sy skoolhou: “... *as die ouers by die huis baie skree en baklei, blok hy sy ore om nie die bakleiery te hoor nie, so nou hoor hy nie*

die juffrou in die klas nie.” Liezel stel dit so: “Die kinders wat nie maniere het nie... and then the parents support them! Nie al die ouers nie – die moeilike ouers, die moeilike kinders se ouers.” (Diepte-gesprek een, p. 2)

4.4.2.2 Tema 2:

Onderwysers wil graag die geleentheid kry om volgens hul sterkpunte te leef en werk en doen dit dikwels instinktief, sonder om ’n bewuste besluit daarvoor te neem.

Hierdie tema, wat fokus op die deelnemers se belewenis van hul aangebore talente en sterkpunte en tot watter mate dit hul veerkragtigheid beïnvloed, is saamgestel uit kategorieë twee, tien, elf en twaalf. Die kategorieë word hieronder volledig bespreek.



Figuur 4.2 Uiteensetting van Tema 2.

Kategorie 2: Onderwysers wat hul sterkpunte uitleef, dink nie altyd bewustelik oor hoe hulle skoolhou nie en skei nie hul persoonlike lewe van hul beroepslewe nie

Twee van die deelnemers het gesê dat hulle nie bewustelik aan hul sterkpunte dink wanneer hulle skoolhou nie, maar dat dit tog presies die manier is waarop hulle werk (Figuur 4.2). Elma sê: “Ek het nog nooit eintlik introspeksie geneem en gedink hoe

doen ek dit of hoe vind ek dit nie. As ek iets moet doen, dan doen ek dit. Ek dink nie baie daaroor [nie].” (Diepte-gesprek een, p. 3.) Op my vraag of sy dink haar sterkpunte het ’n invloed op haar veerkragtigheid, antwoord Liezel: *“Absoluut. Ek dink omtrent 100 persent. Regtig. Maar dis ook soos ek vir jou net-nou gesê het – dis my samestelling daai. Ek mag miskien klink of ek blasé is of dink ek is beter as mense, wat ek nie dink nie – dis soos ek saamgestel is.”* (Diepte-gesprek twee, p. 7.) Ek vind dit interessant dat Elma en Liezel albei *Connectedness* as prominente talenttema het. Mense met hierdie talenttema is intuïtief daarvan bewus dat hulle deel is van ’n groter prentjie en dat alles met ’n doel gebeur (Rath, 2015). Hierdie outeur sê:

“Yes, we are individuals, responsible for our own judgments and in possession of our own free will, but nonetheless we are part of something larger. Some may call it the collective unconscious... Be aware that your sense of connection is intuitive. If others don’t share your intuition, rational argument will not persuade them” (Rath, 2015) (Kindle Locations 837-838).

In teenstelling hiermee, sê Bandura (2001) dat mense se fenomenologiese bewustheid en die doelgerigte gebruik van inligting die manier is waarop hulle dinge laat gebeur. Hy sê die volgende:

“Consciousness is the very substance of mental life that not only makes life personally manageable but worth living. A functional consciousness involves purposive accessing and deliberative processing of information for selecting, constructing, regulating, and evaluating courses of action” (Bandura, 2001b:3).

Die deelnemers wat wel aan hul sterkpunte dink terwyl hulle werk, beleef dit positief. Juanita sê: *“Omdat dit so deel is van ’n mens, is jy nie so bewus daarvan nie... noudat ek bewus is van my sterkpunte, kan ek heeltemal sien dat dit as ’n mens na jou sterkpunte speel, dat dit régtig vir jou tot voordeel gaan wees”*. (Diepte-gesprek twee, p. 8.) Marna sê dat sy baie bewus is daarvan: *“Ek voel eintlik amper mens het nie ’n keuse as om dit te ervaar nie.”* (Diepte-gesprek twee, p. 11) Helga sê: *“... ek [het] natuurlik daai wil om altyd meer te wil doen, so ek dink dit beïnvloed my veerkragtigheid in ’n positiewe manier.”* (Diepte-gesprek twee, p. 9) Sharon het *Adaptability* as sterkpunt en hoewel sy in moeilike omstandighede skoolhou, sê sy:

“So ek dink dit help ook in die klas omdat ek adaptable [aanpasbaar] is.” (Diepte-gesprek een, p. 7) Johan sê dat sy bewustheid van sy sterkpunte hom help om maklik en op ’n vreedsame manier verhoudings te bou. Hy sê: *“My motivering wat ek eintlik uit myself uit kry, om aan te hou ten spyte van moeilike omstandighede, is baie gegrond op die kennis wat ek het van my sterkpunte.”* (Diepte-gesprek twee, p. 10)

Persoonlike veerkragtigheid verwys nie net na veerkragtigheid in die werkplek nie, maar na daaglikse terugslae en probleme wat ons almal moet hanteer (Warner & April, 2012). In paragraaf 2.3 verwys ek na Seligman se siening dat menslike sterkpunte as teenvoeter vir geestesiekte kan dien (Pawelski, 2003). Op my vraag aan die deelnemers of hulle hul sterkpunte slegs by die werk gebruik en of hulle dit ook in hul persoonlike lewens gebruik, kry ek die volgende antwoorde: Juanita sê: *“Nee, ek dink dit, dit beïnvloed my hele wese, ja. Ja, want ek is tog ook... ek is nie net ’n juffrou nie – ek is, ek is Juanita. ’n Deel van my is juffrou, maar dit beïnvloed my hele lewe... en tot ’n goeie mate en dit moet so wees en ek dink nie jy kan in elk geval ’n stuk van jouself afsny en sê ek bêre dit in ’n kas en ek kom vanaand weer terug daarna nie... ek dink jy leef vals dan, ja.”* (Diepte-gesprek twee, p. 12.) Marna antwoord: *“Ja, ek leef hierdie, dit is wie ek is.”* (Diepte-gesprek twee, p. 15.) Elma se antwoord is: *“... hoe ek ook al by die skool werk of doen, so doen ek maar deur my hele lewe, so dit is nie of hierdie ’n spesiale iets is wat ek aanskakel in ’n sekere situasie en afskakel in ’n ander nie. Ek is, dit is maar hoe ek is. Dit is maar ek.”* (Diepte-gesprek twee, p. 9.) Johan sê: *“Ek definieer myself in terme van my sterkpunte.”* (Diepte-gesprek twee, p. 11.) Met die uitsondering van Anriëtte en Sharon, wat albei sê dat daar sekere talenttemas is wat hulle nie by die skool kan uitleef nie, sê al die ander deelnemers dat hulle op dieselfde manier leef en werk.

Kategorie 10: Onderwysers voel veerkragtig wanneer hulle volgens hul sterkpunte kan werk

Inligting wat ek in hierdie kategorie geplaas het, fokus spesifiek op die geleentheid wat die deelnemers op ’n daaglikse basis kry om volgens hul sterkpunte te funksioneer. In die boek: *“First, break all the rules”* word die verhale vertel van mense wat die geleentheid gekry het om hul talente in hul werkplek uit te leef (Buckingham & Coffman, 2005). Die outeurs beskryf hoe ’n bestuurder van ’n span ontwerpers haar span noukeurig waargeneem het en verskuiwings in die werksverdeling volgens elke

individuele talente gedoen het. Die resultaat was dat mense hul natuurlike sterkpunte tot almal se voordeel kon aanwend. In 'n ander studie deur Gallup is daar ook bevind dat mense wat die geleentheid kry om hul sterkpunte by die werk te gebruik, hoër vlakke van werksbevreëdiging beleef (Rath & Conchie, 2008).

“Everyone has the talent to be exceptional at something. The trick is to find that ‘something’. The trick is in the casting” (Buckingham & Coffman, 2005:159).

Terwyl ons tydens die diepte-gesprekke oor hierdie onderwerp gesels het, het ek beleef dat die deelnemers gretig is om oor hul sterkpunte en dit wat hulle veerkragtig laat voel te gesels. Sharon voel dat haar sterkpunte haar help om die voortdurend veranderende omstandighede by die remediërende skool te hanteer. Sy sê: *“My Strategic, die Connectedness en my Adaptability, ek dink dit vul mekaar aan, omdat ek met die Connectedness 'n situasie makliker kan aanvaar en met die Strategic – ek kon makliker 'n plan uitwerk om die werk te tackle [aan te pak]. So ek dink daai twee het gehelp dat ek makliker adapt [aanpas].”* (Diepte-gesprek twee, p. 11) Helga sê van *Achiever*: *“Ek is harde werker. Dis baie min dat ek iets begin en dit nie klaarmaak nie, en wanneer ek iets begin, gee ek my als, maak nie saak hoe moedeloos ek raak nie – ek werk tot ek bereik het wat ek wil bereik.”* (Diepte-gesprek een, p. 4)

Hierdie doelbewuste aanwending van 'n sterkpunt hou verband met intensionaliteit, soos deur Bandura (2001) beskryf. Hy sê dat intensionaliteit nie net 'n verwagting of voorspelling is van iets wat gedoen moet word nie, maar die proaktiewe verbintenis om dit te laat gebeur. Liezel, wat drie sterkpunte in die uitvoerende domein van talenttemas het, sê dat sy al haar sterkpunte gebruik en dat dit 'n groot rol in haar veerkragtigheid speel. Sy sê: *“Hulle pas almal vir my bymekaar, in mekaar in. Miskien maar net oor dit myne is.”* (Diepte-gesprek twee, p. 7) Buiten Anriëtte, wie se talenttemas in hierdie stadium nie lyk of dit ontwikkel is nie, vertel al die deelnemers hoeveel hulle dit geniet om dinge te doen wat verband hou met hul sterkpunte en dat dit 'n positiewe invloed op hul veerkragtigheid het.

Kategorie 11: Deelnemers se beskrywing van hul veerkragtigheid

Aan die begin van die eerste diepte-gesprekke met die deelnemers, het ek hulle gevra wat hul beskouing van veerkragtigheid is. Hulle het dit op verskillende maniere beskryf, maar oor die algemeen was hul siening van hierdie begrip gefokus op innerlike motivering en dryf, aanpasbaarheid en integriteit. Soos ek in paragraaf 2.4 beskryf het, word navorsing oor veerkragtigheid reeds sedert die 1950s gedoen en die meeste navorsers is dit eens dat veerkragtigheid gesien kan word as die mens se vermoë om ongunstige omstandighede te oorkom, risiko te identifiseer en op te los (Clarke, 2003; Luthar, 2006; Masten *et al.*, 2009; Waxman *et al.*, 2004).

Aan die einde van die tweede diepte-gesprekke, waartydens ons indringend oor elke talenttema of sterkpunt gepraat het en ook na die dinamiese wisselwerking tussen hul sterkpunte, vra ek die deelnemers hoe hulle hul eie veerkragtigheid sou beskryf. Ek vra hulle ook drie maande later in 'n telefoniese opvolggesprek hoe hulle hul veerkragtigheid beleef. Sewe van die agt deelnemers dui aan dat hul sterkpunte hul veerkragtigheid bevorder. Tydens ons eerste diepte-gesprek sê Marna dat sy nie altyd die energie uit haar sterkpunte kry wat sy dink sy behoort te kry nie: *“Dis vir my partykeer 'n baie uitputtende profiel... Ek trek myself die goed vreeslik aan, weet, met my eie kinders ook... en dis 'n ding wat bly hang in my. Ek... ek kan nie myself losmaak van dit nie.”* (Diepte-gesprek een, p. 4 en 5) Marna koppel haar veerkragtigheid sterk aan die feit dat sy geroepe voel om skool te hou. Sy sê: *“... ek glo dis my roeping en ek glo dis waar ek moet wees en dit is my doel in die lewe.”* (Diepte-gesprek twee p.14) Wanneer ek vir Marna aan die einde van die proses vra of sy veerkragtig voel, antwoord sy dat sy beslis veerkragtig voel, anders sou sy nie meer skoolgehou het nie (Diepte-gesprekke: Telefoongesprek p.16) Elma sê dat sy haar *Empathy* uitputtend ervaar omdat dit haar so emosioneel betrokke laat raak by haar leerders. Ongeag die uitputting, voel sy veerkragtig, want dit is wat sy wil doen – sy hou van skoolhou (Diepte-gesprekke: Telefoongesprek p.10).

Een mens kan nie alles goed doen nie – dit sou die bemeestering van elke aspek van menslike lewe vereis (Bandura, 2006). Bandura sê dat mense op verskillende gebiede doeltreffend funksioneer en hul doeltreffendheid ontwikkel aan die hand van hul behoeftes. Die vertrouwe wat mense in hul eie doeltreffendheid het, is derhalwe nie 'n konsep wat vir almal dieselfde beteken nie, maar 'n gedifferensieerde stel selfoortuigings. Die beginsels van die CSF sluit by hierdie teorie aan. 'n Individue se

sterkpunte is die spesifieke aktiwiteite wat hy goed doen en wat hy deurlopend wil doen (Buckingham, 2010).

Al die deelnemers aan hierdie studie ervaar hul omstandighede by hul skole tot 'n mindere of meerdere mate uitdagend. Dit strook met 'n studie in die Verenigde Koninkryk wat bevind het dat veerkragtigheid die dominante faktor in die oorkoming van moeilike omstandighede is (Guo & Tsui, 2010). Juanita noem dat spesifiek *Maximizer*, *Strategic* en *Ideation* haar help om aan te gaan wanneer dinge nie volgens plan verloop nie. Sy sê: “Ja, ek dink ek is nogals veerkragtig. Die onderwys... dink ek rêrig moet jy veerkragtig wees want joe, van 'n dag-tot-dag-basis kan jou beste beplanning uitgegooi word deur krisis en al sulke goete, so jy moet 'n bietjie rol met die golwe saam.” (Diepte-gesprek twee, p.12) Liezel en Helga sê dat hulle al hul sterkpunte gebruik, en omdat die sterkpunte vir hulle so ineengewef is, hulle nie kan sê of daar spesifieke sterkpunte is wat 'n groter invloed op hul veerkragtigheid het as ander nie. Johan sê dat hy veerkragtig voel omdat hy die geleentheid kry om te doen waarvan hy hou en dat *Adaptability* hom help om klein frustrasies soos nie-skoolverwante aktiwiteite te hanteer. Die feit dat hy geen konflik by sy werk beleef nie, is vir hom baie positief (Diepte-gesprekke: Telefoongesprek p.11) Sharon steun die meeste op haar *Adaptability*: “... ek dink dit help ook in die klas omdat ek *adaptable [aanpasbaar]* is.” (Diepte-gesprek een, p.7) Tydens die opvolg-telefoongesprek sê Sharon dat sy redelik veerkragtig voel, maar dat sy nie haar *Connectedness* en *Intellection* by die skool kan uitleef nie. Anriette sê dat sy nie veerkragtig is nie en die enigste van haar talentemas wat sy by die skool gebruik, *Harmony* is. Sy sê: “Ek sou nie sê dadelik sal ek opstaan en alles maar regruk en jou vere afstof en regmaak en so aan, ek, ek kan dit nie doen nie.” (Diepte-gesprek twee, p.22)

Kategorie 12: Die persentasie van die dag wat onderwysers volgens hul sterkpunte leef en die verband met hul veerkragtigheid

In 2007 skryf Marcus Buckingham die volgende:

“Today, despite more than two million people taking the Clifton StrengthsFinder profile, when you poll people with the question ‘What percentage of a typical

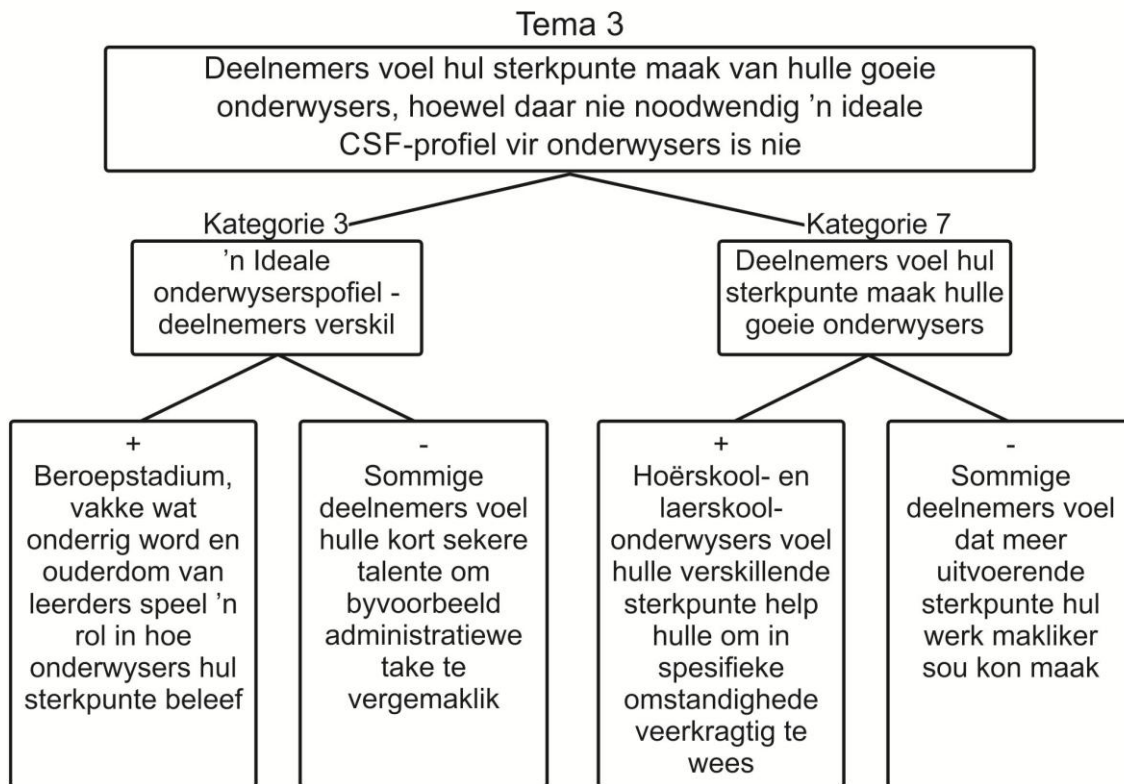
day do you spend playing to your strengths?’ only 17 percent answer ‘most of the time’ (Buckingham, 2010:10).

Tydens die laaste gesprek wat ek met die deelnemers gevoer het – ’n telefoniese gesprek – het ek hulle onder meer gevra watter persentasie van hul skooldag hulle volgens hulle sterkpunte werk (Figuur 4.2). Vier van die deelnemers het gesê dat hulle hul sterkpunte tussen 70 en 80 persent van die dag gebruik, een het gesê 90 persent, nog een het gesê sy leef 90 tot 100 persent daarvolgens en twee deelnemers het gesê hulle gebruik dit onderskeidelik 45 en 60 persent van hul skooldag.

4.4.2.3 Tema 3:

Deelnemers voel hul sterkpunte maak van hulle goeie onderwysers, hoewel daar nie noodwendig ’n ideale CSF-profiel vir onderwysers is nie

In hierdie tema word daar gekyk na die deelnemers se opinie rondom die vraag of onderwysers spesifieke CSF-profiel het wat slegs aan die onderwysberoep gekoppel kan word. Ek kyk ook na hoe die deelnemers die verband tussen hul sterkpunte en veerkragtigheid beleef. Hierdie tema is saamgestel uit kategorieë drie en sewe.



Figuur 4.3 Uiteensetting van Tema 3

Kategorie 3: 'n Ideale onderwysersprofiel – deelnemers verskil

In hierdie kategorie beskryf ek die deelnemers se opinie oor die moontlikheid dat daar 'n ideale onderwysersprofiel kan (Figuur 4.3) wees en hiermee wil ek ook een van my subvrae beantwoord, naamlik: “Wat is die verband tussen spesifieke talente en die onderwys as beroep?” Die doel van die CSF is om spesifieke persoonlike talente by individue te identifiseer, en nie om as instrument vir die aanstelling van geskikte werknemers te dien nie (Asplund *et al.*, 2014).

“The CSF is not designed or validated for use in employee selection or mental health screening. Given that CSF feedback is provided to foster intrapersonal development, comparisons across profiles of individuals are discouraged” (Asplund *et al.*, 2014:3).

Sommige van die deelnemers meen dat daar sekere sterkpunte is waarsonder 'n onderwyser nie kan funksioneer nie. Liezel antwoord my vraag deur te sê: “Ja, ek dink so, want as 'n onderwyser nie sterkpunte het of wat ons nou bespreek het in die

vorige onderhoud nie, hoe gaan hy wil skoolhou?... Hulle moet diligent [toegewyd] wees, hulle moet adaptable [aanpasbaar] wees...” (Diepte-gesprek twee, p. 6) Sy bespreek ’n klompie talenttemas wat sy reken belangrik is. Johan voel dat *Maximizer* ’n belangrike sterkpunt vir ’n hoërskoolonderwyser is en voeg by dat die beroepstadium van die onderwyser waarskynlik ’n rol sal speel in die sterkpunte wat hy nodig het. Marna sê aanvanklik dat daar ’n ideale profiel is. Sy voel dat sy die talent kortkom wat haar sou help om administratiewe take te vergemaklik, maar terwyl sy daarop uitbrei, pas sy haar gedagtegang aan. Sy sê dat onderwysers as ’n span behoort saam te werk: *“Omdat daar soveel aspekte aan onderwys is, dink ek het mens absoluut die span nodig, om mekaar aan te en vul en mekaar te help, want die vaardighede wat nodig is vir onderwys is baie breër as vyf.”* (Diepte-gesprek twee, p.11) Hierdie beskouing van ’n ideale onderwysersprofiel sluit deels aan by Bandura se teorie oor mense se persepsie van hul doeltreffendheid. Hy skryf:

“For example, a business executive may have a high sense of organizational efficacy but low parenting efficacy” (Bandura, 2006:307).

Sommige deelnemers meen dat daar bepaalde sterkpunte is wat onderwysers kan help om hul dagtaak uit te voer, maar die algemene gevoel is dat hul eie profiele vir hulle ideaal is en dat daar ’n verskeidenheid van profiele in ’n skool moet wees. Helga som dit op: *“Ek dink nie daar’s ’n ideale onderwyserprofiel nie. As ’n mens kyk na die verskeidenheid kinders wat ’n mens kry, moet jy ook ’n verskeidenheid onderwysers hê... Daar is seker sterkpunte wat jou meer sal help in die onderwysberoep, maar ek dink nie daar’s ’n ideale onderwyser nie.”* (Diepte-gesprek twee, p. 5)

Kategorie 7: Deelnemers voel hul sterkpunte maak hulle goeie onderwysers

Al die deelnemers voel dat hul unieke sterkpunte van hulle goeie onderwysers maak. Bandura (2001) sê dat mense nie net beplan, dink en doen nie, maar ook selfondersoek doen oor hoe hulle funksioneer. In hierdie kategorie kon ek sien hoe die deelnemers dieper begin dink oor dit wat hulle elke dag doen en waaroor hulle dink.

“The metacognitive capability to reflect upon oneself and the adequacy of one’s thoughts and actions is another distinctly core human feature of agency... In this metacognitive activity, people judge the correctness of their predictive and operative thinking against the outcomes of their actions...” (Bandura, 2001b:10).

Sommige deelnemers sonder die talenttemas waarmee hulle sterker identifiseer, uit. Anriëtte voel dat veral die talenttema *Consistency* van haar ’n goeie onderwyser maak: “Ja, ek dink so... Want ek voel net – soos jy my vandag gaan kry, gaan ek môre wees.” (Diepte-gesprek twee, p. 17) Elma sê oor *Empathy*: “Die Empatie. Om dan nie ongenaakbaar te wees nie, om my darem net in ’n kind se situasie te kan indink, want kleintjies gaan nie vir my kan vertel maar dit is hoekom ek nie vandag kan konsentreer nie, want hy weet self nie hoekom hy vaak is [nie].” (Diepte-gesprek twee, p. 8) Juanita, wat aanvanklik nie heeltemal met haar *Maximizer* kon identifiseer nie, lag en sê dat sy *nou* kan insien hoe hierdie sterkpunt, saam met *Strategic* en *Ideation* help om leerders te inspireer om vir hulself te dink en nie net blindelings te aanvaar wat ’n handboek sê nie.

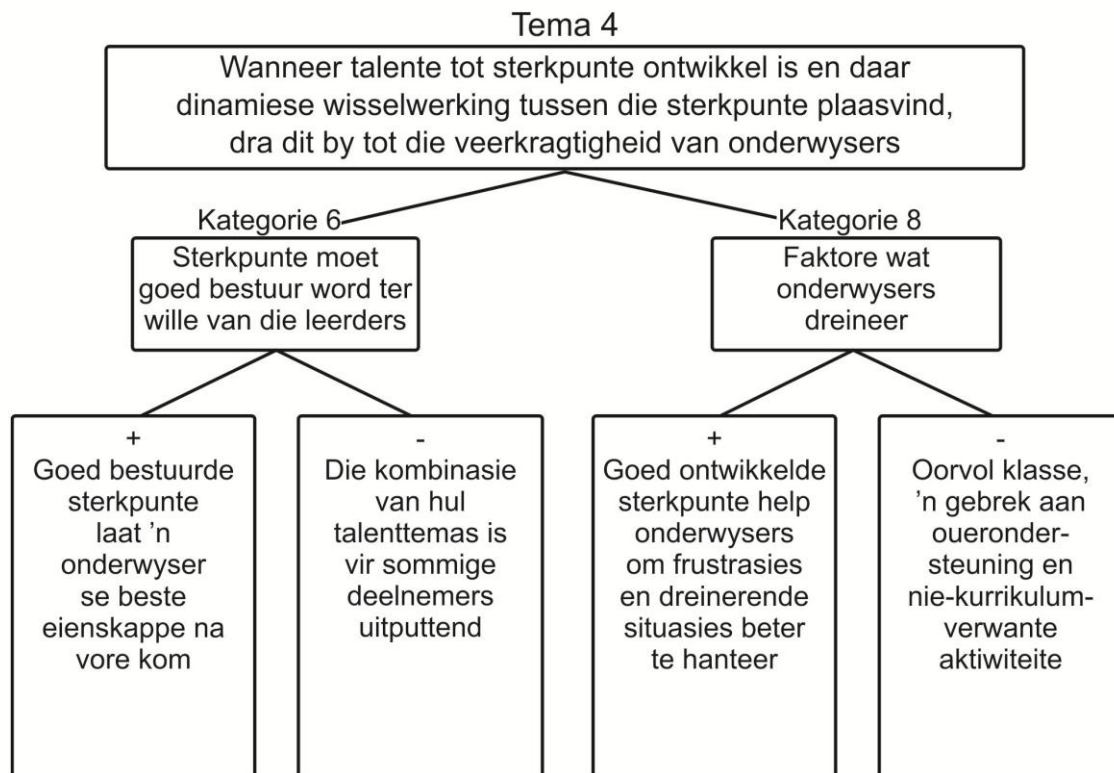
Afgesien van Anriëtte, meen al die deelnemers dat hul besondere kombinasie van sterkpunte vir hulle genoeg is. Marna se woorde is: “Ek dink tog so. Ek dink ek is goed, spesifiek by kleintjies, soos wat ek nou-nou gesê het: Ek dink my sterkpunte is amper moederlik, kan ek so sê, en om daai kinders op te tel en te ontwikkel.” Sy voeg by dat administrasie vir haar swaar is en voel dat sy “administratiewe” sterkpunte kortkom. (Diepte-gesprek twee, p. 11) Johan stel dit so: “So, ek dink my sterkpunte maak verseker van my ’n goeie onderwyser... omdat ek redelik vrede het oor die manier hoe ek my eie sterkpunte uitleef.” (Diepte-gesprek twee, p. 7) Marcus Buckingham skryf die volgende in sy boek “Go put your strengths to work”:

“I believe that you will be at your most productive, creative, focussed, generous and resilient when you figure out how to play to your strengths ‘most of the time’” (Buckingham, 2010:267).

4.4.2.4 Tema 4:

Wanneer talente tot sterkpunte ontwikkel is en daar dinamiese wisselwerking tussen die sterkpunte plaasvind, dra dit by tot die veerkragtigheid van onderwysers

Hierdie tema fokus op die manier waarop onderwysers hul sterkpunte gebruik en bestuur, die dinamiese wisselwerking tussen sterkpunte, die frustrasies wat onderwysers in hul onderwyspraktyk beleef en die aspekte van hul werk wat hulle as dreinerend beleef. Kategorieë ses en agt is saamgegroeper vir hierdie tema.



Figuur 4.4 Uiteensetting van Tema 4

Kategorie 6: Sterkpunte moet goed bestuur word ter wille van die leerders

Tydens die gesprekke het sommige van die deelnemers gesê hulle voel dat daar van hul talentemas is wat dit eintlik vir hulle moeilik maak om skool te hou. Marna betwyfel aanvanklik haar veerkragtigheid en sê dat sy nie die energie uit haar sterkpunte kry wat sy moet kry nie. Sy sê dat byvoorbeeld *Developer* dit soms vir haar moeilik maak om met die groot groep leerders aan te gaan terwyl daar een is wat iets nog nie gesnap het nie. Sy voel dat sy daarom nie by die begaafde leerders uitkom nie: “... want in klas van dertig met vyf sukkelaars, kan jy net nie by almal

uitkom nie.” Haar *Empathy* en *Relator* is sterkpunte wat haar by die leerders se omstandighede betrokke hou en sy sê: “*Ek sal enige iets doen om iemand anders te help, of om ’n bydrae te lewer vir iemand anders, om iemand anders se emosies beter te maak.*” (Diepte-gesprek een, p. 4) Lombaard (2016) skryf in sy blog dat ’n sterkpunt wat te intens gebruik word, nadelig kan raak, maar nooit ’n swakheid nie. Dit lyk in hierdie stadium of daar sterkpunte of talenttemas is wat die deelnemers eintlik energie behoort te gee, soos *Empathy* en *Harmony*, maar dat hulle dit so intens gebruik dat hulle eerder dreineer as wat dit hulle energie gee. Dit reflekteer Lombaard (2016):

“A well managed talent becomes a Strength. A missmanaged talent becomes a detriment” (Lombaard, 2016b).

Anriëtte ervaar frustrasie met *Consistency*. Die samestelling van die remediërende skool waar sy skoolhou behels dat daar vir leerders met verskillende behoeftes voorsiening gemaak moet word, maar sy sê: “*Wat vir die een geld, geld vir die ander een, en dis bietjie moeilik vir my... Want almal is dieselfde.*” Bandura (1999) sê dat ’n beskouing van oneffektiwiteit tot self-devaluasie en depressie kan lei. Hy sê dat mislukking motivering verminder. Mense verwag van hulself om te presteer en hul persepsie van oneffektiwiteit veroorsaak moedeloosheid en gebrekkige selfwaarde (Bandura, Pastorelli, Barbaranelli & Caprara, 1999). Dit is daarom vir my betekenisvol dat Anriëtte die volgende sê oor *Harmony*, wat ’n talenttema is, maar nie tot sterkpunt ontwikkel is nie: “*... en dit sal my selfbeeld verbeter, want ek is geneig om eerder terug te trek... want ek is heeltyd bang vir konflik. Ek is heeltyd bang ek sê iets verkeerd, so nou bly ek maar stil en ek trek myself terug.*” (Diepte-gesprek 1, p. 8) Sy sê ook dat sy nie veerkragtig voel nie. Nog ’n deelnemer, Helga, sê oor haar *Achiever* dat sy geneig is om te veel van haar leerders te verwag en dan kan hulle nie druk hanteer nie.

Johan en Anriëtte sê albei dat hulle *Harmony* soms sal veroorsaak dat hulle hulself te na kom ter wille van vrede. Johan benadruk dat dit hom nie in sy beroep beïnvloed nie, maar net in sy persoonlike lewe. Oor *Maximizer* sê Johan dat hy hard aan homself moet werk om nie net op die leerders wat goed presteer te fokus nie, maar

ook aandag te gee aan die leerders wat meer hulp nodig het. Sy *Adaptability* maak dit vir hom makliker om wel die nodige aanpassings te maak. Elma en Marna sê albei dat hul *Empathy* dit vir hulle moeilik maak om hulself van die leerders se huislike omstandighede los te maak, maar dat dit nie die manier waarop hulle skoolhou, negatief beïnvloed nie. Juanita meen dat haar kombinasie van denkende talenttemas saam met *Maximizer* haar in staat stel om nie net haar leerders nie, maar ook haar kollegas te help. Waar sy aanvanklik gedink het dat sy nie haar *Maximizer* gebruik nie, besef sy dat sy dit wel gebruik, maar in kombinasie met haar ander talenttemas. Hierdie gewaarwording sluit aan by wat Lombaard (2011) sê: Talente kan nie as 'n formule beskou word nie – dit is meer soos kuns, waar verskillende kleure gemeng word om 'n unieke samestelling te verkry. Gallup se navorsing wys daarop dat beïnvloedende talenttemas nie in isolasie nie, maar binne 'n spesifieke konteks gebruik word (Lombaard, 2012a), in die geval van hierdie studie – die onderwys.

Kategorie 8: Faktore wat onderwysers dreineer

In hierdie kategorie kyk ek na die dinge wat die onderwysberoep vir die deelnemers moeilik maak. Helga sê dit dreineer haar wanneer leerders nie belangstelling toon in hul werk nie, nie take inhandig of voorberei vir toetse nie. Sy sê: “... jy kan sien 'n kind het nie voorberei vir 'n toets nie, net omdat hy nie belang stel nie – dit is... dit is vir my swaar.” (Diepte-gesprek een, p. 2) Johan ervaar dat nie-kurrikulumverwante aktiwiteite hom in skooltyd uit sy klaskamer hou. Hy sê: “Om ure te spandeer aan aktiwiteite wat nie aan my vakgebied gekoppel is nie, is vir my baie negatief.” (Diepte-gesprek een, p. 3) Op dieselfde trant sê Marna: “Jy kan nie rêrig beplan nie, want jy gaan nou vandag dit en dit en dit doen maar jy begin met hierdie ding en dan kom hierdie ding skielik op, nou moet ons gou-gou hierdie ding doen... So dis heeltyd ook 'n onderbreking van jou beplanning. Dit vang my baie.” (Diepte-gesprek een, p. 3) Elma sê dat oorvol klasse in die staatskole haar baie dreineer het. Liezel en Sharon voel dat die gebrek aan ondersteuning deur ouers vir hulle moeilik is om te hanteer. Hoewel daar verskeie redes is vir gebrekkige ouerbetrokkenheid (Hornby & Lafaele, 2011), maak dit steeds nie die situasie vir onderwysers minder frustrerend nie. Dit was vir my persoonlik interessant dat die vier deelnemers wat *Connectedness* as sterkpunt het, naamlik Liezel, Elma, Helga en Sharon, almal iewers deur die loop van ons gesprekke gesê het dat hulle uiteindelik die moeilikste en frustrerendste omstandighede kan hanteer, omdat hulle glo alles gebeur met 'n

doel. Juanita en Johan vind administratiewe werk dreinerend en veral dat hulle tyd daaraan spandeer wat hulle eintlik met hul leerders moes werk. In die verslag oor die werklading van onderwysers wat ek in paragraaf 3.4.2 bespreek het, word uitgewys dat onderwysers in verdere onderwys en opleiding (VOO) meer tyd aan administratiewe werk spandeer as onderwysers in die ander fases (Chisholm, 2005). Juanita voeg by dat sy dit negatief vind *“as mense nie met jou wil saamwerk om hulleself te verbeter nie, voel [dit] vir my ook partykeer teenproduktief.”* (Diepte-gesprek een, p. 2)

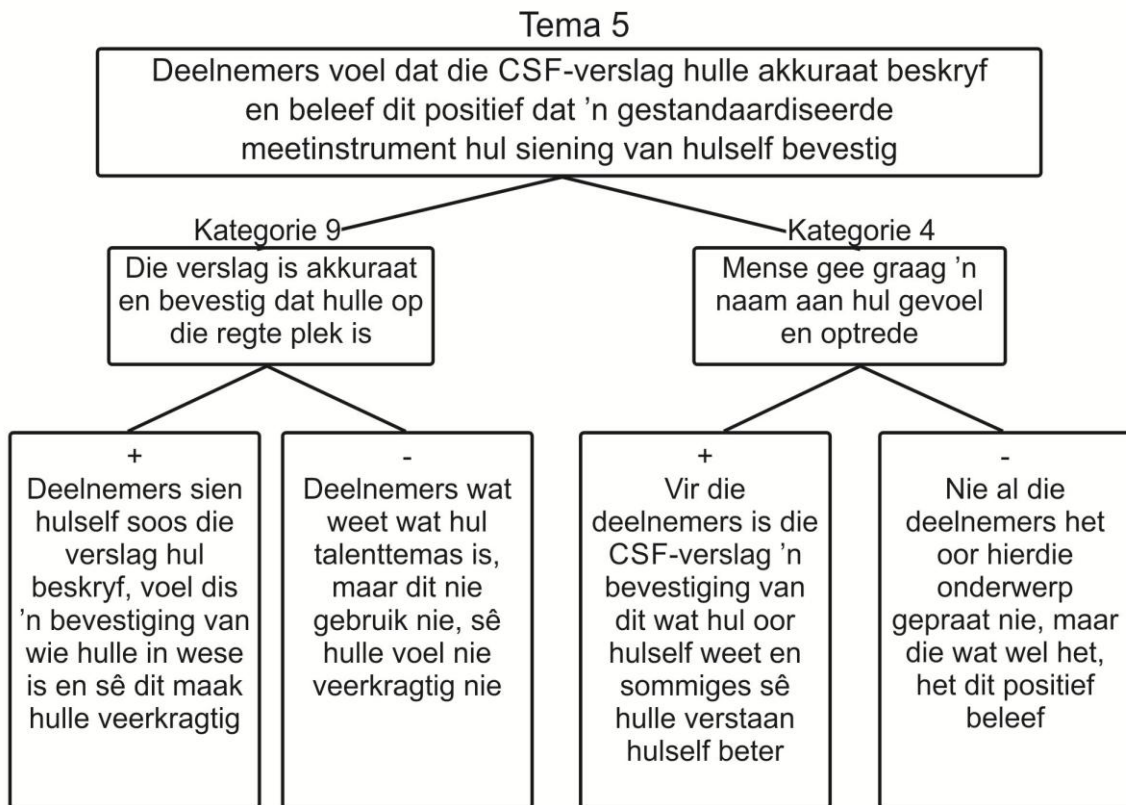
Alhoewel die faktore hierbo genoem onderwysers dreineer, sê die meeste van die deelnemers dat hulle veerkragtig voel ten spyte van negatiewe belewenisse of ongunstige werkomstandighede. Bandura ondersteun hierdie waarneming met sy standpunt dat 'n sterk belewenis van doeltreffendheid mense aanspoor om terugslae en mislukkings te oorkom deur met hernude ywer te werk, eerder as om moedeloos en wanhopig te raak (Bandura *et al.*, 1999). Lombaard argumenteer in aansluiting hiermee dat mense vaardighede kan aanleer om take te verrig waarvoor hulle nie 'n natuurlike talent het nie, maar hy voeg by dat die volhoubare energie om daardie take te verrig, sal verskil van iemand wat wel 'n talent daarvoor het (Lombaard, 2012a).

“Skills can be learned. That is the edge we have of being human. But when it comes to sustainable energy, and outlasting the rest within a field, someone with strong Influencing Themes will be more suited towards a situation of influencing others, in the same manner that someone with strong Relational Themes will be more suited towards a situation where people and relational interaction is predominant” (Lombaard, 2012a).

4.4.2.5 Tema 5:

Deelnemers voel dat die CSF-verslag hulle akkuraat beskryf en beleef dit positief dat 'n gestandaardiseerde meetinstrument hul siening van hulself bevestig

In hierdie tema lewer ek verslag oor die mate waartoe die deelnemers aan die studie hul CSF-verslae as akkuraat beleef en die mate waartoe hulle hul sterkpunte by die skool sowel as in hul persoonlike lewe utoeleef. Vir hierdie tema het ek kategorieë vier en nege saamgegroeper.



Figuur 4.5 Uiteensetting van Tema 5

Kategorie 9: Die verslag is akkuraat en bevestig dat hulle op die regte plek is

Op my vraag oor hoe akkuraat die deelnemers gevoel het die uitslag van die CSF-assessering hulle beskryf het, het almal geantwoord dat dit 'n baie akkurate beskrywing was. Sommige deelnemers identifiseer met al vyf hul prominentste talenttemas, terwyl ander sê daar is enkele talenttemas waarmee hulle nie heeltemal gemaklik is nie. Buckingham en Clifton (2005) sê dat talenttemas nie afsonderlik in bepaalde hoekies van 'n mens se brein gevind word nie, maar dat genetiese en omgewingsfaktore, kultuur en 'n mens se opvoeding sal bepaal hoe sterk daardie talenttemas ontwikkel.

Sharon sê die uitslag is akkuraat, hoewel sy verwag het dat *Empathy* meer prominent sou wees. Anriëtte sê aan die begin van die studie dat die verslag haar 90

tot 100 persent beskryf, maar teen die einde van die studie sê sy dat sy nie volgens haar sterkpunte leef nie en ook nie veerkragtig voel nie. Liezel en Elma stem saam met die verslag en albei sê oor *Responsibility* dat as hulle iets belowe het, hulle dit sal doen. Toe Elize oor *Connectedness* praat, sê sy die volgende: “... by my vorige skool het ek net geweet – ek het vir al die jare – vir 21 jaar heerlik skoolgehou en daar was net ’n tyd wat ek geweet het: Hier moet ek weg. Dis klaar en ek gaan. Toe’t ek op vroeë pensioen gegaan. Toe gaan ek na ’n ander skooltjie toe, en ek het nie eers geld daar gekry nie, maar dit was vir my... Ek was nie paniekerig daaroor nie; ek het gevoel dit maak nie saak nie, dit is nou dalk waar ek my goeie daad doen, en ja. En ag ek praat baie met die Here en ek het ’n kalmte en ek het ’n rustigheid rondom my waar ook nou is met hierdie kindertjies.” (Diepte-gesprek 1. p. 5) Helga sê die verslag beskryf haar baie goed en dat sy kan sien hoe haar sterkpunte haar werk en algemene optrede beïnvloed. Sharon en Juanita sonder albei *Strategic* uit as sterkpunte wat hulle baie gebruik in hul werkomgewing. Juanita voel aanvanklik dat sy nie regtig die talenttema *Maximizer* ontwikkel of gebruik nie, maar later in die studie is sy verras om te ontdek dat sy dit wel gebruik en dat dit een van haar eienskappe is wat sy voel haar ’n goeie onderwyseres maak.

Marna sê die verslag beskryf haar optrede 100 persent, hoewel dit vir haar ’n uitputtende profiel is omdat sy haarself nie van haar leerders se probleme kan distansieer nie. Tog sê sy ook: “... ek het die vermoë om op te tel as daar ’n probleem is, sonder dat mense hoef te sê, so ek dink in daai opsig kan ek ook makliker ’n verskil maak.” (Diepte-gesprek 2. p. 15) Johan voel die verslag beskryf hom goed, behalwe dat hy nie heeltemal gemaklik met *Adaptability* is nie. Hy sê hy hou nie daarvan as dinge nie volgens plan verloop nie, maar dat hy dit wel kan hanteer wanneer dit gebeur. Oor die res van sy sterkpunte sê hy: “... ek dink om daai bewustheid te hê dat ’n mens hoort op ’n plek, dat ’n mens ’n verskil maak op ’n plek, en dat ’n mens unieke vaardighede en natuurlike vermoëns het om ’n verskil te maak op ’n plek, maak dat ’n mens gemotiveerd is en maak ’n mens veerkragtig.” (Diepte-gesprek 1. p. 3)

Die betroubaarheid en geldigheid van die CSF-assesseringsinstrument is volledig in paragraaf 2.8 bespreek en kan in die tegniese verslag oor hierdie instrument wat in 2014 opgedateer is (Asplund *et al.*, 2014), gesien word. Aan die ander kant sê

Bandura (2006) dat daar nie een maatstaf is wat alle mense se persepsie van hul doeltreffendheid kan meet nie, omdat die meeste items in so meetinstrument min of geen verband mag hou tot die individu se domein van funksionering nie. Hy skryf:

“There is no all-purpose measure of perceived self-efficacy” (Bandura, 2006:307).

Kategorie 4: Mense gee graag 'n naam aan hul gevoel en optrede

Hoewel hierdie kategorie nie uit die vrae wat ek tydens die diepte-gesprekke gevoer het, voortspruit nie, vind ek dit betekenisvol dat 'n paar van die deelnemers gesê het dat dit vir hulle goed was om te sien dat daar 'n naam aan hul optrede gekoppel kan word en dat dit deur 'n wetenskaplike instrument gemeet word. Mense is vaagweg bewus van hul sterkpunte, soos Sharon oor haar *Intellektion* sê: “So ek was altyd half in my onderbewysyn bewus daarvan, dis nou net half vir my meer soos wat ek nou skoolhou is dit half meer prominent, dis meer... omdat dit nou ‘gelabel’ is.” (Diepte-gesprek 2, p. 9) Wanneer Juanita oor haar *Input* praat, sê sy: “Ek weet dit is so, maar dit was vir my lekker om dit 'n naam daarvoor te gee, ja.” (Diepte-gesprek 1, p. 5) Rettew en Lopez (2009) sê deur iets te etiketteer of 'n naam daaraan te gee, gee ons klaarblyklik 'n beter begrip daarvan. Hulle skryf die volgende oor die CSF en VIA waarna ek kortliks in paragraaf 2.6 verwys het:

“These tools provide the language with which to talk about strengths. We, as human beings, have a tremendous affinity for labels” (Rettew & Lopez, 2009:6).

Juanita sê ook dat dit vir haar goed was om te sien dat haar vyf prominentste talenttemas, waarvan vier in die denkende domein is, verskillende rolle speel, maar tog met mekaar saamwerk en haar in staat stel om ander mense te help. Vir Anriëtte was dit veral goed om te sien dat *Consistency* 'n sterkpunt is. Tydens ons gesprekke het dit voorgekom of Anriëtte nie regtig in haar vermoëns as onderwyseres glo nie, maar dat sy verlig was om te sien dat haar optrede as't ware deur iemand anders erken en goedgekeur word as 'n sterkpunt. Oor haar sterk sin vir regverdigheid en haar vermoë om alle mense dieselfde te behandel, (*Consistency*) sê sy: “... en toe't ek gedink ek is kras en ongevoelig, maar nou dat ek dit sien, is ek nie so nie. Jy weet,

Consistency.” (Diepte-gesprek 1, p. 7) Bandura (1989) skryf dat ’n mens se persepsie van sy doeltreffendheid sy denkprosesse beïnvloed.

“It requires a strong sense of efficacy to remain task oriented in the face of evaluative threats and judgmental failures” (Bandura, 1989:729).

Die ander deelnemers het niks oor hierdie onderwerp gesê nie, maar die meeste het wel gesê dat hulle hulself beter verstaan het nadat hulle sterkpuntbegeleiding gekry het.

4.5 Die invloed van die domeine van talenttemas op die veerkragtigheid van onderwysers

Op die oog af lyk dit nie of die domeine van talenttemas ’n bepalende invloed op die deelnemers se veerkragtigheid het nie. Die deelnemers wat veerkragtig is, gebruik oor die algemeen ’n kombinasie van hul sterkpunte, of hulle benut die dinamiese wisselwerking tussen hul sterkpunte om te vergoed vir die domeine waarin hulle nie sterkpunte het nie. Soos genoem in paragraaf 2.9.4, oorvleuel die talenttemas van die vier domeine dikwels omdat die dinamiese wisselwerking tussen talenttemas ’n invloed het op hoe dit uiteindelik in elke individu se lewe manifesteer. Hierdie oorvleueling is ook geïllustreer in figuur 2.4.

4.5.1 Uitvoerend: Intensionaliteit

Uit die agt deelnemers het net Marna aangedui dat sy dink sy kort ’n sterkpunt wat haar sal help om die take te voltooi. Sy was nie bewus dat een van haar sterkpunte, *Belief*, wel in die uitvoerende domein is nie en dat dit haar dus sou help om take te voltooi nie. In haar konteks gebruik sy dié sterkpunt eerder vir verhoudingsbou as vir die afhandeling van take. Sharon, Juanita en Johan het geen sterkpunte in die uitvoerende domein nie, maar span van hul ander sterkpunte, en veral *Maximizer* uit die domein van verhoudingsbou, om daarvoor te vergoed. Sharon gebruik haar *Strategic* (wat deur Gallup in die denkende domein geplaas is) om dinge gedoen te kry en Juanita en Johan gebruik ’n kombinasie van al hul dominante sterkpunte om take af te handel. Elma het *Responsibility* in die uitvoerende domein en Liezel het

Responsibility, Achiever en *Discipline* wat uitvoerende talenttemas is. Anriëtte het *Responsibility* en *Consistency* en Helga het *Achiever* in die uitvoerende domein.

Hierdie waarneming van die deelnemers se belewenis van die rol wat hul sterkpunte in die uitvoering van hul take speel, sluit aan by wat Lombaard (2011) oor die domeine van talenttemas skryf: Hoewel voortgesette navorsing hierdie groepering van talenttemas ondersteun, kan talente nooit as 'n formule gesien word nie – dit is meer soos 'n kunsvorm waar die meng van verskillende kleure 'n unieke kleursamestelling voortbring. Wanneer daar oor die uitvoerende domein van talenttemas gepraat word, moet daar in gedagte gehou word dat elke talenttema verwys na 'n natuurlik herhalende patroon van gedagtes, gevoel of gedrag wat produktief aangewend kan word (Buckingham & Clifton, 2005b; Buckingham & Coffman, 2005). Die wisselwerking tussen twee of meer talenttemas het 'n bepaalde invloed op elkeen van die temas en dit kleur die manier waarop 'n talenttema manifesteer en gebruik word (Lombaard, 2011). Hierdie outeur wys daarop dat die nege uitvoerende talenttemas daarop fokus om dinge gedoen te kry en derhalwe sterk taakgerig kan wees, maar dat dit nie beteken dat iemand wat nie talenttemas in hierdie domein het, nie hul doelwitte kan bereik nie. Soos uiteengesit in paragraaf 2.9.1 beskryf Bandura se sosialeleerteorie 'n individu as 'n agent wat die verloop van gebeure met sy optrede of aksie kan beïnvloed (Bandura, 2000; Bandura, 2011). Die eienskap van intensionaliteit sentreer rondom die beplanning van optrede en die realisering van doelwitte (Bandura, 2001b). Bandura voeg 'n funksionele dimensie by intensionaliteit en sê dat ander mense betrek sal word by die suksesvolle implementering van doelwitte. Gedeelde optrede verg dat mense interafhanklik sal wees en hulself daartoe verbind om hul optrede te koördineer (Bandura, 2001b). Hierdie samewerking tussen mense sluit aan by die volgende kwadrant wat bespreek word, naamlik die domein van motiverende talenttemas en die kerneienskap van self-aksie.

4.5.2 Motiverend: Self-aksie

Motiverende talenttemas beïnvloed ander mense. Lombaard (2012) sê dat hierdie talenttemas in 'n gegewe konteks 'n benadering volg van “ons” en “kom ons...”. Wanneer mense buite rekening gelaat word, kom motiverende talenttemas nie tot hul reg nie. Hierdie talenttemas kom oor die algemeen minder voor as uitvoerende,

verhoudingsbou- en denkende talenttemas (Gallup, 2000). Gallup se statistieke kom ooreen met die profiele van die deelnemers aan hierdie studie, maar dit lyk vir my asof die voorkoms van veral hul verhoudingsbou- en denkende talenttemas vir die afwesigheid van die motiverende temas vergoed. Die enigste talenttema uit die motiverende domein wat prominent onder die deelnemers aan hierdie studie voorkom, is *Maximizer*. Johan en Juanita het albei *Maximizer*, wat in die onderwyskonteks amper as vanselfsprekend as 'n tema gesien kan word wat veral by hoërskoolonderwysers sal voorkom. In die geval van die deelnemers met *Developer* (Liesel, Marna en Elma) neem hierdie verhoudingsboutema waarskynlik die motiverende temas se rol in; by Sharon is dit *Adaptability* en *Strategic* en by Helga is dit waarskynlik haar *Achiever*. Anriëtte vind dit moeilik om haar leerders te motiveer en sê sy raak moedeloos as die kinders “*nie wil saamwerk nie*”.

Dit moet weer eens beklemtoon word dat ons nie moet dink dat iemand nie ander mense kan beïnvloed wanneer hy geen prominente motiverende talenttemas het nie (Lombaard, 2012a). In aansluiting by die domein van motiverende talenttemas, sê Bandura (2001) dat 'n agent nie slegs 'n beplanner moet wees nie, maar ook 'n motiveerder en self-reguleerder. Om 'n agent te wees behels nie net die vermoë om aksieplanne te formuleer nie, maar ook die vermoë om 'n motiverende rol te speel in die uitvoering daarvan. Hierdie teoretikus voeg by dat daar 'n sterk morele komponent by self-aksie betrokke is. Hy sê mense doen dinge wat hulle bevredig en hulle vervul met 'n sin van trots en eiewaarde en dat die moraliteit van hul optrede 'n belangrike deel uitmaak van hul selfgerigtheid. Moraliteit kom na vore in ons vermoë om medemenslik op te tree (Bandura, 2001b). Mense wat hulself losmaak van moraliteit is geneig om minder prososiaal te wees en minder skuldgevoelens oor skadelike optrede teenoor ander mense te beleef (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996). Ons vermoë om ons medemens in ag te neem in ons optrede, dui ook op ons vermoë om verhoudings met ander mense te bou. Sterkpunte wat hiermee verband hou, sowel as die eienskap van self-refleksie, word in die volgende paragraaf bespreek.

4.5.3 Verhoudingsbou: Self-refleksie

Al die deelnemers buiten Juanita het minstens een prominente talenttema in die domein van verhoudingsbou. Hoewel Juanita gemaklik met haar sterkpunte

identifiseer, sê sy tog dat dit vir haar 'n verrassing was dat geen van haar prominente sterkpunte in hierdie domein val nie, want sy sien haarself beslis as 'n "mense-mens". Sy sê sy wend al haar sterkpunte aan om verhoudings te bou. Dit bevestig Lombaard (2012) se stelling dat dit nie net mense met prominente talenttemas in die domein van verhoudingsbou is wat goeie menseverhoudinge kan handhaaf nie, maar dat dit gaan oor die energie wat dit verg om sterk verhoudings te onderhou. Marna en Elma, wat grondslagfaseonderwyseresse is, het elkeen vier talenttemas in hierdie domein. Albei het *Empathy* en *Developer*, en dan ook onderskeidelik *Relator*, *Harmony*, *Connectedness* en *Includer*. Tydens die diepte-gesprekke kom dit duidelik na vore dat hulle hul energie om onder moeilike en frustrerende omstandighede met jong leerders te werk, uit hierdie talenttemas put. Hoewel hulle albei sê dat *Empathy* uitputtend kan wees omdat dit veroorsaak dat hulle emosioneel baie betrokke by hul leerders raak, sê hulle ook dat dit juis dit is wat hulle in die onderwys hou en dat hulle weet hulle maak 'n verskil in leerders se lewens. Hoewel Anriëtte met die definisie van *Empathy* identifiseer, sê sy dat sy dit nie gebruik nie. Sy beleef *Harmony* frustrerend en negatief aangesien sy ter wille van vrede eerder nie haar opinie sal lug nie.

Die ander deelnemers se prominente talenttemas in hierdie domein gee hulle ook die energie om goeie verhoudings in die skoolopset sowel as in hul persoonlike lewe te bou. Johan het *Harmony* en *Adaptability*, en hoewel sy *Maximizer* hom in die klaskamer redelik taakgedrewe laat optree, is dit vir hom baie belangrik om steeds 'n goeie verhouding met sy leerders en kollegas te hê. Sharon, Elize, Helga en Liezel het almal *Connectedness* as prominente talenttemas. Hulle sê verskeie kere tydens die diepte-gesprekke dat hulle dinge wat gebeur baie maklik aanvaar omdat hulle glo alles gebeur met 'n doel en alles staan in verhouding met mekaar. Buckingham en Clifton (2005) skryf: Alles gebeur met rede – jy weet dit, omdat jy in jou siel daarvan oortuig is dat ons almal aan mekaar verbind is. Bandura (2001) sê mense is nie alleen agente wat optree nie, maar hulle doen ook selfondersoek en reflekteer oor hul gedagtes en dae. Ek vind hier 'n verband met talenttemas in die domein van verhoudingsbou, waar mense konstant reflekteer oor ander mense se dae en oortuigings, sowel as hul eie, en die invloed wat dit op die mense rondom hulle het. Volgens Bandura (2001) het die agent altyd vertroue in sy vermoë om beheer te neem oor sy lewe omgewing. 'n Sterk bewustheid van sy persoonlike en

professionele bekwaamheid verminder kwesbaarheid en versterk sy vermoë om onder moeilike omstandighede te bly funksioneer (Bandura, 2001b).

4.5.4 Denkend: Vooruitbeplanning

Talenttemas uit hierdie domein kom prominent by vyf van die deelnemers voor. Dit is ook die domein wat naas verhoudingsbou, die sterkste verteenwoordig is in hierdie studie. Sharon en Helga het elkeen drie van hierdie talenttemas onder hul Top 5 en Juanita het vier. Denkende talenttemas speel op verskillende vlakke 'n kognitiewe rol. Mense wat hierdie talenttemas prominent het, vind dikwels dat hulle binne-in hul koppe leef en dat hul wêreldbeeld deur hul gedagtes gevorm word (Lombaard, 2012c). Dit wil voorkom asof die kombinasie van hierdie talenttemas 'n sterk rol speel in die deelnemers se vermoë om take uit te voer. Soos wat ek in Figuur 2.4 geïllustreer het, is die lyne tussen die domeine van talenttemas nie solied nie en in die geval van die deelnemers aan hierdie studie vloei die domein van verhoudingsbou oor na die uitvoerende domein. Dit is juis die denkende temas wat die deelnemers die energie gee om klaar te maak waarmee hulle begin het. Juanita se *Ideation* en *Strategic* speel hier 'n groot rol, en in kombinasie met haar *Maximizer* beplan sy nie net haar optrede nie, maar bring sy ook haar planne tot uitvoering. Johan het *Context* en *Input* in hierdie domein en hy sê dat hy hierdie talenttemas gebruik om sy klasse vir die leerders interessant en stimulerend te maak. Johan en Juanita se *Maximizer* speel ook 'n belangrike rol in die uiteindelijke uitvoering van hul planne. Elma, Marna en Liezel het geen prominente talenttemas in hierdie domein nie, maar hulle het weer talenttemas soos *Empathy*, *Connectedness* en *Developer*, wat hulle waarskynlik die energie gee om wel vooruitbeplanning te doen en diep na te dink.

Talenttemas uit die denkende domein wat veral verband hou met die eienskap van vooruitbeplanning, is onder meer *Strategic*, *Input* en *Ideation*. Deur vooruit te beplan, motiveer mense hulself en hul dade word gerig deur hul afwagting van toekomstige gebeure (Bandura, 2001b). Dit is belangrik om te onthou dat die domeine van talenttemas vloeibaar is en dat mense nie lamgelê hoef te word deur die afwesigheid van sterkpunte uit sekere domeine nie. Soos Lombaard herhaaldelik in sy blogs skryf – vaardighede kan aangeleer word, maar die energie wat benodig word om take volhoubaar te bly uitvoer, word geput uit daardie areas waarin ons sterkpunte

prominent is en dit dui op die uniekheid van ons menswees (Lombaard, 2011; Lombaard, 2012a; Lombaard, 2012b; Lombaard, 2012c).

4.6 Samevatting

In hierdie hoofstuk het ek die navorsingsresultate deur middel van kodes, kategorieë en temas uiteengesit. Ek het my data begin verbind met my hoofnavorsingsvraag, naamlik: Hoe word onderwysers se veerkragtigheid beïnvloed wanneer hulle hul aangebore talente en sterkpunte in hul dag-tot-dag-lewe benut en gebruik? Ek het die data deur tematiese analise geïnterpreteer en uiteengesit. 'n Konstante heen-en-weer beweeg tussen die data en die analise daarvan is gevolg en ek het konsepte uit die literatuurstudie in verband gebring met die data. Ek het direkte aanhalings uit my transkripsies van die diepte-gesprekke met die deelnemers en uittreksels uit my reflektiewe aantekeninge gebruik om die konteks van die deelnemers in perspektief te stel. Hierdeur het ek die temas en kategorieë waarin ek die data verdeel het, verduidelik.

Ten slotte het ek die bevindinge van die studie in verband gebring met my konseptuele raamwerk en verduidelik hoe die dinamiese wisselwerking tussen mense se prominente talenttemas hul veerkragtigheid kan bevorder en hoe die vier domeine van talenttemas (Rath & Conchie, 2008) verband hou met die vier kerneienskappe van menslike optrede soos beskryf deur Bandura in sy sosialeleerteorie (Bandura, 2011). In die volgende hoofstuk maak ek gevolgtrekkings in die lig van die bevindinge van hierdie studie, ek bespreek die beperkings daarvan en ek maak aanbevelings vir verdere navorsing en die moontlike toepassing daarvan in die onderwyspraktyk.

HOOFSTUK 5

NAVORSINGSBEVINDINGE

5.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word die gevolgtrekkings van die studie bespreek en die hoofnavorsingsvraag beantwoord, naamlik: Hoe beskryf onderwysers hul veerkragtigheid wanneer hulle hul aangebore talente en sterkpunte in hul dag-tot-dag-lewe benut en gebruik? Hoofstuk 5 bied 'n oorsig oor die studie waarin die konseptuele raamwerk van die studie en die data-insameling en -analiseringsproses kortliks bespreek word. Die bevindinge van die studie word bespreek wanneer die subvrae en die hoofnavorsingsvraag beantwoord word en dit vorm die kern van hierdie hoofstuk. Die potensiële betekenisvolheid van die studie word kortliks bespreek, beperkings van die studie word vermeld en aanbevelings vir verdere navorsing word gemaak.

Hierdie studie het beoog om vas te stel hoe onderwysers hul veerkragtigheid in terme van hul aangebore talente en sterkpunte beskryf. Terwyl sommige onderwysers op die oog af in enige skool en onder wisselende vlakke van eksterne druk kan bly funksioneer, vind ander onderwysers dit moeiliker om veerkragtig te bly wanneer omstandighede moeilik raak of dinge nie volgens plan verloop nie. Vir hierdie rede is die volgende navorsingsvrae gevra:

5.2 Navorsingsvrae

5.2.1 Hoofnavorsingsvraag

- Hoe beskryf onderwysers hul veerkragtigheid wanneer hulle hul aangebore talente en sterkpunte in hul dag-tot-dag-lewe benut en gebruik?

5.2.2 Subvrae

- Hoe beskryf onderwysers die verband tussen spesifieke talente en die onderwys as beroep?
- Hoe beïnvloed die dinamiese wisselwerking tussen hul sterkpunte die veerkragtigheid van onderwysers?

5.3 Oorsig oor die studie

In hierdie studie is onderwysers se aangebore talente en sterkpunte en hoe hulle hul veerkrachtigheid in die lig hiervan beskryf, ondersoek. Daar is gekyk na die Top 5-talenttemas van elke deelnemer en ek het ook die dinamiese wisselwerking wat tussen die individuele sterkpunte plaasvind, in ag geneem.

5.3.1 Plasing van die studie in die konseptuele raamwerk

Die konseptuele raamwerk vir die studie wat volledig in die literatuuroorsig uiteengesit is, word kortliks bespreek. Van die belangrikste insigte wat uit hierdie studie na vore gekom het, is dat die vier domeine waarin die CSF-talenttemas ingedeel is, nie onafhanklik van mekaar in 'n individu se lewe uitspeel nie. Net soos wat 'n mens nie volledig kan funksioneer met slegs een of twee sintuie nie, funksioneer ons ook nie met net enkele geïsoleerde eienskappe van menslike optrede soos deur Bandura se in sy sosialeleerteorie beskryf nie.

Mense met talenttemas in die *uitvoerende* domein het die vermoë om hul planne tot uitvoer te bring en dit waarmee hulle begin het, klaar te maak (Rath, 2015). Dit sluit aan by Bandura se eienskap van *intensionaliteit* wat dui op die beplanning van optrede en die realisering en implementering van doelwitte (Bandura, 2001b). *Motiverende* talenttemas stel mense daartoe in staat om ander te beïnvloed en volg 'n benadering van samewerking met ander mense (Rath, 2015). In aansluiting hierby sê Bandura oor *self-aksie* dat 'n agent nie net 'n beplanner is nie, maar ook 'n motiveerder, wat die vermoë het om 'n motiverende rol te speel in die uitvoering van aksies (Bandura, 2001b). Mense met talenttemas in die domein van *verhoudingsbou*, het die vermoë om diep verhoudings te bou met mense van verskillende ouderdomme en uit verskillende agtergronde (Rath, 2015). Dit sluit aan by Bandura se stelling oor *self-refleksie* dat die agent vertrou het in sy vermoë om beheer te neem oor sy lewe, omgewing en verhoudings en dat dit sy vermoë versterk om onder moeilike omstandighede te bly funksioneer (Bandura, 2001b). Talenttemas wat in die *denkende* domein geplaas is, help mense om effektief te beplan en diep daaroor na te dink voordat hulle hul planne tot uitvoering bring (Rath, 2015). Hierdie domein van talenttemas sluit aan by Bandura se stelling dat mense hulself motiveer deur *vooruit*

te beplan en hul dade word gerig deur hul afwagting van toekomstige gebeure (Bandura, 2001b).

In Hoofstuk 4 is hierdie konseptuele raamwerk in verband gebring met die inligting wat uit die diepte-gesprekke na vore gekom het. Figuur 2.5 is 'n visuele voorstelling van die verband tussen die kerneienskappe van menslike optrede (Bandura, 2011), die domeine van die talenttemas van die CSF (Rath, 2015) en die bevordering van veerkragtigheid wanneer talente tot sterkpunte ontwikkel word. Dit is duidelik dat die grense tussen hierdie vier kwadrante nie rigied is nie en kan oorvleuel, afhangende van elke individu se kombinasie van prominente sterkpunte.

5.3.2 Data-insameling en -analise

Tydens die eerste diepte-gesprekke het dit verskeie kere na vore gekom dat die deelnemers die CSF-verslag akkuraat en positief beleef. Ek het aanvanklik ondersoekend na elkeen van die talenttemas gekyk, sodat ek kon vasstel of die deelnemers met hul talenttemas identifiseer en tot watter mate dit moontlik reeds tot sterkpunte ontwikkel is. Ná die aanvanklike gesprekke was daar opvolggesprekke, waartydens ek in diepte na die wisselwerking tussen die vyf prominentste talenttemas van elke deelnemer gekyk het. Die domeine van talenttemas is nie tydens die gesprekke bespreek nie, hoewel ek wel die inligting wat uit die data na vore gekom het, gebruik het om verbande te trek tussen die vier kwadrante van die konseptuele raamwerk.

Wanneer daar oor die dinamiese wisselwerking tussen talenttemas gepraat word, is dit onvermydelik dat daar oor die vloeibaarheid tussen hierdie kwadrante gedink sal word. Uit die gesprekke met die deelnemers het dit duidelik na vore gekom dat hulle hul talenttemas of sterkpunte nie beperk tot die domein waarin Gallup dit geplaas het nie (Rath & Conchie, 2008). Tydens die finale telefoniese opvolggesprekke met die deelnemers ongeveer drie maande ná die eerste diepte-gesprekke, kon die deelnemers vir my 'n heelwat duideliker beeld skets van hoe hulle hul veerkragtigheid beleef in terme van hul sterkpunte.

5.4 Bevindinge van die studie

5.4.1 Hoe beskryf onderwysers die verband tussen spesifieke talente en die onderwys as beroep?

Die meeste van die deelnemers sê dat hulle nie dink hul talente is spesifiek aan hul beroep gekoppel nie. In teenstelling hiermee sê Tansley (2011) dat organisasies verskeie perspektiewe op talent het. Sy sê dat die betekenis wat aan *talent* geheg word, baie spesifiek tot 'n organisasie is, sterk deur die aard van die werk wat gedoen word, beïnvloed word en dat individue in organisasies se talente oor die algemeen as uniek beskou word (Tansley, 2011). Buckingham en Clifton (2005) verskil van hierdie outeur en sê dat wanneer mense die geleentheid kry om die grootste deel van die dag te doen wat hulle die beste doen, met ander woorde die geleentheid kry om volgens hulle talente te funksioneer, hulle groter beroepsbevrediging sal beleef ongeag die beroep waar in hulle staan.

In aansluiting by die CSF-perspektief, het die meeste van die deelnemers gevoel dat daar nie 'n ideale Top 5- onderwysersprofiel is nie, maar dat daar wel bepaalde talente of sterkpunte is wat hulle in sekere situasies help om hul werk doeltreffend te doen. Johan sê dat sy *Input*, *Context* en *Maximizer* dit vir hom baie bevredigend maak om die vakkennis wat hy opgedoen het, weer te gee en die leerders uit te daag om hul volle potensiaal te bereik. Op dieselfde trant sê Juanita ook dat haar *Input*, *Learner* en *Maximizer* dit vir haar aangenaam maak om vir haar leerders uitdagings te stel. Helga en Sharon noem ook *Input* as 'n sterkpunt wat hulle help om kreatiewe voorbereiding vir hul lesse te doen. Helga voeg by dat haar *Achiever* haar inspireer om hoë standaarde aan haarself te stel en dieselfde van haar leerders te verwag, terwyl Sharon voel dat haar *Adaptability* haar in haar spesifieke omstandighede by die skool help om voortdurende verandering te hanteer.

Die enigste twee talenttemas wat Anriëtte voel haar in haar werk ondersteun, is *Learner* en *Consistency*. Sy sê sy beleef nie dat haar ander talenttemas regtig vir haar van waarde is in haar werksopset nie. Marna en Elma beleef dat *Empathy* en *Developer* van hulle goeie grondslagfase-onderwyseresse maak, maar Marna beklemtoon dit dat onderwysers in 'n span moet kan saamwerk en mekaar se swakplekke of leemtes moet aanvul. Elma voel dat haar *Responsibility* haar die

nodige motivering gee om onder enige omstandighede met moeilike leerders te werk en sleurwerk te doen en Marna beleef haar *Belief* in soortgelyke lig. Liezel is die enigste deelnemer wat van mening is dat daar wel 'n ideale onderwysersprofiel is. Sy voel onderwysers moet verantwoordelik wees en doen wat van hulle verwag word (*Achiever* en *Responsibility*), en hulle moet *Developers* en *Learners* wees. Hoewel sy self nie *Learner* in haar Top 5 het nie, sien sy haarself tog as 'n goeie onderwyseres.

5.4.1.2 Gevolgtrekking

Uit die inligting wat deur my data na vore gekom het, kom ek tot die gevolgtrekking dat daar nie 'n ideale onderwysersprofiel bestaan nie. Talente word nie beperk tot of uitsluitlik geassosieer met bepaalde beroepe nie. Hoewel daar soms raakpunte is tussen die talentemas van onderwysers, maak hulle aangebore talente hulle nie noodwendig goeie of slegte onderwysers nie. Die talentemas wat deur die CSF geïdentifiseer word, kan derhalwe nie gesien word as 'n soort resep vir 'n goeie of selfs 'n tipiese onderwyser nie. Die uiteenlopende talentemas van die deelnemers wys daarop dat talente nie gebruik kan word as instrument om die ideale onderwyser te kies nie.

5.4.2 Hoe beïnvloed die dinamiese wisselwerking tussen hul sterkpunte die veerkrachtigheid van onderwysers?

In 2007 sê Wesley K. Clark in 'n onderhoud met Deborah Solomon van *The New York Times Magazine*: "I've never met an effective leader who wasn't aware of his talents and working to sharpen them" (Solomon, 2007). Om gewoon bewus te wees van 'n mens se talente, beteken nog nie dat dit sterkpunte is nie. Soos gesien in die konseptuele raamwerk van hierdie studie, funksioneer sterkpunte nie onafhanklik van mekaar nie.

Die meeste van die deelnemers het aangedui dat hulle hul sterkpunte as 'n geheel beleef. Helga sê dat haar *Strategic* haar help om probleme op te los. Sy het ook *Achiever*, wat haar sal dryf om aan te hou totdat die probleem opgelos is. Verder verwys sy na haar *Connectedness* en sê dat niks in die lewe sonder 'n rede gebeur nie en dat dit haar help om 'n geheelbeeld van 'n probleem te vorm.

Johan sê dat sy *Context* en *Input* mekaar baie goed aanvul wanneer hy sy vermoë om inligting bymekaar te maak, kombineer met sy vermoë om die verlede te gebruik om die hede te verstaan. Hy gebruik sy *Maximizer* dan om inligting aan sy leerders oor te dra op so 'n manier dat hulle die meeste moontlike voordeel daaruit kan put. Hy sê ook dat hy nie van verandering hou nie, maar dat sy kombinasie van *Harmony* en *Adaptability* hom help om aan te pas en dat dit hom veerkragtig hou in potensieel frustrerende omstandighede. Liezel sê dat al haar sterkpunte inmeekaargeweef is en dat sy as gevolg van hierdie samestelling en moontlik spesifiek *Connectedness* uiters veerkragtig is. Hoewel sy vroeër gesê het onderwysers behoort *Learners* te wees, lyk dit vir my asof haar kombinasie van *Achiever*, *Responsibility* en *Discipline* vir die afwesigheid van *Learner* vergoed en dit naboots.

Juanita beleef dat *Input*, *Strategic*, *Learner* en *Ideation* haar as't ware in haar kop laat leef en sê dat *Maximizer* haar beslis daar uithaal, omdat sy haarself eintlik beleef as 'n mense-mens. Sy sê dat die kombinasie van *Maximizer*, *Strategic* en *Ideation* haar veerkragtig maak, omdat sy goeie organisasievermoë het wat sy nie net in haar klaskamer nie, maar ook in die groter skoolopset gebruik.

Elma ervaar dat die kombinasie van haar *Empathy*, *Developer* en *Includer* haar nooit laat moed opgee met kinders wat probleme ervaar nie. Sy sê dat haar *Connectedness* dit vir haar makliker maak om met die kinders te werk, omdat alles met 'n doel gebeur. *Empathy* en *Includer* ondersteun mekaar wanneer sy kan aanvoel wanneer 'n jong leerder uitgesluit voel en daar dus emosionele faktore is wat daardie kind verhoed om effektief te leer. Elma beleef dat *Responsibility* en *Developer* haar veerkragtig maak, want wanneer sy verantwoordelik voel vir 'n leerder, is dit die natuurlike ding om te doen om hom te help om sy volle potensiaal te bereik.

Marna sê dat sy soms beleef dat juis die kombinasie van haar sterkpunte haar daarvan weerhou om so doeltreffend te funksioneer as wat van haar verwag word. Haar *Empathy*, *Harmony* en *Relator* hou haar dikwels so betrokke by kinders met probleme, dat sy nie daarby verby kan kyk nie. Sy beleef dat haar *Belief* en

Developer die twee sterkpunte is wat haar elke dag laat teruggaan skool toe, omdat sy glo onderwys is haar roeping en dit hou haar veerkragtig.

Sharon sien al haar sterkpunte op die een of ander manier aan mekaar gekoppel. Sy sê dat *Input*, *Intellection* en *Strategic* haar die energie gee om inligting te versamel wat sy weer aan haar leerders kan oordra. Verder beleef sy dat *Strategic*, *Connectedness* en *Adaptability* haar daartoe in staat stel om onvoorsiene situasies te hanteer en veerkragtig te bly.

Anriëtte sê sy sien hoe sekere van haar talenttemas mekaar kan aanvul, byvoorbeeld *Consistency*, *Responsibility* en *Learner*, maar dit lyk nie of sy met haar aangebore talente identifiseer nie. Sy sê dat sy nie veerkragtig voel nie, deels omdat sy redelik onlangs by haar huidige skool begin werk het en dit altyd moeilik vind om aan te pas in nuwe omstandighede.

5.4.2.2 Gevolgtrekking

Vanuit die CSF-perspektief is die effek van die kombinasie van individue se sterkpunte nie voorspelbaar nie (Buckingham, 2010). In antwoord op die bogenoemde navorsingsvraag het ek tot die gevolgtrekking gekom dat die dinamiese wisselwerking tussen hul sterkpunte beslis 'n invloed gehad het op die veerkragtigheid van die deelnemers. Sterkpunte gesien in isolasie kan selfs frustrasie veroorsaak, byvoorbeeld *Empathy* wat deur twee van die deelnemers as *uitputtende* sterkpunte beskryf word. Eers wanneer die res van die sterkpunte in ag geneem word en in kombinasie met mekaar gebruik word, kom die essensie van wie die individu is na vore en tree veerkragtigheid in.

5.4.3 Hoofnavorsingsvraag:

Hoe beskryf onderwysers hul veerkragtigheid wanneer hulle hul aangebore talente en sterkpunte in hul dag-tot-dag-lewe benut en gebruik?

Thorne en Pellant (2007) argumenteer dat iemand wat die vermoë het om bo ander uit te styg sonder om hard te probeer, talentvol is. Daar is iets omtrent 'n talentvolle individu wat ander mense inspirerend vind (Thorne & Pellant, 2007). Hier kom ek terug na my vraag oor waarom sekere onderwysers altyd energiek voorkom en ander

eenvoudig nie die mas opkom nie. In hierdie afdeling sit ek die bevindinge wat uit my data na vore gekom het in besonderhede uiteen ten einde die hoofnavorsingsvraag te beantwoord.

Marcus Buckingham skryf dat meningsopnames deur Gallup in 2001 bevind het dat 20 persent van werknemers volgens hul sterkpunte werk. In 2010 bevind meningsopnames dat slegs 17 persent van mense wat gevra is watter persentasie van die dag hulle volgens hulle sterkpunte werk, gesê het: “Die meeste van die tyd” (Buckingham, 2010). Tydens my finale gesprekke met die deelnemers het ek hulle gevra watter persentasie van die dag hulle die geleentheid kry om volgens hul sterkpunte te funksioneer en watter sterkpunte die sterkste na vore kom. Ek wou ook uitvind of daar sterkpunte is wat hulle voel nie in hul werksituasie gebruik word nie en of hulle veerkragtig voel.

Anriëtte meen dat sy omtrent 45 persent van die dag volgens haar sterkpunte werk. Sy sê tydens die laaste gesprek sowel as tydens die vorige gesprekke dat sy nie ’n veerkragtige mens is nie. Hoewel sy hier sê dat sy *Harmony* die meeste gebruik, het sy tydens vroeër gesprekke gesê sy vind dit frustrerend, omdat sy beleef dat sy haarself te na kom deur dikwels eerder stil te bly en konflik te vermy as om haar mening oor ’n saak uit te spreek. By die skool sien sy nut vir *Consistency*, maar in haar persoonlike lewe is dit haar grootste frustrasie. Sy beleef dat daar baie onregverdigheid in haar gesinsopset is en dat sy geen geleentheid kry om haar sterkpunte daar uit te leef nie.

Sharon sê dat sy redelik veerkragtig voel en dat sy ongeveer 60 persent van elke dag die kans kry om volgens haar sterkpunte te werk. *Adaptability* is vir haar die prominentste sterkpunt en sy voel dat sy *Connectedness* die minste gebruik. Tuis floreer sy op *Intellection* en *Input* en sy beleef dat haar gesin haar sterkpunte erken en waardeer.

Johan en Helga sê albei dat hulle 70 persent van die dag volgens hul sterkpunte leef en werk. Johan gebruik al sy sterkpunte in sy werk sowel as in sy persoonlike lewe. Goeie verhoudings met sy kollegas is vir hom baie belangrik en een van die groot

faktore wat hom veerkragtig laat voel, is juis die feit dat hy geen konflik met enige van sy kollegas ervaar nie. Hy gebruik *Input*, *Harmony* en *Maximizer* die meeste en daarna *Adaptability* en *Context*. Hy sê dat hy homself in terme van sy sterkpunte definieer en beslis veerkragtig voel. Helga gebruik ook al haar sterkpunte, maar *Input* en *Achiever* die meeste en sy voel veerkragtig.

Juanita en Marna voel dat hulle tussen 75 en 80 persent van hul dag volgens hul sterkpunte leef en werk. Juanita maak die sterkste op *Strategic* en *Ideation* staat, maar sê dat sy al haar sterkpunte by die werk en in haar persoonlike lewe uitleef en dat sy beslis veerkragtig voel. Marna sê weer dat haar talentsamestelling haar soms baie uitput, maar dat sy haarself glad nie in 'n ander rol as 'n onderwyseres wil sien nie. Sy gebruik haar *Developer* die meeste in die klaskamer. *Relator* en *Harmony* is die sterkpunte wat haar daartoe in staat stel om goeie verhoudings met vriende en kollegas te bou en potensiële konfliksituasies te hanteer, maar *Empathy* dreineer haar omdat sy haarself nie van haar leerders se probleme kan distansieer nie. Ten spyte hiervan sê Marna tog dat sy veerkragtig is, want sy glo dat sy besig is om haar roeping uit te leef (*Belief*).

Elma en Liezel sê albei sonder huiwering dat hulle hul sterkpunte 90 tot 100 persent van die dag uitleef. Hulle deel die sterkpunte *Responsibility*, *Connectedness* en *Developer*, maar uit so 'n klein studie kan daar geen afleidings hieroor gemaak word nie. Hulle sê dat hulle skoolhou omdat dit is wie hulle is. Hoewel hulle nie voordat hulle die CSF-assessering afgeneem het bewus was van hul sterkpunte nie, is die beskrywing van die talenttemas presies soos wat hulle hulself sien. Hulle skei nie hul werk van hul persoonlike lewe nie en sê dat *Connectedness* alles as 'n eenheid ineen weef.

5.4.3.1 Opsommende opmerkings

Ses van die agt deelnemers aan hierdie studie beskryf hulself as veerkragtig, terwyl een gesê het sy is redelik veerkragtig en gebruik nie al haar sterkpunte by die skool nie. Die ander een sê dat sy haarself glad nie as 'n veerkragtige mens sien nie. Laasgenoemde deelnemer het ook telkens tydens die gesprekke gesê dat sy nie eintlik haar talenttemas gebruik nie. Dié wat sy wel voel sy gebruik, word nie in

kombinasie met die ander gebruik nie en sy ervaar dit as frustrerend. Die deelnemers wat aangedui het dat hulle veerkragtig voel ten spyte van baie dinge wat dikwels nie volgens plan verloop nie, het almal aangedui dat hulle hul talenttemas tot sterkpunte ontwikkel het en dat dit hulle veerkragtig maak.

5.4.3.2 Gevolgtrekking

Dit is belangrik dat mense nie net moet weet wat hulle talente is nie, maar dat hulle daardie talente tot sterkpunte moet ontwikkel. Die primêre doel van die CSF-assessering is om sterkpuntontwikkeling in die werksopset sowel as vir persoonlike ontwikkeling te inisieer (Asplund *et al.*, 2014). Lombaard (2015b) praat van *beyond awareness* wanneer hy sê hy glo dat wanneer iemand bewus raak van sy aangebore talente, dit maar net die eerste stap van 'n sterkpunteis is. Die ware uitdaging lê daarin om patrone van gedagtes, gevoelens en gedrag te ontwikkel en dit so te bestuur dat sterkpunte tot voordeel van die individu gebruik kan word. Eers wanneer dit gebeur, kan talente sterkpunte genoem word (Lombaard, 2015b).

Die deelnemers aan hierdie studie wat hul sterkpunte elke dag in hul klaskamers uiteleef, is meer veerkragtig as dié wat nie hul sterkpunte uiteleef nie. Wanneer onderwysers eers moet dink oor hoe om situasies te hanteer, verg dit emosionele energie. Dit moet opnuut beklemtoon word dat die onderwyser wat nie sterkpunte in byvoorbeeld die motiverende domein het nie, steeds sy leerders kan motiveer. Wanneer 'n onderwyser egter aanhoudend buite sy gemaksone geplaas word deur risiko's soos leerders wat ongemotiveerd voorkom of nie oplet in die klas nie, kan dit hom dreineer en is dit belangrik dat hy moet teruggaan na dit wat vir hom oorspronklik natuurlik kom en doelbewus versterk is. Hier kan 'n sterkpunt soos *Responsibility* uit die uitvoerende domein, of *Developer* uit die domein van verhoudingsbou die rol van 'n motiverende sterkpunt naboots.

Onderwysers wat volgens hul sterkpunte leef en werk, is dikwels nie eens daarvan bewus dat hulle dit doen nie, wat die teorie bevestig dat dit nie ekstrasieke aangeleerde gedrag behels nie, maar berus op aangebore talente. 'n Groot deel van die waarde van sterkpuntontwikkeling lê juis vir my daarin dat ons almal verskillende talente en sterkpunte het, hoewel ons nie noodwendig daarvan bewus is nie. Ons

persepsie van ons self-effektiwiteit dra by tot ons vermoë om te presteer, uitdagings te hanteer en veerkragtig te wees. Wanneer ons volgens ons sterkpunte funksioneer, kan ons heelwat meer beheer op eksterne omstandighede uitoefen deur ons gedagtes, gevoelens en gedrag doeltreffend te bestuur (Lombaard, 2015b). In heelwat gesprekke het deelnemers dit pertinent gestel dat hulle doen wat hulle doen omdat dit maar net is soos wat hulle is en dat hulle nie 'n bepaalde sterkpunt kan uitsonder wat hul optrede beïnvloed nie. Die onderwysers wat die gemaklikste is met wie hulle is, is dié vir wie hul sterkpunte 'n outomatisme geword het en verder as blote bewustheid ontwikkel het. Dit is dán wanneer onderwysers veerkragtig voel en optree.

5.5 Potensiële betekenisvolheid van die studie

Studies wys dat 'n verskeidenheid faktore 'n invloed op mense se veerkragtigheid het. 'n Gebrek aan lewenstevredenheid, selfvertroue, lewensrigting en hoop hou regstreeks verband met mense se ontevredenheid by die werk (Furlong, Gilman & Huebner, 2009; Van Wyk, 2014). Uit hierdie studie het dit na vore gekom dat die vlak van selfkennis wat die deelnemers getoon het en die mate waartoe hulle hul aangebore talente tot sterkpunte ontwikkel en gebruik 'n besliste invloed op hul veerkragtigheid en onderwyshouding het, asook in hul persoonlike lewe.

Sterkpuntontwikkeling het ook 'n noue verbintenis met waardes. Spesifieke waardes soos dissipline en 'n sin vir verantwoordelikheid; en mededeelsaamheid en respek vir ander blyk 'n positiewe invloed op die veerkragtigheid en onderwyshouding van onderwysers te hê (Bektas & Nalcaci, 2012). Die feit dat daar in die CSF spesifieke talenttemas is wat direk (*Discipline* en *Responsibility*) of indirek (*Developer* en *Relator*) met hierdie waardes ooreenstem, was verdere motivering vir die ondersoek.

Deelnemers kon tydens die navorsingsproses bewus raak van hul aangebore talente en sterkpunte en moontlike gapings of tekorte in hul potensiaal of doeltreffendheid identifiseer. Om bewus te raak van die dinamiese wisselwerking tussen die talenttemas en te verstaan watter aktiwiteite dit is wat hulle energie dreineer, kon moontlik 'n bydrae daartoe lewer dat sommige deelnemers meer veerkragtig sou raak. Die ontwikkeling van meer as net 'n blote bewustheid van sterkpunte, kon aan

hulle 'n gevoel van persoonlike bekwaamheid gee, hulle help om hul sterkpunte effektief te bestuur en uiteindelik daartoe bydra dat hulle veerkragtigheid beleef.

5.6 Beperkings van die studie

5.6.1 Die konteks van die deelnemers

Daar kan verskeie redes wees waarom onderwysers veerkragtigheid in hul onderwyspraktyk beleef al dan nie. Faktore soos hul sosiale, sosio-ekonomiese en politieke konteks kan onder meer 'n invloed uitoefen. Hierdie studie is met 'n redelike homogene groep onderwysers gedoen. Hoewel die teikengroep divers was in terme van die samestelling van hul skole, klasse, ouderdom en ervaring in die onderwys, was daar nie diversiteit in terme van die gemeenskapoe waarin hulle woon, taal of etnisiteit nie. Al die deelnemers werk in stedelike skole waar ondersteuning, hulpmiddels en toerusting toeganklik is. Die studie is dus nie veralgemeenbaar met die populasie van Suid-Afrika nie.

5.6.2 Die grootte van die studie

Daar was slegs agt deelnemers aan hierdie studie en dit kan nie vergelyk word met groter teikengroepstudies nie. Baie navorsing oor veerkragtigheid bestaan wel uit deurtastende kwalitatiewe studies (Beltman *et al.*, 2011). Uit berigte in die media oor jaarlikse loononderhandelings en gevolglike stakings deur onderwysers en die algemene onderwyshouding van onderwysers wat tydens streeksvergaderings sigbaar word, maak ek die afleiding dat baie onderwysers in staatskole sowel as in onafhanklike skole oorwerk en onderbetaal voel. Dit is wêreldwyd die algemeenste risikofaktor vir veerkragtigheid (Beltman *et al.*, 2011). Met 'n groter studie wat meer verteenwoordigend is van die gemiddelde onderwyser in ons land en waar kulturele verskille, etnisiteit en ander sosiale en ekonomiese faktore in ag geneem word, mag die resultate van daardie studie heeltemal anders lyk. Aangesien talente en sterkpunte uiters individuele eienskappe is en veerkragtigheid 'n komplekse fenomeen is wat deur vele intrinsieke asook kontekstuele faktore beïnvloed word, sal teikengroepe in toekomstige studies doelgerig uitgesoek moet word indien die bevindinge tot voordeel van die deelnemers aangewend moet word.

5.6.3 Tydsduur van die studie

Ek was net vir 'n beperkte tyd in die veld, maar vir die doel van hierdie studie was dit voldoende. Indien die studie oor 'n langer tydperk gedoen is en daar geleentheid was om 'n pad saam met die deelnemers te stap, sou ek hulle op hul sterkpunte kon vergesel en sien hoe meer van hulle hul sterkpunte verder as blote bewustheid ontwikkel. Daar sou dan moontlik heelwat dieper insigte oor veerkragtigheid na vore gekom het. In die geval van hierdie studie was dit vir my asof ek net 'n reisiger was wat 'n kompartement vir 'n kort rukkie met medereisigers gedeel het.

5.7 Aanbevelings vir verdere navorsing

5.7.1 Gebruik van die CSF in skole

Sommige van die deelnemers het tydens die gesprekke gesê dat dit vir hulle goed is om te weet wat hul kollegas se sterkpunte is, omdat dit hulle help om mekaar beter te verstaan. Een deelnemer met *Empathy* in haar Top 5 het vertel hoe sy kan sien wanneer haar skoolhoof ondersteuning nodig het. Ek glo dat daar baie voordele daaraan verbonde kan wees om die CSF-assessering en spanbouaktiwiteite rondom die uitslae as deel van onderwysers se professionele ontwikkeling te implementeer en van die veerkragtigheidsbeskermers binne die groepe te vestig en uit te bou. Die voordeel daarvan sal beter retensie van nuwe onderwysers binne die beroep teweegbring, minder stresverwante gesondheidsprobleme en meer aanpasbare personeel wat uitdagings en veranderinge die hoof kan bied. Skoolhoofde wat daarop ingestel is om hul personeellede se aangebore talente en sterkpunte raak te sien en die onderwysers daarvolgens aanwend, kan groter produktiwiteit van hul personeel verwag en moontlik meer betrokkenheid en tevredenheid in hul personeel waarneem. Hierdie kennis kan onderwysers help om intrinsiek gemotiveerd te wees, mekaar te verstaan, aan te vul en as span vorentoe te beweeg.

5.7.2 Wisselwerking tussen die talenttemas van 'n hele personeel

In antwoord op my vraag oor die moontlikheid van 'n ideale onderwysprofiel, het sommige van die deelnemers gesê dat 'n personeel as 'n span moet funksioneer. Kollegas moet hul sterkste eienskappe kan aanwend om die leemtes te vul in areas waar ander nie natuurlike talent het nie. Wanneer een personeellid byvoorbeeld nie prominente uitvoerende talenttemas het nie, behoort hy sy kollegas te kan vra om

hom te ondersteun, aangesien die bereidheid om hulp te vra 'n sleutelkomponent van veerkragtigheid is. Dieselfde voorbeelde kan gebruik word vir onderwysers wat nie prominente motiverende, denkende of verhoudingsbousterkpunte het nie. 'n Studie oor die wisselwerking tussen die sterkpunte van 'n hele skool se personeel behoort 'n beduidende invloed op so 'n personeel as geheel se vlakke van ondersteuning van mekaar en uiteindelik hul veerkragtigheid te hê.

5.7.3 Die volledige CSF-verslag

Tydens 'n volgende studie sou dit waardevol wees om die volledige verslag waarin al 34 die sterkpunte van die deelnemers in volgorde geplaas word, te bestudeer. Die CSF gaan oor meer as net vyf prominente sterkpunte. Minstens vier van die deelnemers het aangedui dat hulle graag sou wou weet wat die posisie van hul volgende vyf talenttemas is. Om slegs na die Top 5 talenttemas van enige individu te kyk, is die spreekwoordelike punt van die ysberg. Daar is 34 talenttemas wat in volgorde van intensiteit gerangskik is. Die Top 5 gee ons nie inligting oor wat die volgende 5 sterkpunte, wat ook 'n belangrike rol in iemand se sterkpuntsamestelling kan speel, is nie en laat ruimte vir spekulاسie. Ons weet ook nie waar die deelnemers se sogenaamde swakpunte, of die areas waarin hulle die minste talent toon, lê nie (talenttemas 30 – 34) en kan dus nie 'n volledige beeld van die deelnemers se veerkragtigheid skep nie.

5.8 Verdere voorstelle

Vier verdere voorstelle vloei uit my navorsingsbevindinge. Eerstens kan universiteitsdosente wat opvoedkunde en sielkunde doseer, ook bewusgemaak word van hul ingebore talente en sterkpunte. Wanneer hulle hierdie aspekte in hul kurrikula inwerk, kan onderwysers moontlik van die begin af hul talente en sterkpunte in hul dag-tot-dag-lewe benut en gebruik. Tweedens kan skoolbestuurspanne vind dat onderwysers meer toegewyd en entoesiasies is wanneer hulle spesifieke nie-onderdigverwante take toegesê sou word op grond van dit wat hulle die beste doen, met ander woorde wanneer hulle hul passie kan uitleef. Derdens kan onderwysers 'n studie maak van hul leerders se sterkpunte, hetsy met die YSE of SS, wat leerders moontlik kan motiveer om ook hul passie te ontdek. Laastens kan die nasionale onderwysdepartement die ontdekking en ontwikkeling van leerders se sterkpunte 'n

deel van die kurrikulum maak, wat leerders moontlik kan toerus om vroeër meer ingeligte besluite oor vakke en beroepskeuses te maak.

5.9 Samevatting

In hierdie hoofstuk het ek 'n oorsig oor die studie gegee waarin ek die konseptuele raamwerk en die data-insameling en -analiseringsproses kortliks bespreek het. Ek het die beperkings van die studie bespreek en enkele aanbevelings vir verder navorsing gemaak. Die kern van Hoofstuk 5 is die bespreking van die navorsingsbevindinge, gevolgtrekkings wat gemaak is en die beantwoording van die navorsingsvrae. Dit is duidelik dat die deelnemers aan hierdie studie se veerkragtigheid gekoppel kan word aan die mate waartoe hulle hul aangebore talente en sterkpunte uitleef. Die deelnemers se beskrywing van hul veerkragtigheid was vir my persoonlik inspirerend en ek voel bevoorreg om 'n klein gedeelte van hul sterkpunte te kon deel.

Talentvolle individue inspireer ander, of dit nou 'n haarkapper of 'n kunstenaar, 'n ambagsman of akademikus is. Onderwysers wat geleentheid kry om hul sterkpunte met selfvertroue en taakgerigtheid uit te leef in hul werk, oorkom die daaglikse frustrasies en uitputting en ander risiko-faktore en maak staat op hulle veerkragtigheid om dieselfde uitdagende omstandighede aan te pak omdat hulle tog vir 'n groot deel van die dag die geleentheid kry om volgens hul sterkpunte te werk. Hulle kan met vrymoedigheid vir hul leerders sê dat hulle gekies het om onderwysers te wees en dat hulle hul werk geniet. Hulle is passievol oor leer en die lewe, inspireer hul leerders, vind vervulling in hul roeping en is veerkragtig.

BIBLIOGRAFIE

- Archibong, I.A., Idaka, I.E. & Edet, A.O. 2009. Teaching as a Career: Perception of University Education Students in Cross River State. *African Research Review*, 3(4).
- Asplund, J., Agrawal, S., Hodges, T., Harter, J. & Lopez, S.J. 2014. *The Clifton StrengthsFinder® 2.0 technical report: Development and validation. Updated.*
- Bandura, A. 1989. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental psychology*, 25(5):729.
- Bandura, A. 2000. Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in psychological science*, 9(3):75-78.
- Bandura, A. 2001a. Social cognitive theory of mass communication. *Media psychology*, 3(3):265-299.
- Bandura, A. 2001b. Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1):1-26.
- Bandura, A. 2006. Guide for constructing self-efficacy scales. In: Bandura, A. (ed.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*
- Bandura, A. 2011. Social cognitive theory. *Handbook of social psychological theories*:349-373.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V. & Pastorelli, C. 1996. Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of personality and social psychology*, 71(2):364.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C. & Caprara, G.V. 1999. Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and social Psychology*, 76(2):258.
- Beckmann, J.L. & Sibanda, G.M. 2015. *Student teachers' perceptions and expectations of the teaching profession in a South African university.* [Online] Available from.
- Beltman, S., Mansfield, C. & Price, A. 2011. Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3):185-207.
- Bender, C.G. & Emslie, A. 2010. An analysis of family-school collaboration in preventing adolescent violence in urban secondary schools. *Perspectives in Education*, 28(3):55-69.

- Billier, E.F. 1987. *Career decision making for adolescents and young adults with learning disabilities. Theory, research and practice*. Illinois: Charles C. Thomas.
- Bobek, B.L. 2002. Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House*, 75(4):202-205.
- Borman, G.D. & Dowling, N.M. 2008. Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of educational research*, 78(3):367-409.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2):77-101.
- Brown, J.H. 2004. Emerging Social Constructions in Education Policy, Research, and Practice. In: Waxman, H.C., Padrón, Y. N. & Gray, J. P. (ed.). *Educational Resiliency. Student, Teacher, and School Perspectives*. Connecticut: Informations Age Publishers.
- Brown, S.D., & Lent, Robert, W. 2008. *Handbook of counseling psychology*. 4th ed. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., . [Accessed: 30 January 2016].
- Brunsell, E. 2013. Integrating Engineering and Science in Your Classroom. *The Science Teacher*:219.
- Buckingham, M. 2010. *Go put your strengths to work: 6 powerful steps to achieve outstanding performance*. Simon and Schuster.
- Buckingham, M. & Clifton, D.O. 2005a. *Now, discover your strengths : how to develop your talents and those of the people you manage*. London: Pocket Books.
- Buckingham, M. & Clifton, D.O. 2005b. *Now, discover your strengths. How to develop your talents and those of the people you manage*. London: Pocket Books.
- Buckingham, M. & Coffman, C. 2005. *First, break all the rules. What the world's greatest managers do differently*. First ed. London: Pocket books.
- Buckingham, M.C., Donald. O. 2005. *Now, discover your strengths. How to develop your talents and those of the people you manage*. London: Pocket Books.
- Cain, T. 2016. Denial, opposition, rejection or dissent: why do teachers contest research evidence? *Research Papers in Education*:1-15.

- Cartwright, S. 2008. How can I enable the gifts and talents of my students to be in the driving seat of their learning.
- Chase, S.E. 2011. Narrative Inquiry: Still a field in the making. In: Denzin, N.K.L.Y.S. (ed.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Fourth ed. California: Thousand Oaks.
- Chisholm, L. 2005. *Educator workload in South Africa*. HSRC Press.
- Clarke, A., & Clarke, A. 2003. *Human resilience. A fifty year quest*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Clifton, D.O. & Harter, J.K. 2003. Investing in strengths. *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline*:111-121.
- Coetzee, S. 2013. *Sustaining teacher resilience in a resource-constrained rural education setting: A retrospective study*. Pretoria: Pretoria.
- Creswell, J.W. 2012. Five Qualitative Approaches to Inquiry. In: Creswell, J.W. (ed.). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*: Sage publications.
- Creswell, J.W. 2014. *Research design*. London: Sage.
- Cripps, L. 2012. How can I clarify my responsibility as a Headteacher as I provide opportunities to enable all children in the school to create talents? *Gifted Education International*:0261429412467108.
- Crist, J.D. & Tanner, C.A. 2003. Interpretation/analysis methods in hermeneutic interpretive phenomenology. *Nursing research*, 52(3):202-205.
- Darling-Hammond, L., Jaquith, A. & Hamilton, M. 2012. *Creating a comprehensive system for evaluating and supporting effective teaching*. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- De Stadler, L.G. 1994. *Groot Tesourus van Afrikaans*. Halfweghuis: Southern Boekuitgewers (Edms.) Beperk.
- De Villiers, D.A. 2012. 'n Ericksoniaanse benadering tot sandspelterapie vir deelnemers wat depressie as ontwikkelingsteurnis ervaar (Afrikaans).
- De Villiers, J. 2011. South African teachers as mobile knowledge workers in a global labour market.

- De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C. S. L. 2011. *Research at grass roots for the social sciences and human service professions*. First ed. Pretoria: Van Schaik.
- De Vries, E. & Reid, S. 2003. Do South African medical students of rural origin return to rural practice? *South African Medical Journal*, 93(10):789-793.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y. 2011a. The discipline and practice of qualitative research. In: Denzin, N.K. & Lincoln, Y. (eds.). *The Sage handbook of qualitative research*. Fourth ed. London: SAGE Publications.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2011b. Introduction. In: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds.). *The SAGE handbook of qualitative research*. London: Sage.
- DiCicco-Bloom, B. & Crabtree, B.F. 2006. The qualitative research interview. *Medical education*, 40(4):314-321.
- Du Plessis, E. 2016. Etiese aspekte in navorsing. In: Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K. (eds.). *Navorsing. 'n Gids vir die beginnervorser*. Pretoria: Van Schaik.
- 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. *South African Journal of Higher Education*, 26(4).
- Ebersöhn, L. & Ferreira, R. 2012. Rurality and resilience in education: Place-based partnerships and agency to moderate time and space constraints. *Perspectives in Education*, 30(1):30.
- Education, D.o.B. 2017. *National Curriculum Statements (NCS) Grades R - 12*. 154(August 2017) [Online] Available from: [https://www.education.gov.za/Curriculum/CurriculumAssessmentPolicyStatements\(CAPS\).aspx](https://www.education.gov.za/Curriculum/CurriculumAssessmentPolicyStatements(CAPS).aspx) [Accessed: 2017].
- Edwards, A. 2007. Working collaboratively to build resilience: a CHAT approach. *Social Policy and Society*, 6(2):255.
- Engelbrecht, A. 2016. Kwalitatiewe navorsing: data-insameling en -analise. In: Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K. (eds.). *Navorsing. 'n Gids vir die beginnervorser*. Eerste ed. Pretoria: Van Skaik.
- Esterberg, K.G. 2002. *Qualitative methods in social research*. McGraw-Hill Boston.

- Fantilli, R.D. & McDougall, D.E. 2009. A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and teacher education*, 25(6):814-825.
- Fox, J.E. 2008. *Celebrating Strengths: Building Strengths-based Schools*. First ed. United Kingdom: CAPP Press.
- Furlong, M.J., Gilman, R. & Huebner, E.S. 2009. *Handbook of positive psychology in schools*. Routledge.
- Gallagher, S. 1992. *Hermeneutics and education*. SUNY press.
- Gallup. 2000. *Team frequency*. [Online] Available from: <http://www.unleashstrengths.com/wp-content/uploads/2015/08/Talent-Theme-Freq-by-Gender.pdf> [Accessed: Feb 2016].
- GallupStrengthsCenter. 2016. *Strengths Coaching Courses*. [Online] Available from: <https://www.gallupstrengthscenter.com/Purchase/en-US/Courses> [Accessed: July 2016].
- GallupStrengthsCenter. 2017. *Lead with your strengths*. [Online] Available from: <https://www.gallupstrengthscenter.com/> [Accessed: January 2017].
- Gerbode, F. 2015. *The traumatic incident reduction workshop*. [Online] Available from.
- Gibbs, G.R. 2007. Thematic coding and categorizing. *Analyzing qualitative data*. London: Sage:38-56.
- Golafshani, N. 2003. Understanding reliability and validity in qualitative research. *The qualitative report*, 8(4):597-606.
- Goodson, I. & Gill, S. 2011. *Narrative pedagogy: Life history and learning*. Peter Lang.
- Goodson, I.F. & Sikes, P.J. 2001. *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Open University Press.
- Green, D., Oswald, M. & Spears, B. 2007. Teachers'(Mis) Understandings of Resilience. *International Education Journal*, 8(2):133-144.
- Grinyer, A. 2002. The anonymity of research participants: assumptions, ethics and practicalities. *Social Research Update*, 36(1):4.
- Grotberg, E.H. 2003. *Resilience for today: Gaining strength from adversity*. Greenwood Publishing Group.

- Gu, Q. & Day, C. 2007. Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8):1302-1316.
- Guo, W.-h. & Tsui, M.-s. 2010. From resilience to resistance: A reconstruction of the strengths perspective in social work practice. *International Social Work*, 53(2):233-245.
- Herzog, M.J.R. & Pittman, R.B. 1995. Home, family, and community: Ingredients in the rural education equation.
- Hodges, T.D. & Clifton, D.O. 2004. Strengths-based development in practice. *Positive psychology in practice*:256-268.
- Hornby, G. & Lafaele, R. 2011. Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1):37-52.
- Huebner, E.S., Gilman, R. & Furlong, M.J. 2009. A conceptual model for research in positive psychology in children and youth. *Handbook of positive psychology in schools*:3-8.
- Hurford, R. 2013. How does using philosophy and creative thinking enable me to recognise and develop inclusive gifts and talents in my pupils? *Gifted Education International*, 29(3):250-261.
- Hymer, B., Whitehead, J. & Huxtable, M. 2008. *Gifts, Talents and Education: A living theory approach*. John Wiley & Sons.
- James, N. & Busher, H. 2007. Ethical issues in online educational research: protecting privacy, establishing authenticity in email interviewing. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(1):101-113.
- Jansen, J. 2016. Introduction to the language of research. In: Maree, K. (ed.). *First steps in research Second edition*. Second ed. Pretoria: Van Schaik.
- Leitch, C.M., Hill, F.M. & Harrison, R.T. 2009. The philosophy and practice of interpretivist research in entrepreneurship: Quality, validation, and trust. *Organizational Research Methods*.
- Lincoln, Y.S., Lynham, S.A. & Guba, E.G. 2011. Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. In: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 4th ed. ed. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Lombaard, D. 2011. *Being predominantly EXECUTIONAL*. 2016 [Online] Available from: <http://strengthsinstitute.blogspot.co.za/2011/09/being-predominantly-executional.html>.

- Lombaard, D. 2012a. *Being predominantly INFLUENCING*. 2016(December) [Online] Available from: <http://strengthsinstitute.blogspot.co.za/2012/04/being-predominantly-influencing.html>.
- Lombaard, D. 2012b. *Being predominantly RELATIONAL*. 2016(December) [Online] Available from: <http://strengthsinstitute.blogspot.co.za/2012/04/being-predominantly-relational.html>.
- Lombaard, D. 2012c. *Being predominantly THINKING*. 2012(December) [Online] Available from: <http://strengthsinstitute.blogspot.co.za/2012/04/being-predominantly-thinking.html>.
- Lombaard, D. 2013. *Specialist Level Strengths Coach Training Manual*. RSA: African Mosaic.
- Lombaard, D. 2015a. *The 34 StrengthsFinder Talent Themes*. Pre-work Reading. Pretoria: Strengths Institute SA.
- Lombaard, D. 2015b. *Most common challenges in managing any of the StrengthsFinder Talent Themes*. 2017(11 April 2017) [Online] Available from: <http://strengthsinstitute.blogspot.co.za/2015/03/most-common-challenges-in-managing-any.html>.
- Lombaard, D. 2016a. *Three lessons learned in 2015*. 2016(2016) [Online] Available from.
- Lombaard, D. 2016b. *Understanding "Weakness" from a Strengths Coaching perspective*. 2016(December 2016) [Online] Available from: <http://strengthsinstitute.blogspot.co.za/2016/07/understanding-weakness-from-strengths.html>.
- Lopez, S.J. & Louis, M.e.C. 2009. The principles of strengths-based education. *Journal of College and Character*, 10(4).
- Lopez, S.J. & Snyder, C.R. 2009. *Oxford handbook of positive psychology*. Oxford University Press, USA.
- Louis, M.C. 2011. Strengths interventions in higher education: The effect of identification versus development approaches on implicit self-theory. *The Journal of Positive Psychology*, 6(3):204-215.
- Louis, M.C. 2012. *The Clifton StrengthsFinder and student strengths development: A review of research*. [Online] Available from.
- Luthar, S.S. 2006. Resilience in development: A synthesis of research across five decades.

- Marais, E., Nel, C. & Du Toit, C. 2015. Guidelines for the development of a professional development programme in accordance with a workshop, support and mentorship model (WSM-model). *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 55(1):75-91.
- Maree, K. & Van der Westhuizen, C. 2012. Planning a research proposal. In: Maree, K. (ed.). *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik.
- Masten, A.S., Cutuli, J.J., Herbers, J.E. & Reed, M.-G.J. 2009. Resilience in Development. In: Snyder, C.R. & Lopez, S.J. (eds.). *The Oxford handbook of positive psychology*. Second ed. New York: Oxford University Press.
- McPherson, M.S. & Schapiro, M.O. 1999. *The student aid game: Meeting need and rewarding talent in American higher education*. Princeton University Press.
- Mubiana, P.B. 2010. *Career maturity, career knowledge, and self knowledge among psychology honours students: an exploratory study*. University of Pretoria.
- Nieuwenhuis, J. 2016a. Analysing qualitative data. In: Maree, K. (ed.). *First steps in research*. Second ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Nieuwenhuis, J. 2016b. Introducing qualitative research. In: Maree, K. (ed.). *First steps in research*. Second ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Nieuwenhuis, J. 2016c. Qualitative research designs and data gathering techniques. In: Maree, K. (ed.). *First steps in research*. Second ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Nkosi, B. 2012. SA schools flatrock bottom in international assessments. *Mail&Guardian*. July, 12:2014.
- O'Donoghue, T.A. 2007. *Planning your qualitative research project : an introduction to interpretivist research in education*. London; New York: Routledge.
- Oliver, D.G., Serovich, J.M. & Mason, T.L. 2005. Constraints and opportunities with interview transcription: Towards reflection in qualitative research. *Social forces*, 84(2):1273-1289.
- Parsons, J. 2006. Die identifisering van veerkragtigheid en nie-veerkragtigheid by die middel-adolesent in 'n voormalige Model C-skool (Afrikaans).
- Pawelski, J.O. 2003. The promise of positive psychology for the assessment of character. *Journal of College and Character*, 4(6).
- Peterson, C., & Park, N. 2009. Classifying and measuring strengths of character. In: Lopez, S.J.S., C.R. (ed.). *Oxford handbook of positive psychology*. Second ed. New York: Oxford University Press.

- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. 2004. *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York, Washington, DC: Oxford University Press, American Psychological Association.
- Polkinghorne, D.E. 2005. Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of counseling psychology*, 52(2):137.
- Ponterotto, J.G. 2005. Qualitative research in counseling psychology: A primer on research paradigms and philosophy of science. *Journal of counseling psychology*, 52(2):126.
- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A.M., Maltby, J., Eades, J.F. & Linley, P.A. 2011. Strengths gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *The Journal of Positive Psychology*, 6(5):377-388.
- Rath, T. 2015. *Strengthsfinder 2.0*. New York: Gallup Press. [Accessed: 12 December 2015].
- Rath, T. & Conchie, B. 2008. *Strengths based leadership*. First ed. New York: Gallup Press.
- Reckmeyer, M.R., J. 2016. *Strengths Based Parenting. Developing your children's innate talents*. First ed. New York: Gallup.
- Rettew, J.G. & Lopez, S.J. 2009. Discovering your strengths. *Positive psychology: Exploring the best in people: Discovering human strengths*:1-21.
- Rosenthal, G. & Fischer-Rosenthal, W. 2004. The Analysis of Narrative-biographical. *A companion to qualitative research*:259.
- Salami, S.O. 2007. Relationships of emotional intelligence and self-efficacy to work attitudes among secondary school teachers in southwestern Nigeria. *Pak. J. Soc. Sci*, 4(4):540-547.
- Schultz, D.P. & Schultz, S.E. 2015. *A history of modern psychology*. 11th ed. Boston: Cengage Learning.
- SearchInstitute. 2007. *Discovering what kids need to succeed*. [Online] Available from: <http://www.search-institute.org/content/40-developmental-assets-adolescents-ages-12-18> [Accessed: August 2016].
- Seidman, I. 2013. *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*. Fourth ed. New York: Teachers College Press.

- Seligman, M.E. 2002. Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology*, 2:3-12.
- Seligman, M.E. & Csikszentmihalyi, M. 2014. *Positive psychology: An introduction*. Springer.
- Sibanda, G.M. 2015. *Student teachers' perceptions and expectations of the teaching profession in a South African university*. University of Pretoria.
- Snyder, C.R. & Lopez, S.J. 2009. *Oxford handbook of positive psychology*. Oxford University Press, USA.
- Snyder, C.R., Lopez, S.J. & Pedrotti, J.T. 2010. *Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths*. Sage Publications.
- Solomon, D. 2007. Questions for Wesley K. Clark. *The New York Times Magazine*, [Online] Available from: <http://www.nytimes.com/2007/07/01/magazine/01wwln-Q4-t.html>.
- Super, D.E., Savickas, M. L. & Super, C. M. 1996. The life-span, life-space approach to careers. In: Brown, D., Brooks, L & Associates (ed.). *Career choice and development*. Third ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sutton, G.W., Phillips, S., Lehnert, A.B., Bartle, B.W. & Yokomizo, P. 2011. Strengths assessment, academic self-efficacy, and learning outcomes in a Christian university sample. *Journal of Psychology and Christianity*, 30(1):28.
- Swanson, J.L.F., Nadya A. 2010. *Career theory and practice. Learning through case studies*. Second ed. California: Thousand Oaks.
- Tansley, C. 2011. What do we mean by the term "talent" in talent management? *Industrial and commercial training*, 43(5):266-274.
- Thorne, K. & Pellant, A. 2007. *The essential guide to managing talent: how top companies recruit, train, & retain the best employees*. Kogan Page Publishers.
- Tugade, M.M. & Fredrickson, B.L. 2004. Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of personality and social psychology*, 86(2):320.
- Ungar, M. 2008. Resilience across cultures. *British journal of social work*, 38(2):218-235.
- Van Manen, M. 2007. Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1).

- Van Manen, M. 2016. *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Routledge.
- Van Wyk, P.C. 2014. *Die voorkoms van die Beroepsmatheidsindroom onder maatskaplike werkers*.
- VIAInstitute. 2016. *History of the VIA Institute*. [Online] Available from: <http://www.viacharacter.org/www/About-Institute/FAQs> [Accessed: August 2016].
- Warner, R. & April, K. 2012. Building personal resilience at work. *Effective executive*, 15(4):53.
- Waxman, H.C., Padrón, Y.N. & Gray, J.P. 2004. *Educational resiliency: Student, teacher, and school perspectives*. IAP.
- Weber, R. 2004. Editor's comments: the rhetoric of positivism versus interpretivism: a personal view. *MIS quarterly*:iii-xii.
- Wilkenson, K. 2015. *Are 80% of South African schools 'dysfunctional'?* [Online] Available from: <https://africacheck.org/reports/are-80-of-south-african-schools-dysfunctional/> [Accessed: June 2017].
- Wilson, G. 2012. *Community resilience and environmental transitions*. Routledge.
- Winseman, A.L., Clifton, D. O. & Liesveld, C. 2004. *Living you strengths. Discover your God-given talents and inspire your community*.246. [Online] Available from.
- Wolhuter, C., Van der Walt, H., Potgieter, F., Meyer, L. & Mamiala, T. 2012. What inspires South African student teachers for their future profession? *South African Journal of Education*, 32(2):178-190.
- Yonezawa, S., Jones, M. & Singer, N.R. 2011. Teacher resilience in urban schools: The importance of technical knowledge, professional community, and leadership opportunities. *Urban Education*:0042085911400341.

BYLAE

Bylaag A

11 June 2016

INFORMED CONSENT FOR PARTICIPANTS

I hereby confirm that I have been informed by the researcher, Mrs Alma Schoeman about the nature, conduct, benefits and risks of the research study titled: "The influence of the innate talents and strengths on the resilience and teaching attitude of teachers". I have received, read and understood the above written information regarding the research study.

I am aware that the results of the study, including my Top 5 Strengths profile, will be anonymously processed into a research report.

I may, at any stage, without prejudice, withdraw my consent for my participation in the study. I have had sufficient opportunity to ask questions and declare (of my own free will) that I am prepared to participate in the study.

Participant's Name _____
(Please print)

Participant's Signature _____ Date _____

Researcher's Name _____
(Please print)

Researcher's Signature _____ Date _____

Witness's Name _____
(Please print)

Witness's Signature _____ Date _____

Bylaag B

Onderhoudskedules

Eerste deel van die diepte-gesprek:

My studie handel oor die aangebore talente en sterkpunte van onderwysers en hoe dit moontlik hul veerkragtigheid kan beïnvloed.

- Wat dink jy word met veerkragtigheid bedoel?
- Hoe lank hou jy al skool?
- Vertel my so 'n bietjie van jou skool.
- Watter aspekte van jou werk as onderwyser sal jy uitsonder as positief en opbouend?
- Watter aspekte beskou jy as negatief of dreinerend?
- Hoe lank gelede het jy die StrengthsFinder-assessering gedoen?
- Tot watter mate was uitslag van StrengthsFinder-assessering 'n akkurate beskrywing van hoe jy jouself sien?
- Hoe akkuraat beskryf hierdie verslag jou optrede en veerkragtigheid by die werk?
- Hoe gebruik jy/dink jy aan die talenttemas wat geïdentifiseer is by die werk, of was die neem van die StrengthsFinder 'n eenmalige gebeurtenis wat geen invloed op jou werk het nie?
- Ons pak die Top 5 sterkpunte uit en bespreek of en hoe elkeen jou veerkragtigheid bevorder.

Dink na oor hoe jy elkeen hierdie talente by die werk aanwend.

- Hier is 'n lys van kort beskrywings van elke talenttema. Kyk asseblief op jou eie tyd daarna voordat ons die gesprek voortsit/die volgende gesprek voer.

Tweede deel van die diepte-gesprek:

- Hoe bewus is jy van die rol wat jou aangebore talente in jou beroepslewe speel?
- Dink jy dat daar 'n ideale onderwyserprofiel met betrekking tot sterkpunte is en watter sterkpunte sou jy graag wou hê?
- Dink jy dat jou spesifieke sterkpunte van jou 'n goeie onderwyser maak, of dat ander sterkpunte moontlik van jou 'n beter onderwyser sou gemaak het? Verduidelik asseblief.
- Is daar talenttemas wat jou daarvan weerhou om effektief in jou werk te wees? Watter en hoekom voel jy so?
- Hoe sien jy die dinamiese wisselwerking tussen jou sterkpunte? Byvoorbeeld: Watter temas vul mekaar aan, watter temas sou 'n leemte ten opsigte van sterkpunte wat nie prominent is nie, kon aanvul?

Riglyne vir moontlike verdere gesprek:

- Praat met my oor jou veerkragtigheid by die werk. Tot watter mate speel jou sterkpunte 'n rol daarin?
- Hoe ver voel jy strek die invloed van jou sterkpunte: Gebruik jy jou sterkpunte net by die werk, of brei jy dit na jou algemene lewe uit?
- Is daar 'n verband tussen hoe jy leef en hoe jy werk?

Telefoniese opvolggesprekke:

Die volgende vrae is tydens die telefoniese opvolggesprekke gevra:

- Watter persentasie van jou dag by die skool kry jy die geleentheid om volgens jou talenttemas of sterkpunte te werk?
- Voel jy veerkragtig?
- Watter van jou talenttemas of sterkpunte kom die meeste na vore?
- Watter talenttemas of sterkpunte gebruik jy nie by die skool nie?

Bylaag C

Versoek om toestemming tot navorsing aan die Strength Institute SA



Faculty of Education

10 February 2016

Mr. D. Lombaard
Director: Strengths Institute

Dear Mr. Lombaard

REQUEST TO USE DATA FROM THE DATA BASE OF THE STRENGTHS INSTITUTE FOR RESEARCH PURPOSES

I hereby request your permission to obtain and use data from the data base of the Strengths Institute for a research project titled: "The influence of the innate talents and strengths on the resilience and teaching attitude of teachers." I am a Masters student at the University of Pretoria.

The aim of this study is to determine whether it has an influence on the resilience and teaching attitude of teachers when they live and work according to their innate strengths and talents. I would like to invite teachers, who have taken the Clifton StrengthsFinder (CSF) assessment and have received their Full 34 report from Gallup, to participate in this study. Participation in the study will be entirely voluntary and participants will be free to refuse or stop participation at any time without any negative consequences. Written informed consent will be obtained from individuals whom I will interview.

Should I get permission to use the data, I would like to conduct at least three in-depth interviews with consenting individual participants. The interviews will involve answering some questions regarding their experience of their resilience and teaching attitude, as well as reflecting on the managing of their Strengths, as identified through the CSF assessment. Each interview should last between 45 and 60 minutes and will be conducted at a place and time which will be convenient to the participant. These interviews will take place during 2016.

The research proposal has been submitted to the Faculty of Humanities' Research Ethics Committee, University of Pretoria. Data collection will only commence when approval by this committee has been obtained. The research report will be made available to you upon request.

Dr Sanja Coetzee (Supervisor)
Room 3-55, Level 3, Medical Building
University of Pretoria, Private Bag X20
Hatfield 0028, South Africa
Tel +27 (0)12 420 5555
Fax +27 (0)12 420 5594
Email sanja.coetzee@up.ac.za
www.up.ac.za

Faculty of Education
Fakulteit Opvoedkunde
Lefapha la Thuto

If you require any information or have additional queries, please do not hesitate to contact us at 012 420 5555 (Dr. Coetzee) and 084 583 0565 (Mrs. Schoeman).

Kind regards



Alma Schoeman
Student



Sonja Coetzee
Supervisor

Bylaag D

Toestemming tot navorsing deur die Strengths Institute SA



Reg Nr. 1985/13394/07

10 February 2016
Alma Schoeman (14065704)
105 Kruger Avenue
Lytelton
0157

Dear Alma

I hereby confirm that you may use selected Top 5 StrengthsFinder Profile data from the data base of the Strengths Institute SA for research purposes. The individuals - who will be interviewed - should also give informed consent.

The data may not be shared with other parties or used for purposes unrelated to your study.

Regards



Dries Lombaard
Director, Strengths Institute

dries@strengths.institute
0826527350

Registered : **Strengths Institute (Pty) Ltd.**
Directors: Johan N Meyer | Dries Lombaard

office: +27 82 022 0030
email: office@strengths.institute



Bylaag E

Agtergrond van die Strengths Institute SA

Short Background of the Strengths Institute South Africa

AfricanMosaic was founded in 2005 by Dries Lombaard, after he realised the pressing needs and possibilities of a Strengths & Talent-based approach to consulting and coaching in South Africa. Dries met the then head of Gallup Faith Practice, Joe Cavanaugh, at a conference in New York and they immediately realised that they share the same outlook and values within the Positive Psychology approach, topped with the Gallup research and tools.

Dries invited Joe Cavanaugh to South Africa, and the excitement about the possibilities was turned into action. Joe conducted the first “Strengths Performance Coach” training session – from a faith-based perspective – for about 15 invitees in Pretoria in February 2006.

From the outset, the one challenging aspect in the evolving partnership between AfricanMosaic and Gallup was the vastly different contexts of operation. Gallup prides itself on a corporate culture, built over decades, and a name that is synonymous with a “don’t call us, we’ll call you” approach. This is part of their strength as a company. They choose only to work within the Fortune 500 environment and the Faith Practice, developed by Joe Cavanaugh, which was in its infancy.

AfricanMosaic, on the other hand, had the dynamic and changing cultural environment of South Africa to contend with and was a tiny start-up venture. The need for a Strengths-based approach at ground-level was enormous, but the strong corporate culture, and the financial backing, was simply not part of the Southern African landscape. So, since day one, both Dries and Joe realised that a creative and strongly-relational foundation was needed for the partnership to work. Gallup Faith then gave Dries a scholarship to study in “Strengths-Based Leadership & Coaching” at their location in Omaha, Nebraska. Dries visited Omaha a couple of

times during the following years, thereby acquiring much needed knowledge and experience within the field.

AfricanMosaic found its feet within the faith environment, and then moved towards the non-profit and community-based organisations. One of its first major clients was LoveLife – the HIV education project. The impact was immediate.

At the end of 2008, changes started to happen quickly. First, Joe Cavanaugh retired, and a new relationship between AfricanMosaic and Gallup had to be cemented. This proved to not be difficult, as Dries and Joe’s successor, Jeremy Petrocini, struck a good relationship from the start. Jeremy had a different style and approach, which gave AfricanMosaic the opportunity to start thinking “outside the box” and take the whole Strengths Movement to a different level in South Africa. To a large extent, AfricanMosaic became a “test project” to determine how Gallup could partner in a different context, outside the corporate and Fortune 500 playing field of the US.

One of the first things to address was to make coaching and coach training more practical and affordable. Up to now, Joe has always travelled from the US to train the so-called “Strengths Performance Coaches”, or they had to make use of one of their associates linked to the UK office, but based in Cape Town. This was extremely costly, so they decided to let go of the SPC coaching model and rather develop a whole new model called Talent Guide Training. This meant that new coaches, or Talent Guides, as they are preferably called, were to be trained according to a unique model developed by AfricanMosaic, but aligned with the principles supporting the StrengthsFinder tool and research done by Gallup. (www.strengthsfinder.com)

AfricanMosaic took it upon them to become custodians of the Strengths-based approach and to implement a structure at ground-level in South Africa that could train, provide resources and support Talent Guides to use the Positive Psychology approach of Strengths to the best effect within their unique context or environment. Their partnership with Gallup forms the backbone of their model, but they have a unique angle and dynamic that aligns with the South African landscape.

At the start of 2014, AfricanMosaic was transformed into “The Strengths Institute” (www.strengthsinstitute.com) and the “Strengths Academy”. The Strengths Institute is

still the top provider of Strengths-based training. Coaching and consulting, the Strengths Institute now has a strong corporate focus.

Dries Lombaard

Director: Strategic Engagement - The Strengths Institute

www.strengths.institute

dries@strengths.institute

2 March 2015

Pretoria