



**Plaasvervangende vaderfigure binne
skoolkonteks: 'n Ingrypingstrategie vir
seuns in die middelkinderjare wat
vaderafwesigheid beleef**

AE Botha

 **orcid.org/0000-0002-7302-2089**

Proefskrif voorgelê ter nakoming vir die graad [Philosophiae](#)
[Doctor in Leerderondersteuning](#) aan die Noordwes-
Universiteit

Promotor: Prof JF Hay

Mede-promotor: Dr L Preston

Gradeplegtigheid: Mei 2019

Studentenommer: 20406533

VERKLARING

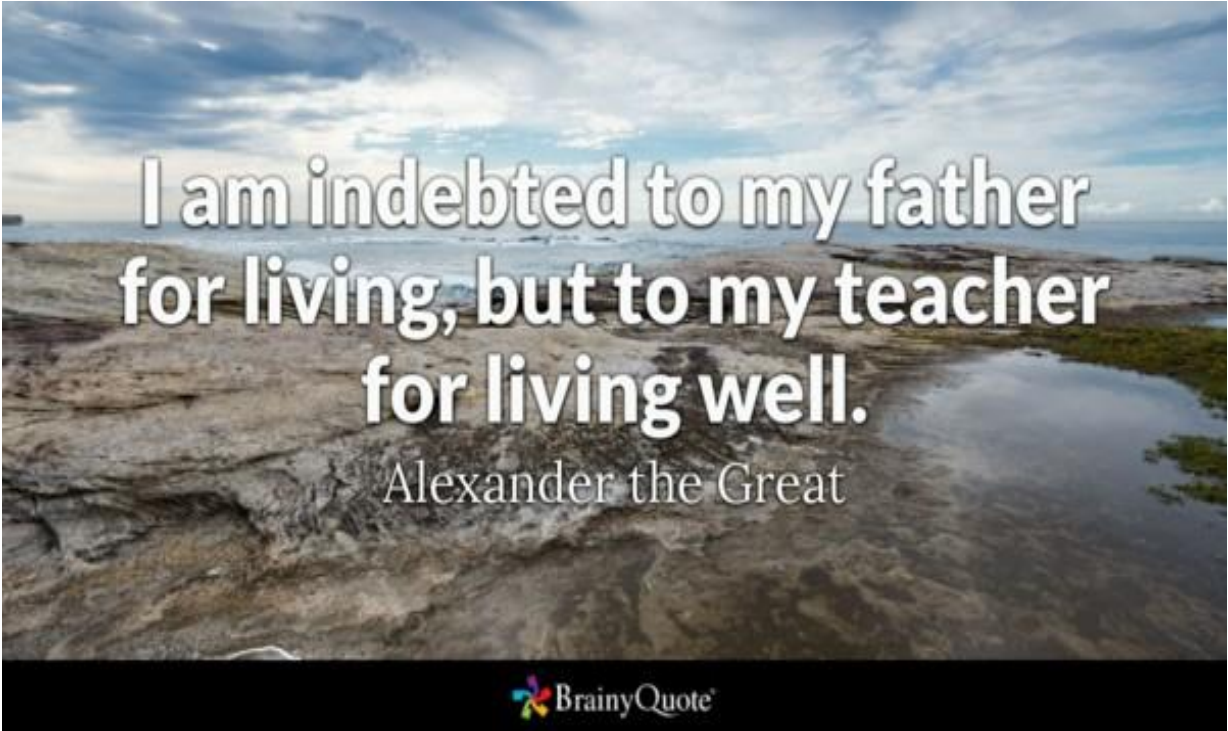
Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie proefskrif my eie werk is en dat ek nie voorheen die proefskrif of gedeeltes daarvan, vir die verwerking van 'n graad of ander kwalifikasie by enige ander universiteit ingehandig het nie.

Gotha

Handtekening:

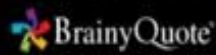
10 Mei 2018

Datum:



**I am indebted to my father
for living, but to my teacher
for living well.**

Alexander the Great



Opgedra aan my man, Theuns
en
my kinders – Natasha, Francois en Zenita.

BEDANKINGS

Die volgende persone en instansies het 'n waardevolle bydrae gelewer tot die voltooiing van hierdie navorsing. Ek betuig my dank aan die volgende persone en instansies:

- Prof. Johnnie Hay, vir sy bekwame en professionele leiding.
- Die Onderwysdepartement, vir die goedkeuring wat verleen is om navorsing in skole te mag doen.
- My skoolhoof, mnr. Hennie Coetzee, vir die geleentheid om te kon begin studeer.
- Die beheerliggaam, vir die goedkeuring wat verleen is om navorsing in dié betrokke skool te doen.
- Groot dank aan die plaasvervangende vaderfigure – Hennie, Louis, Flip, Francois en JD – vir baie moeite, liefde en geduld.
- Graadhoofde, vir hul deelname.
- Zelda en Zet, vir hul professionele insette en harde werk.
- Me. Marjoleyn Labuschagne, vir die tik van die proefskrif.
- Die personeel van die Onderwysbiblioteek, vir die opspoor van bronne.
- Die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns vir befondsing.
- My wonderlike man, Theuns, en my kinders, Natasha, Francois en Zenita... BAIE DANKIE.
- My God, van wie ek ALLES ontvang.

TAALVERSORGINGSERTIFIKAAT

Dr. L. Hoffman

Kroonstad

BA, BA(Hons), MA, DLitt et Phil

Lid van die Suid-Afrikaanse Vertalersinstituut – Nr. 1003545

Selnr.: 079 193 5256

E-pos: larizahoffman@gmail.com

VERKLARING

Ek verklaar hiermee dat die proefskrif hieronder genoem, behoorlik taal- en tegniese versorg is.

Titel van proefskrif

Plaasvervangende vaderfigure binne skoolkonteks: 'n Ingrypingstrategie vir seuns in die middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef

Kandidaat

A.E. Botha



Lariza Hoffman
Kroonstad
8 Mei 2018

OPSOMMING

Die afwesigheid van vaders is 'n daadwerklike probleem in Suid-Afrika, met 74% van kinders wat nie saam met hul vaders woon nie. Daar kan 'n verband aangedui word tussen afwesige vaders en die verdwyning van gesinstrukture. Ten spyte van die groeiende getal afwesige vaders, word al hoe meer klem gelê op die rol van die vader se betrokkenheid in die gesin wat ten doel het om sy kinders se welsyn te bevorder.

Dit blyk dat die teenwoordigheid van 'n vaderfiguur 'n positiewe invloed op kinderontwikkeling het en dat die afwesigheid van 'n vader (of vaderfiguur) 'n negatiewe invloed op die ontwikkeling van kinders, en in die besonder seuns, kan uitoefen. Seuns met 'n afwesige pa kan 'n "pa-honger" beleef. Daar kan 'n behoefte by sodanige seuns ontstaan na 'n manskop met wie hulle kan identifiseer en wat vir hulle 'n ondersteuningsbasis kan wees. 'n Plaasvervangende vaderfiguur of mentor kan help vorm aan 'n seun se identiteit en bou aan die seun se beeld van wat 'n man behoort te wees en wat sy rol is.

Die primêre doel van hierdie navorsing was om 'n ingrypingstrategie vir seuns in die middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, te ontwikkel, te implementeer en te evalueer deur plaasvervangende, gewillige mansonderwysers te benut in 'n gevallestudie wat oor 'n tydperk van 'n jaar by 'n skool plaasgevind het. Op grond hiervan kan daar moontlik meer toepaslike ondersteuning aan vaderlose en vaderafwesige leerders gebied word, wat dan die holistiese gesondheid en welstand van sodanige leerders kan verbeter.

Deur middel van 'n literatuurstudie word die rol van die gesin in kinderontwikkeling asook die vader se rol en sy invloed op gesinsdinamika, in beide funksionele en disfunksionele gesinne, toegelig. Die voorafgaande konsepte word aan die hand van die volgende teoretiese perspektiewe bespreek: die sisteemteorie, en meer spesifiek Bronfenbrenner se bio-ekosistemiese perspektief, asook die kompleksiteitsteorie en die sosiaal-kognitiewe teorie. Daar word ook aandag gegee aan die ontwikkeling van die seun tydens die middelkinderjare, asook sy belewenis van vaderafwesigheid. Moontlike ingrypingstrategieë ten opsigte van vaderafwesigheid word ondersoek.

'n Oorwegend kwalitatiewe navorsingsbenadering word in die studie gevolg, en meer spesifiek, in terme van ontwerp, 'n enkele gevallestudie wat vanuit 'n interpretivistiese navorsingsparadigma onderneem word. 'n Plattelandse parallelmedium laerskool word as

’n gevallestudie ondersoek. Die oorwegend kwalitatiewe benadering word versterk deur middel van ’n gemengde navorsingsmetode, meer spesifiek ’n saamvoegende, parallel-gemengde metode. Ter wille van ordening van die groot hoeveelheid data wat versamel is, word die data elke keer per tema op ’n spesifieke wyse aangebied; die kwantitatiewe data word eerste aangebied en daarna die oorwegend beskrywende kwalitatiewe data.

Die volgende bevindinge het uit die empiriese ondersoek voortgespruit:

- Vaderafwesigheid impliseer die afwesigheid van ’n vader as gevolg van dood, fisieke afwesigheid vir welke rede ook al of die sogenaamde aanwesige-afwesige vader.
- Plaasvervangende vaderfigure binne skoolkonteks wat dien as mentors vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, het ’n positiewe invloed op die betrokke seuns se akademiese prestasie, algemene gedrag en dissipline, sowel as hul emosionele welstand.
- Die invloed verskil egter van deelnemer tot deelnemer aangesien daar by elke deelnemer unieke veranderlikes is wat ’n rol in sy situasie speel.
- Alle mansonderwysers en graadhoofde het aangedui dat die ingrypingstrategie suksesvol of tot ’n mate suksesvol was.

Op grond van die data wat ingesamel is, en in ooreenstemming met die literatuur, is ’n ingrypingstrategie ontwikkel. Teen die agtergrond van die afwesigheid van ingrypingstrategieë binne skoolkonteks ter ondersteuning van seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, maak hierdie studie ’n besondere bydrae.

Sleutelwoorde: Bio-ekosistemiese perspektief, ingrypingstrategie, kinderontwikkeling, kompleksiteitsteorie, mentor, plaasvervangende vaderfiguur, sisteemteorie, sosiaal-kognitiewe teorie, vaderafwesigheid.

SUMMARY

The absence of fathers is a veritable problem in South Africa, where 74% of children do not live with their fathers. A link can be drawn between father absenteeism and the disappearance of family structures. Despite the growing number of absent fathers, the role of the involvement of the father in the family with the aim to promote his children's welfare is increasingly emphasised.

It seems that the presence of a father figure has a positive effect on child development, while the absence of a father (or father figure) may have a negative impact on the development of children, particularly boys. Boys with an absent father may experience a "hunger for a father". A need for a male person with whom they can identify and who can act as a support base for them may arise in these boys. A substitute father figure or mentor helps shape the identity of boys and build their image of what a man should be and what his role is.

The primary purpose of this research was to develop, implement and evaluate an intervention strategy for boys in middle childhood, experiencing father absence, by utilising substitute male teachers who were willing to help in a case study that would take place at a school in the course of a year. Based on this, more appropriate support might be given to fatherless and father-absent learners, which could improve the holistic health and wellbeing of such learners.

Through a literature study, the role of the family in child development, as well as the father's role and his influence on family dynamics in both functional and dysfunctional families are highlighted. The preceding concepts are discussed on the basis of the following theoretical perspectives: systems theory, and more specifically Bronfenbrenner's bio-ecosystemic perspective, as well as complexity theory and social cognitive theory. Attention is paid to the development of the boy during middle childhood and his experience of father absence. Possible intervention strategies regarding father absence are also investigated.

A predominantly qualitative research approach is followed in the study, and more specifically, in terms of design, a single case study is undertaken from an interpretivist research paradigm. A rural parallel medium primary school is investigated as a case study. The predominantly qualitative approach is strengthened through a mixed research

method, more specifically, a cohesive, parallel-mixed method. For the purpose of organising the large amount of data collected, the data are presented in a specific way each time, with the quantitative data first, followed by the descriptive qualitative data.

The following findings resulted from the empirical investigation:

- Father absence implies the absence of a father as a result of death, being physically absent for a number of reasons, or the so-called present-absent father.
- Substitute father figures in a school context who serve as mentors for boys in their middle childhood who experience paternal absence, have a positive influence on the academic performance of the boys concerned, as well as their general behaviour and discipline and their emotional wellbeing.
- However, the influence differs from participant to participant, as unique variables play a role in each participant's case.
- All male teachers and grade heads indicated that the intervention strategy has been successful or successful to some extent.

Based on the data collected, and in accordance with the literature, an intervention strategy is developed. In the absence of intervention strategies in school context to support boys in their middle childhood who experience father absence, this study makes a special contribution.

Keywords: Bio-ecosystemic perspective, child development, complexity theory, father absence, intervention strategy, mentor, social cognitive theory, substitute father figure, system theory.

INHOUDSOPGAWE

BEDANKINGS v

TAAL- EN TEGNIESE VERSORGING..... vi

OPSOMMING vii

SUMMARY ix

INHOUDSOPGAWE xi

LYS VAN TABELLE xxii

LYS VAN FIGURE xxiii

HOOFSTUK 1 1

ORIËNTASIE EN PROBLEEMSTELLING 1

1.1	Inleiding tot die probleemstelling en intellektuele raaisel	1
1.3	Primêre en sekondêre navorsingsvrae.....	2
1.2	Literatuuroorsig.....	2
1.2.1	Verklaring van konsepte	2
1.2.2	Teoretiese perspektiewe op die vader se rol en sy invloed op gesinsdinamika	6
1.4	Doel van navorsing.....	8
1.5	Navorsingsontwerp en -metodologie	9
1.5.1	Datagenerering en navorsingsgebeure.....	10
	Figuur 1.1: Skematiese voorstelling: Datagenerering en navorsingsgebeure.....	11
1.5.2	Data-ontleding	12
1.5.3	Rol van die navorser.....	12
1.5.4	Geldigheid, betroubaarheid en vertrouenswaardigheid	13
1.6	Etiese aspekte van navorsing	14
1.7	Bydrae van die studie.....	14
1.8	Hoofstukverdeling.....	15

HOOFSTUK 2 16

**TEORETIESE PERSPEKTIEWE OP DIE VADER SE ROL EN SY INVLOED OP
GESINSDINAMIKA IN FUNKSIONELE EN DISFUNKSIONELE GESINNE ... 16**

2.1	Inleiding.....	16
	Figuur 2.1: Teoreties-konseptuele raamwerk van die studie.....	17

2.2	Inleidende teoretiese perspektiewe: sisteemteorie, kompleksiteitsteorie en sosiaal-kognitiewe teorie	18
2.2.1	Sisteemteorie	18
2.2.1.1	Proses-persoon-konteks-tyd-model	20
2.2.1.1.1	Proses in PPKT-model.....	20
2.2.1.1.2	Persoon in die PPKT-model	21
2.2.1.1.3	Konteks in die PPKT-model	21
	Figuur 2.2: Bronfenbrenner se ingebedde sisteme (Donald <i>et al.</i> , 2014)	22
2.2.1.1.4	Tyd in die PPKT-model.....	23
	Figuur 2.3: Die bio-ekologiese model van kinderontwikkeling (Berns, 2010).....	24
2.2.2	Kompleksiteitsteorie	26
	Figuur 2.4: Kompleksiteitsteorie (aangepas uit Ferreira, 2010).....	28
2.2.3	Sosiaal-kognitiewe teorie.....	29
	Figuur 2.5: Die sosiaal-kognitiewe teorie: selfdoeltreffendheid en selfregulering.....	31
2.2.4	Ineenskakeling van teoretiese perspektiewe	33
2.3	Die rol van die gesin in kinderontwikkeling	34
2.3.1	Inleiding.....	34
2.3.2	Beskrywing en definisie van die gesin.....	35
2.3.2.1	Funksionele en disfunksionele gesinne.....	36
2.3.3	Gesinsfunksionering en die wisselwerking daarbinne	41
2.3.3.1	Gesinstrukture	45
2.3.3.1.1	Tradisionele gesinne	45
2.3.3.1.2	Diverse gesinstipes	46
2.3.3.1.3	Verandering in tradisionele gesinsisteme binne die Suid-Afrikaanse konteks	50
	Figuur 2.6: Kinders se verblyfreëlings, 2014 (StatsSA, 2014)	53
2.3.4	Ouer-kind-verhouding.....	54
2.3.5	Ondersteuningsfunksie van die gesin	55
	Figuur 2.7: Die ondersteuningsfunksie van die gesin (aangepas uit Berns, 2010:80).....	56
2.3.6	Sosialiseringsfunksie van die gesin	57
2.4	Die implikasie van 'n afwesige vader	58
2.4.1	Inleiding.....	58
2.4.2	Die vader se invloed op gesinsdinamika	59
2.4.3	Rolle wat vaders speel in die verskillende fases van kinderontwikkeling.....	62
2.5	Samevatting	66

HOOFSTUK 3 67

DIE ONTWIKKELING VAN DIE SEUN TYDENS DIE MIDDELKINDERJARE ASOOK SY

	BELEWENIS VAN VADERAFWESIGHEID	67
3.1	Inleiding.....	67
3.2	Die ontwikkeling van die kind in die middelkinderjare.....	68
3.2.1	Fisieke ontwikkeling	68
3.2.1.1	Algemene gesondheid.....	69
3.2.1.2	Motoriese ontwikkeling	72
3.2.1.3	Seksualiteit	73
3.2.2	Kognitiewe ontwikkeling.....	73
3.2.2.1	Piaget se konkreet-operasionele fase.....	74
3.2.2.2	Linguïstiese ontwikkeling	76
3.2.2.3	Akademiese prestasie	79
3.2.3	Persoonlikheidsontwikkeling	82
3.2.3.1	Teorieë: die biologiese, leerteoretiese, psigoanalitiese en geïntegreerde perspektiewe 83	
3.2.3.2	Selfbegrip	85
3.2.3.3	Emosionele ontwikkeling	87
3.2.3.4	Morele ontwikkeling	89
3.2.4	Sosiale ontwikkeling.....	91
3.3	Die tradisionele ontwikkeling van die seun per Westerse ontwikkelingsteorieë.....	93
3.4	Die ontwikkeling van die seun per nie-Westerse ontwikkelingsteorieë (die Afrika- perspektief) 93	
3.5	Vaderafwesigheid.....	95
3.5.1	Internasionale konteks.....	96
3.5.2	Die Suid-Afrikaanse konteks	97
3.6	Die seun se belewenis van vaderafwesigheid en die invloed daarvan op sy ontwikkeling tydens die middelkinderjare	99
3.7	Ingryping ten opsigte van vaderafwesigheid	100
3.8	Samevatting	102

HOOFSTUK 4 103

	NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE.....	103
4.1	Inleiding.....	103
4.2	Keuse van navorsingsparadigma.....	103
4.3	Navorsingsbenadering	104
4.4	Navorsingsontwerp	106

4.5	Navorsingsmetodologie	107
4.5.1	Navorsingsdoel en -doelwitte	109
	Figuur 4.1: Skematiese voorstelling van raamwerk vir moontlike ingrypingstrategie	111
4.5.2	Navorsingsvrae.....	112
4.5.3	Navorsingsplek en keuse van deelnemers	112
4.5.3.1	Navorsingsplek	112
4.5.3.2	Keuse van deelnemers	113
4.5.4	Datagenerering en navorsingsgebeure	119
4.5.4.1	Kwantitatiewe data	120
4.5.4.2	Kwalitatiewe data.....	122
4.5.4.3	Semi-gestruktureerde fokusgroeponderhoude	123
4.5.5	Data-ontleding	124
4.5.6	Rol van die navorser.....	127
4.5.7	Geldigheid, betroubaarheid en vertrouenswaardigheid	128
4.6	Etiese aspekte van navorsing	129
4.7	Samevatting	130

HOOFSTUK 5 131

DATA-ONTLEDING EN BEVINDINGE 131

5.1	Inleiding.....	131
5.2	Biografiese inligting van mansonderwysers wat optree as plaasvervangende vaderfigure binne skoolkonteks	131
	Tabel 5.1: Ouderdom van die mansonderwysers (Een mansonderwyser het bedank tydens die navorsingstydperk – daarom slegs vyf se besonderhede)	132
	Tabel 5.2: Kwalifikasies van die mansonderwysers.....	132
	Tabel 5.3: Jare onderwyservaring van mansonderwysers	132
	Tabel 5.4: Vaderskapsprofiel van mansonderwysers.....	132
5.3	Biografiese inligting van seuns asook 'n oorsig van elke seun se ingebedde sisteme..	134
5.3.1	Deelnemer 1: Genogram, sosiogram en 'n oorsig van sy ingebedde sisteme.....	134
5.3.2	Deelnemer 2: Genogram, sosiogram en 'n oorsig van sy ingebedde sisteme.....	136
5.3.3	Deelnemer 3: Genogram, sosiogram en 'n oorsig van sy ingebedde sisteme.....	138
5.3.4	Deelnemer 4: Genogram, sosiogram en 'n oorsig van sy ingebedde sisteme.....	140
5.3.5	Deelnemer 5: Genogram, sosiogram en 'n oorsig van sy ingebedde sisteme.....	142
5.3.6	Deelnemer 6: Genogram, sosiogram en 'n oorsig van sy ingebedde sisteme.....	144
5.3.7	Deelnemer 7: Genogram, sosiogram en 'n oorsig van sy ingebedde sisteme.....	146
5.3.8	Deelnemer 8: Genogram, sosiogram en 'n oorsig van sy ingebedde sisteme.....	148

5.3.9	Deelnemer 9: Genogram, sosiogram en 'n oorsig van sy ingebedde sisteme.....	150
5.3.10	Deelnemer 10: Genogram, sosiogram en 'n oorsig van sy ingebedde sisteme.....	152
5.4	Data-ontleding en interpretasie.....	153
5.4.1	Ingrypingsinvloed van mansonderwysers, as plaasvervangende vaderfigure, op die <i>akademiese prestasie</i> van die betrokke seuns.....	154
5.4.1.1	Kwantitatiewe data volgens tydskedule tydens die ingrypingstrategie: Maand 1 tot 10	154
	Figuur 5.1: Akademiese prestasie van beide die eksperimentele en die kontrolegroep oor vier kwartale heen.....	156
	Tabel 5.5: Akademiese prestasie: p-waardes/statistiese betekenisvolheid	156
	Tabel 5.6: Akademiese gemiddelde: Kwartaal 1 tot 4.....	157
	Tabel 5.7: Akademiese prestasie – Effekgrootte.....	159
5.4.1.2	Kwalitatiewe data volgens tydskedule tydens die ingrypingstrategie.....	159
5.4.1.3	Interpretasie.....	171
5.4.1.4	Identifisering van aspekte voortspruitend uit fokusgroeponderhoude rakende <i>akademiese prestasie</i> na afloop van die ingrypingstrategie	172
5.4.1.4.1	Mansonderwysers.....	172
5.4.1.4.2	Graadhoofde	173
5.4.1.5	Identifisering van aspekte voortspruitend uit individuele onderhoude met seuns rakende <i>akademiese prestasie</i> na afloop van die ingrypingstrategie.....	173
5.4.2	Ingrypingsinvloed van mansonderwysers, as plaasvervangende vaderfigure, op die <i>algemene gedrag en dissipline</i> van die betrokke seuns.....	174
5.4.2.1	Kwantitatiewe data volgens tydskedule tydens die ingrypingstrategie: Maand 1 tot 10	174
	Figuur 5.2: Demerietepunte van beide die eksperimentele en die kontrolegroep oor vier kwartale heen.....	174
	Tabel 5.8: Demerietepunte: p-waardes/statistiese betekenisvolheid	175
	Tabel 5.9: Demeriete-gemiddelde: Kwartaal 1 tot 4.....	175
	Tabel 5.10: Demerietepunte – effekgrootte	177
5.4.2.2	Kwalitatiewe data volgens tydskedule tydens die ingrypingstrategie: Maand 1 tot 10	178
5.4.2.3	Interpretasie.....	185
5.4.2.4	Aspekte voortspruitend uit fokusgroeponderhoude rakende <i>algemene gedrag en dissipline</i> na afloop van die ingrypingstrategie	187
5.4.2.4.1	Mansonderwysers.....	187
5.4.2.4.2	Graadhoofde	187
5.4.2.5	Aspekte voortspruitend uit individuele onderhoude met seuns rakende <i>algemene gedrag en dissipline</i> na afloop van die ingrypingstrategie.....	188

5.4.3	Ingrypingsinvloed van mansonderwysers, as plaasvervangende vaderfigure, op die <i>emosionele welstand</i> van die betrokke seuns.....	188
5.4.3.1	Aanbieding van kwantitatiewe data volgens tydskedule tydens die ingrypingstrategie: Maand 1 tot 10.....	188
	Figuur 5.3: CEMS: Vraag 1 – Gesigsuitdrukking en nieverbale kommunikasie	189
	Tabel 5.11: CEMS: Vraag 1 – Gesigsuitdrukking en nieverbale kommunikasie: p-waardes/statistiese betekenisvolheid.....	190
	Tabel 5.12: CEMS: Vraag 1 – Gesigsuitdrukking en nieverbale kommunikasie: Gemiddelde van eksperimentele groep vanaf maand 1 tot 10	190
	Tabel 5.13: CEMS: Vraag 1 – Effekgrootte.....	191
	Figuur 5.4: CEMS: Vraag 2 – Verbale uitdrukking en kommunikasie	192
	Tabel 5.14: CEMS: Vraag 2 – Verbale uitdrukking en kommunikasie: p-waardes/statistiese betekenisvolheid	193
	Tabel 5.15: CEMS: Vraag 2 – Verbale uitdrukking en kommunikasie: Gemiddelde van eksperimentele groep vanaf maand 1 tot 10	193
	Tabel 5.16: CEMS: Vraag 2 – Effekgrootte.....	194
	Figuur 5.5: CEMS: Vraag 3 – Lyftaal.....	195
	Tabel 5.17: CEMS: Vraag 3 – Lyftaal: p-waardes/statistiese betekenisvolheid.....	195
	Tabel 5.18: CEMS: Vraag 3 – Lyftaal: Gemiddelde van eksperimentele groep vanaf maand 1 tot 10	196
	Tabel 5.19: CEMS: Vraag 3 – Effekgrootte.....	197
	Figuur 5.6: CEMS: Vraag 4 – Interaksie met ander.....	197
	Tabel 5.20: CEMS: Vraag 4 – Interaksie met ander: p-waardes/statistiese betekenisvolheid	198
	Tabel 5.21: CEMS: Vraag 4 – Interaksie met ander: Gemiddelde van eksperimentele groep vanaf maand 1 tot 10	199
	Tabel 5.22: CEMS: Vraag 4 – Effekgrootte.....	199
	Figuur 5.7: CEMS: Vraag 5 – Vlak van samewerking en deelname in klas	200
	Tabel 5.23: CEMS: Vraag 5 – Samewerking en deelname: p-waardes/statistiese betekenisvolheid	201
	Tabel 5.24: CEMS: Vraag 5 – Samewerking en deelname: Gemiddelde van eksperimentele groep vanaf maand 1 tot 10	201
	Tabel 5.25: CEMS: Vraag 5 – Effekgrootte.....	202
5.4.3.2	Aanbieding van kwalitatiewe data volgens tydskedule tydens die ingrypingstrategie: Maand 1 tot 10.....	202
5.4.3.3	Interpretasie.....	216
5.4.3.4	Aspekte voortspruitend uit fokusgroeponderhoude rakende <i>emosionele welstand</i> na afloop van die ingrypingstrategie.....	217

5.4.3.4.1	Mansonderwysers	217
5.4.3.4.2	Graadhoofde	218
5.4.3.5	Aspekte voortspruitend uit individuele onderhoude met seuns rakende <i>emosionele welstand</i> na afloop van die ingrypingstrategie	218
5.4.4	Bevindinge voortspruitend uit nie-tematiese vrae	219
5.4.4.1	Bevindinge rondom die begrip vaderafwesigheid	219
5.4.4.2	Bevindinge rakende die invloed van die plaasvervangende vaderfiguur in skoolkonteks 220	
5.4.4.3	Bevindinge rakende die sukses, al dan nie, van die ingrypingstrategie vir seuns in die middelkinderjare wat vaderafwesigheid ervaar	220
5.4.4.4	Bevindinge met betrekking tot die volhoubaarheid van sodanige intervensiestrategie 221	
5.4.4.5	Bevindinge met betrekking tot dié verbetering van die spesifieke intervensiestrategie 222	
5.4.4.6	Bevindinge met betrekking tot die ervaring van die plaasvervangende vaderfigure..	223
5.4.4.7	Bevindinge met betrekking tot die seuns se ervaring om ekstra tyd saam met die mansonderwysers deur te bring	223
5.4.4.8	Bevindinge met betrekking tot die “saamwees” tussen seuns en mansonderwysers	224
5.4.4.9	Bevindinge met betrekking tot aktiwiteite wat “lekker” was.....	224
5.4.4.10	Bevindinge met betrekking tot aktiwiteite wat nie so “lekker” was nie.....	224
5.4.4.11	Bevindinge met betrekking tot aktiwiteite wat die seuns graag saam met die mansonderwysers sou wou doen.....	225
5.5	Bespreking van bevindinge	225
5.5.1	Die ingrypingsinvloed van mansonderwysers, as plaasvervangende vaderfigure, op die akademiese prestasie van die betrokke seuns.....	225
5.5.2	Die ingrypingsinvloed van mansonderwysers, as plaasvervangende vaderfigure, op die algemene gedrag en dissipline van die betrokke seuns.....	230
5.5.3	Die ingrypingsinvloed van mansonderwysers, as plaasvervangende vaderfigure, op die emosionele welstand van die betrokke seuns	232
5.5.4	Bevindinge ten opsigte van aanvullende inligting	235
5.5.5	Bevindinge van aanvullende inligting vanaf seuns	236
5.6	Samevatting	237
HoofSTUK 6 238		
INGRYPINGSTRATEGIE		238
6.1	Inleiding.....	238
6.2	Fases in die ontwikkeling van ’n strategie	238
6.2.1	Inleiding.....	238

Figuur 6.1: Fases in die ontwikkeling van 'n ingrypingstrategie vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef.....	240
6.2.2 Fases.....	240
6.2.2.1 Identifiseer van die probleem of behoefte aan 'n strategie.....	240
6.2.2.2 Ontwikkeling van die strategie.....	241
6.2.2.3 Implementering van die strategie.....	241
6.2.2.4 Evaluering van die strategie.....	242
6.3 'n Ingrypingstrategie vir seuns in die middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef in die vorm van plaasvervangende vaderfigure binne skoolkonteks.....	243
6.3.1 Doelstelling vir die strategie	243
6.3.2 Raamwerk van die strategie.....	244
Figuur 6.2: Skematiese voorstelling van die ingrypingstrategie vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef – die teoretiese perspektief	245
6.3.3 Ingrypingstrategie vir die akademiese prestasie van die betrokke seuns	245
Figuur 6.3: Skematiese voorstelling van 'n ingrypingstrategie rakende die akademiese prestasie vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef	248
6.3.4 Ingrypingstrategie vir die gedrag en dissipline van die betrokke seuns	248
Figuur 6.4: Skematiese voorstelling van 'n ingrypingstrategie rakende die algemene gedrag en dissipline vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef.....	250
6.3.5 Ingrypingstrategie vir die emosionele welstand van die betrokke seuns.....	250
Figuur 6.5: Skematiese voorstelling van 'n ingrypingstrategie rakende die emosionele welstand van seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef	253
6.3.6 Bogenoemde ingrypingstrategie in praktyk.....	253
6.4 Immerteenwoordige veranderlikes	255
6.5 Samevatting	256
HOOFSTUK 7	257
SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	257
7.1 Inleiding.....	257
7.2 Samevatting van die studie	257
7.3 Gevolgtrekkings.....	259
7.3.1 Gevolgtrekkings rondom die sekondêre navorsingsvrae.....	259
7.3.1.1 Wat behels die aard en wese van vaderafwesigheid as 'n verskynsel? (Vergelyk ook sekondêre doelwit een).....	260
7.3.1.2 Hoe verklaar en verdiep die heersende teorieë die verstaan van akademiese prestasie, algemene gedrag en emosionele welstand van die betrokke seuns wat vaderafwesigheid beleef? (Vergelyk ook sekondêre doelwit twee)	260

7.3.1.3	Watter strategiese ingrypingsinvloed kan mansonderwysers, as plaasvervangende vaderfigure, op die akademiese prestasies van die betrokke seuns hê? (Vergelyk ook sekondêre doelwit drie)	262
7.3.1.4	Tot watter mate sou die invloed van mansonderwysers, as plaasvervangende vaderfigure as ingrypingstrategie, die algemene gedrag en dissipline van die betrokke seuns, beïnvloed? (Vergelyk ook sekondêre doelwit vier).....	263
7.3.1.5	Tot watter mate sou die invloed van mansonderwysers, as plaasvervangende vaderfigure as ingrypingstrategie, die emosionele welstand van die betrokke seuns beïnvloed?	264
7.3.1.6	Is die gebruik van plaasvervangende vaderfigure binne skoolkonteks 'n suksesvolle ingrypingstrategie vir seuns in die middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef? (Vergelyk ook sekondêre doelwit ses).....	264
7.3.2	Gevolgtrekkings rondom die primêre navorsingsvraag.....	265
7.4	Aanbevelings	265
7.4.1	Aanbevelings op makrovlak	266
7.4.1.1	Aanbevelings op nasionale vlak	266
7.4.1.2	Aanbevelings vir die Departement van Hoër Onderwys en Opleiding	267
7.4.1.3	Aanbevelings op provinsiale vlak	267
7.4.2	Aanbevelings op mesovlak.....	268
7.4.3	Aanbevelings op mikrovlak	268
7.4.3.1	Aanbevelings vir skole.....	268
7.4.3.2	Aanbevelings vir ouers	269
7.4.4	Aanbevelings ten opsigte van die ingrypingstrategie	269
7.5	Beperkings van die studie	271
7.6	Aanbevelings vir verdere navorsing.....	272
7.7	Slotgedagte	272
BRONNELYS		273
BYLAE		299
BYLAAG A.....		299
TOESTEMMINGSBRIEF: HOOF		299
BYLAAG B.....		301
TOESTEMMINGSBRIEF: BEHEERLIGGAAM		301
BYLAAG C.....		303
TOESTEMMINGSBRIEF: DEPARTEMENT		303
BYLAAG D.....		305
INGELIGTE TOESTEMMINGSBRIEF: DEELNEMERS – MANSONDERWYSERS		305
BYLAAG E		311

INGELIGTE TOESTEMMINGSBRIEF: DEELNEMERS – GRAADHOOFDE	311
BYLAAG F	316
INGELIGTE TOESTEMMINGSBRIEF: DEELNEMERS – MAATSKAPLIKE WERKER	316
BYLAAG G	322
VERTROULIKHEIDSOORENKOMS: ADMINISTRATIEWE KLERK.....	322
BYLAAG H.....	325
INGELIGTE TOESTEMMINGSBRIEF: OUIERS.....	325
BYLAAG I.....	332
INGELIGTE TOESTEMMINGSBRIEF: DEELNEMERS – SEUNS	332
BYLAAG J.....	336
VERVOERVRYWARINGSVORM.....	336
BYLAAG K	338
MEESTERVERSLAGVORM	338
BYLAAG L	340
ONDERHOUDSKEDULE: MANSONDERWYSERS	340
BYLAAG M.....	341
ONDERHOUDSKEDULE: GRAADHOOFDE.....	341
BYLAAG N	342
ONDERHOUDSKEDULE: SEUNS.....	342
BYLAAG O	343
CEMS WAARNEMINGSKAALTOETSING.....	343
BYLAAG P	344
“CEMS TEST PERMISSION” – PROF LI	344
BYLAAG Q	345
BEWYS VAN STATISTIESE KONSULTASIE DIENSTE	345
BYLAAG R.....	346
SEUNSDIENEMERS – OPSOMMINGS	346
BYLAAG S	371
ASTROTHERAPIE DEUR MAATSKAPLIKE WERKER	371
BYLAAG T	410
GRAADHOOFDE – KWARTAALLIKSE VERSLAE	410
BYLAAG U	447
VERWERKING VAN MANSONDERWYSERS SE DATA IN DATASEGMENTE, KATEGORIEË EN TEMAS	447
BYLAAG V	453
VERWERKING VAN GRAADHOOFDE SE DATA IN DATASEGMENTE, KATEGORIEË EN TEMAS.....	453

BYLAAG W	457
VERWERKING VAN SEUNS SE DATA IN DATASEGMENTE, KATEGORIEË EN TEMAS.....	457
BYLAAG X.....	463
ETIEKSERTIFIKAAT.....	463

LYS VAN TABELLE

Tabel 5.1: Ouderdom van die mansonderwysers.....	132
Tabel 5.2: Kwalifikasies van die mansonderwysers	132
Tabel 5.3: Jare onderwyservaring van mansonderwysers	132
Tabel 5.4: Vaderskapsprofiel van mansonderwysers.....	132
Tabel 5.5: Akademiese prestasie: p-waardes/statistiese betekenisvolheid	156
Tabel 5.6: Akademiese gemiddelde: Kwartaal 1 tot 4	157
Tabel 5.7: Akademiese prestasie – Effekgrootte.....	159
Tabel 5.8: Demerietepunte: p-waardes/statistiese betekenisvolheid.....	175
Tabel 5.9: Demeriete-gemiddelde: Kwartaal 1 tot 4	176
Tabel 5.10: Demerietepunte – Effekgrootte	177
Tabel 5.11: CEMS: Vraag 1 – Gesigsuitdrukking en nieverbale kommunikasie:waardes/statistiese betekenisvolheid	190
Tabel 5.12: CEMS: Vraag 1 – Gesigsuitdrukking en nieverbale kommunikasie: Gemiddelde van eksperimentele groep vanaf maand 1 tot 10	190
Tabel 5.13: CEMS: Vraag 1 – Effekgrootte.....	191
Tabel 5.14: CEMS: Vraag 2 – Verbale uitdrukking en kommunikasie: p-waardes/statistiese betekenisvolheid	193
Tabel 5.15: CEMS: Vraag 2 – Verbale uitdrukking en kommunikasie: Gemiddelde van eksperimentele groep vanaf maand 1 tot 10.....	193
Tabel 5.16: CEMS: Vraag 2 – Effekgrootte.....	194
Tabel 5.17: CEMS: Vraag 3 – Lyftaal: p-waardes/statistiese betekenisvolheid	195
Tabel 5.18: CEMS: Vraag 3 – Lyftaal: Gemiddelde van eksperimentele groep vanaf maand 1 tot 10	196
Tabel 5.19: CEMS: Vraag 3 – Effekgrootte.....	197
Tabel 5.20: CEMS: Vraag 4 – Interaksie met ander: p-waardes/statistiese betekenisvolheid .	198
Tabel 5.21: CEMS: Vraag 4 – Interaksie met ander: Gemiddelde van eksperimentele groep vanaf maand 1 tot 10.....	199
Tabel 5.22: CEMS: Vraag 4 – Effekgrootte.....	199
Tabel 5.23: CEMS: Vraag 5 – Samewerking en deelname: p-waardes/statistiese betekenisvolheid	201
Tabel 5.24: CEMS: Vraag 5 – Samewerking en deelname: Gemiddelde van eksperimentele groep vanaf maand 1 tot 10.....	201
Tabel 5.25: CEMS: Vraag 5 – Effekgrootte.....	202

LYS VAN FIGURE

Figuur 1.1: Skematiese voorstelling: Datagenerering en navorsingsgebeure....	Error! Bookmark not defined.1
Figuur 2.1: Teoreties-konseptuele raamwerk van die studie	17
Figuur 2.2: Bronfenbrenner se ingebedde sisteme	22
Figuur 2.3: Die bio-ekologiese model van kinderontwikkeling	24
Figuur 2.4: Kompleksiteitsteorie	28
Figuur 2.5: Die sosiaal-kognitiewe teorie: selfdoeltreffendheid en selfregulering	31
Figuur 2.6: Kinders se verblyfreëlings, 2014.....	53
Figuur 2.7: Die ondersteuningsfunksie van die gesin.....	56
Figuur 4.1: Skematiese voorstelling van raamwerk vir moontlike ingrypingstrategie	111
Figuur 5.1: Akademiese prestasie van beide die eksperimentele en die kontrolegroep oor vier kwartale heen.....	156
Figuur 5.2: Demerietepunte van beide die eksperimentele en die kontrolegroep oor vier kwartale heen.....	174
Figuur 5.3: CEMS: Vraag 1 – Gesigsuitdrukking en nieverbale kommunikasie	189
Figuur 5.4: CEMS: Vraag 2 – Verbale uitdrukking en kommunikasie	192
Figuur 5.5: CEMS: Vraag 3 – Lyftaal	195
Figuur 5.6: CEMS: Vraag 4 – Interaksie met ander	197
Figuur 5.7: CEMS: Vraag 5 – Vlak van samewerking en deelname in klas	200
Figuur 6.1: Voorstelling van die verskillende fases in die ontwikkeling van 'n ingrypingstrategie vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef	240
Figuur 6.2: Skematiese voorstelling van die raamwerk van die ingrypingstrategie vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef – die teoretiese perspektief.	245
Figuur 6.3: Skematiese voorstelling van 'n ingrypingstrategie rakende die akademiese prestasie vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef.....	248
Figuur 6.4: Skematiese voorstelling van 'n ingrypingstrategie rakende die algemene gedrag en dissipline vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef	250
Figuur 6.5: Skematiese voorstelling van 'n ingrypingstrategie rakende die emosionele welstand van seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef	253

HOOFSTUK 1

ORIËNTASIE EN PROBLEEMSTELLING

1.1 Inleiding tot die probleemstelling en intellektuele raaisel

Die afwesigheid van vaders is 'n daadwerklike probleem in Suid-Afrika (Ratele, Shefer & Clowes, 2012) en ongeveer 74% kinders in Suid-Afrika word sonder 'n vader groot (Statistics South Africa, 2010). Volgens Statistiek Suid-Afrika is daar 'n verband tussen afwesige vaders en die verdwyning van gesinstrukture. Ten spyte van die groeiende getal afwesige vaders, word al hoe meer klem gelê op die rol van die vader se betrokkenheid in die gesin wat ten doel het om sy kinders se welsyn te bevorder (Bengston, Acock, Allen, Dilworth-Anderson & Klein, 2005).

Die vader se betrokkenheid in die gesin speel 'n beduidende rol in die ontwikkeling van sielkundige en gedragsdimensies vir 'n gesonde kinder- en volwasse lewe (Choi & Jackson, 2011; Flouri & Buchan, 2003; Ratele *et al.*, 2012). Volgens Green (2002) ervaar kinders met aktief betrokke vaders groot voordele. Die historiese verloop van navorsing oor die vader se betrokkenheid ondersteun laasgenoemde stelling en toon ook dat kinders met betrokke vaders beter akademiese prestasie asook verhoogde kognitiewe vermoëns en 'n hoër intelligensiekwasiënt (IK) vertoon (Gottfried, Gottfried & Bathurst, 1988; Lamb, Pleck & Levine, 1987; Radin, 1994; Shinn, 1978). Die teenwoordigheid of betrokkenheid van 'n vaderfiguur het vir die meeste kinders 'n positiewe uitwerking op hul geleenthede, opvoedkundige resultate, fisieke, emosionele en kognitiewe ontwikkeling (Richter & Morrell, 2006).

Dit blyk uit bogenoemde navorsing dat die teenwoordigheid van 'n vaderfiguur 'n positiewe invloed op kinderontwikkeling het en dat die afwesigheid van 'n vader of vaderfiguur 'n negatiewe invloed op die ontwikkeling van kinders, en in die besonder seuns, kan uitoefen. Seuns met 'n afwesige pa kan 'n "pa-honger" beleef (Eickson, 1996; Freeks, 2004). Daar kan 'n behoefte by dié seuns ontstaan na 'n manspersoon met wie hulle kan identifiseer en wat vir hulle 'n ondersteuningsbasis kan bied (Steytler & Strydom, 2008). Volgens Steytler en Strydom (2008) kan 'n plaasvervangende vaderfiguur of mentor help vorm aan seuns se identiteit en sal dit bou aan hul beeld van wat, die norm aanvaar, 'n man behoort te wees en wat sy rol is.

Na aanleiding van bogenoemde wil die navorser met hierdie studie wat oor plaasvervangende vaderfigure binne skoolkonteks handel, 'n ingrypingstrategie – vir seuns in die middelkinderjare wat vaderafwesigheid ervaar – ontwikkel, implementeer en evalueer.

1.3 Primêre en sekondêre navorsingsvrae

In die lig van die voorafgaande is die navorsingsvraag soos volg geformuleer: *Hoe word die invloed van plaasvervangende vaderfigure, in die vorm van mansonderwysers binne skoolkonteks, met behulp van 'n ingrypingstrategie vir seuns in die middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, ervaar en verstaan?*

Onderliggend aan die primêre navorsingsvraag is die volgende sekondêre vrae geformuleer:

- Wat behels die aard en wese van vaderafwesigheid as verskynsel?
- Hoe verklaar en verdiep die heersende teorieë die verstaan van akademiese prestasie, algemene gedrag en emosionele welstand van seuns wat vaderafwesigheid beleef?
- Watter strategiese ingrypingsinvloed kan mansonderwysers, in die vorm van plaasvervangende vaderfigure, op die *akademiese prestasie* van die betrokke seuns hê?
- Watter strategiese ingrypingsinvloed kan mansonderwysers, in die vorm van plaasvervangende vaderfigure, op die *algemene gedrag en dissipline* van die betrokke seuns hê?
- Watter strategiese ingrypingsinvloed kan mansonderwysers, in die vorm van plaasvervangende vaderfigure, op die *emosionele welstand* van die betrokke seuns hê?
- Is plaasvervangende vaderfigure binne skoolkonteks 'n suksesvolle ingrypingstrategie vir seuns in die middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef?

1.2 Literatuuroorsig

1.2.1 Verklaring van konsepte

➤ **Vader**

Die *Handwoordeboek van die Afrikaanse taal* (HAT) (2005) verwys na die vader as 'n man wat een of meer kinders het. 'n Vader word ook omskryf as 'n stigter van lewenstyl, bron, wortel en anker (Vaderskapstigting van Suid-Afrika, 2010). Volgens Music (2011) is 'n vader die voorsiener, die brug na die groter wêreld, die aanmoediger tot selfstandigheid en die dissiplineerder. Na aanleiding van die voorafgaande omskrywings, beskou die navorser 'n vader as 'n persoon wat vir sy gesin se fisieke en emosionele behoeftes sorg. Hy is 'n rolmodel wat 'n voorbeeld stel, waardes oordra en ondersteuning bied. Deur opbouende dissipline wat sekuriteit verskaf, lei hy sy kinders na selfstandigheid.

➤ **Vaderskap**

Vaderskap behels veel meer as bloot die biologiese bydrae tot die voortbring van 'n nuwe lewe. Vaderskap veronderstel sekere psigologiese en sosiale verantwoordelikhede (Charity, 2003). Vaderskap word egter deur Ratele *et al.* (2012:559) beskryf as 'n dialogiese, psigososiale of "pratende" verhouding. Verder word "goeie vaderskap" deur die genoemde outeurs beskryf as "daar vir my"; duideliker gestel: 'n persoon met 'n opvallende sin vir omgee.

➤ **Vaderafwesigheid**

Die woord "vaderafwesigheid" verwys nie slegs na die verlies van 'n vader deur die dood nie, maar ook na die afwesigheid of relatiewe afwesigheid van 'n vaderfiguur in die lewe van kinders (Vaderskapstigting van Suid-Afrika, 2010). Vaderafwesigheid beteken dus dat kinders nie 'n vader in die huis het nie, en daarmee saam ervaar hulle ook nie die voordele van 'n teenwoordige vader nie (Freeks, 2013). Die begrip "vaderafwesigheid" word deur die navorser beskou as die fisieke en/of emosionele afwesigheid van 'n vader in die gesinsituasie. (Vir die doel van die studie sal vaderafwesigheid gedefinieer word as 'n tydperk van twee jaar ononderbroke afwesigheid wat deur die betrokke seuns beleef word.)

➤ **Vaderloosheid**

Vaderloosheid beteken om sonder 'n vader te wees – om geen vader of geïdentifiseerde vaderfiguur te hê nie (Vaderskapstigting van Suid-Afrika, 2010).

Volgens Ratele *et al.* (2012:558) word vaderloosheid beskryf as “grootword” sonder ’n biologiese vader. Die navorser beskou vaderloosheid voorts as ’n situasie waar die vader nie daar is nie en niemand anders die rol van die vader oorneem nie.

➤ **Plaasvervangende vaderfiguur**

In die HAT (2005) word daar na ’n plaasvervanger verwys as ’n persoon wat ’n ander se taak verrig of wat vir ’n ander waarneem. Die navorser beskou dus die plaasvervangende vaderfiguur as ’n manlike persoon wat waarneem in die rol en taak van die vader.

➤ **Mentor**

Volgens Ndabazandile (2006) en Johnson en Ridley (2004) is ’n mentor ’n persoon, meestal ouer as die betrokke jongeling (in dié geval die seun), wat hom ondersteun, aanmoedig en in hom glo. Die mentor dien as ’n rolmodel vir die jonger persoon en verskaf kennis, ondersteuning en geleenthede. Die mentor is ’n betroubare rigtinggewer wat die jongeling (in dié geval die seun) help om sy doelwitte te bereik. Die *Collins Internet-linked Dictionary of Social Work* (2006) definieer of beskryf ’n mentor as iemand met ondervinding van ’n bepaalde situasie, wat advies of ondersteuning aan iemand anders in ’n soortgelyke situasie bied.

Dit blyk dat ’n mentor ’n ouer persoon is wat in ’n verhouding met die jonger persoon staan, sodat dié ’n raadgewer het, selfvertroue kan ontwikkel, ’n rolmodel kan hê en ’n verhoogde lewenskwaliteit kan hê. Indien daar nou na die begripsomskeuring van ’n plaasvervangende vaderfiguur verwys word, strook dit met dié van ’n mentor. Die plaasvervangende vaderfiguur word beskou as ’n manlike persoon wat waarneem in die rol en taak van die vader en dus as ’n mentor dien.

➤ **Kinderontwikkeling**

Aber, Brown en Jones (2003:325) stel dit dat “ontwikkeling verband hou met die verwerwing van fisieke, kognitiewe, sosiale en emosionele vaardighede wat grotendeels in gesins- en samelewingsverband plaasvind”. Keenan en Evans (2009:4) verwys na ontwikkeling as patrone van verandering wat oor ’n tydperk plaasvind. Dit begin by bevrugting en duur lewenslank. Ontwikkeling vind in

verskillende fasette van die mens se lewe plaas, soos biologies (fisieke veranderinge), sosiaal (veranderinge in sosiale verhoudinge), emosioneel (verandering in emosionele begrip en belewing) en kognitief (verandering in denkprosesse en denkvermoëns).

➤ **Middelkinderjare**

Die middelkinderjare is die periode vanaf die ouderdom vyf tot ses jaar tot en met die ouderdom van elf tot twaalf jaar (Brown, 2008). Vir hierdie studie het die ouderdomme gewissel vanaf nege tot dertien jaar.

➤ **Strategie**

Die woord “strategie” is afkomstig van twee Griekse woorde, naamlik *strat(os)* wat weermag of generaal beteken en *egos* wat beteken om te lei. Volgens Fidler (2002:9) asook *Dictionary.com* (2010b) beteken die woord “strategie” dus die kuns om die middels van oorlogvoering en beplanning in militêre operasies saam te voeg. Die woord “strategie” word verder verduidelik as sorgvuldige beplanning of aanvalsplan (*Pharos Woordeboek*, 2010). Daarmee saam stel *Dictionary.com* (2010b) dat strategie omskryf kan word as ’n plan of metode om ’n spesifieke doel te bereik. Sinonieme vir die woord “strategie” is “taktiek” of “aksieplan”.

’n Strategie is ’n middel tot ’n doel, waarvan die doel die oogmerke en doelwitte van die organisasie is (Van der Vyfer, 2011). Volgens Thompson en Martin (2010) word al die doelwitte en aspekte van ’n organisasie deur strategie gedek. Middlewood (in Naidu *et al.*, 2008) stel egter dat in ’n skoolomgewing, ’n strategie langtermynverandering impliseer wat die skoolomgewing affekteer.

’n Strategie is dus eerstens ’n plan wat leiding en rigting gee aan toekomstige optrede (Fidler, 2002; Mintzberg, 1994). ’n Strategie is tweedens ook ’n “resep” of “patroon” wat oor tyd heen toegepas word deur konsekwente gedrag. Dit is belangrik om te weet dat ’n strategie ’n plan is en vooruit kyk en streef, maar ’n strategie moet ook terugkyk. Verskeie outeurs stel dat ’n strategie eerstens gesien kan word as ’n patroon wat oor tyd heen ontwikkel, en tweedens as ’n plan van aksie in die rigting van gestelde doelwitte (Davies, 2003; Graetz, 2002; Harrison, 2003).

1.2.2 Teoretiese perspektiewe op die vader se rol en sy invloed op gesinsdinamika

Die sisteemteorie bied 'n interessante en waardevolle blik op gesinsfunksionering: 'n stelsel word hierin gedefinieer as 'n geheel wat uit interaktiewe dele bestaan (Morgaine, 2001). Die dele kan egter nie net bymekaargevoeg word om die totale stelsel te verkry nie; die stelsel bestaan uit meer as die som van sy dele. Die sisteemteorie word fundamenteel gesien as verskillende vlakke en groepe mense wat funksioneer as interaktiewe stelsels waar die funksionering van die geheel afhanklik is van die interaksie tussen al die dele (Donald, Lazarus & Moolla, 2014). Vir die doel van die studie is die tersaaklikheid van hierdie teorie om die gesinsfunksionering in ooreenstemming met stelsels in die natuur, byvoorbeeld die ekologiese stelsel en die sonnestelsel, te beskryf. Die gesinsisteemteorie beskryf hoe die funksionering in 'n gesin plaasvind en daarmee saam die wisselwerking tussen lede in die sisteem en subsisteme (Morgaine, 2001).

Volgens Gladding (2002) word 'n gesin beskou as persone wat biologies en/of sielkundig verwant is, wie se emosionele, historiese of ekonomiese bande saamsmelt en wat hulself as deel van 'n huishouding beskou. In die aanvangstadië van navorsing oor vaderafwesigheid stel Murdock (1962) dat 'n gesin 'n sosiale groep is wat gekenmerk word deur 'n gemeenskaplike tuiste. Gesinne verskil in tipe, grootte en dinamika; dus is daar nie 'n enkele "tipiese" gesin nie (Barker, 2007). Gesinne is basiese sisteme waarbinne die individue in interaksie met mekaar verkeer, asook die gesinseenheid as geheel (De Jager, 2009). Al die dele van die sisteem beïnvloed mekaar en die sisteem in geheel. Volgens Donald *et al.* (2014) kan die begrip deur middel van 'n spinnekopweb-illustrasie verduidelik word. Sou daar iets in een deel van die web gebeur, het dit 'n invloed op die hele web. So kan die wisselwerking van gesinslede in 'n sisteem 'n invloed uitoefen op mekaar. Die individue binne 'n gesin slyp mekaar dus en het 'n wesenlike invloed op mekaar.

Selfs in sosiale omgang word die rol van die vader erken en ook in tydskrifte bespreek. Volgens Vetere en Downing (in Van der Merwe, 2007) is daar statistiese bewyse dat dit voordelig is vir 'n kind se ontwikkeling indien sy of haar ouers betrokke is by sy of haar opvoeding. Die aantal kinders wat blootgestel word aan onstabiele gesinstrukture het drasties verhoog oor die afgelope paar dekades (Mitchell, McLanahan, Hobcraft, Brooks-Gunn, Garfinkel & Notterman, 2015). In hierdie verband word daar al hoe meer aandag geskenk aan die rol van die vader vanweë die hoë tempo waarteen gesinsveranderinge

plaasvind. Die veranderinge van gesinstrukture is, onder andere, die gevolg van die hoë egskeidingsyfer, die verhoging van kohabitasie asook buite-egtelike kinders wat gebore word (Cherlin, 2005). Bengtson *et al.* (2005) voer aan dat navorsing oor die rol en betrokkenheid van die vader in die gesin toegeneem het, waar dit ten doel het om kinders se welsyn en ontwikkeling te bevorder. Volgens Roy (2014) het onlangse navorsing oor die verandering in vader- en moederbetrokkenheid getoon dat die vader se betrokkenheid verhoog en die moeder se betrokkenheid daal as gevolg van die stygende aantal werkende moeders (Pleck, 2010). Die gemiddelde inkomste van enkelmoeders is slegs 37% van die gemiddelde inkomste van getroude ouerpare (Ribar, 2015).

Gebalanseerde betrokkenheid van die vader word in verband gebring met hoër kognitiewe vaardighede in die vroeë jare van kinderontwikkeling; dié kinders sosialiseer ook beter met hul portuurgroep en volwassenes en is minder gespanne en angstig, asook beter aangepas (Richter & Morrell, 2006). Daarmee saam speel die vader se betrokkenheid 'n belangrike rol in 'n gesonde kinder- en volwasse lewe in terme van psigologiese en gedragdimensies (Choi & Jackson, 2011; Flouri & Buchanan, 2003; Ratele *et al.*, 2012). Volgens Lowenstein (2010) is vaders net soveel by hul kinders betrokke as moeders en daarom is hulle ook versorgers, ten spyte van ander rolle soos werker, voorsiener, ensovoorts. Die verantwoordelike vader vervul heel waarskynlik verskeie rolle in die gesinsisteem en in verskillende subsisteme en kan daardeur sy kinders se ontwikkeling positief beïnvloed (Donald *et al.*, 2014).

Vaderloosheid of vaderafwesigheid, daarenteen, hou negatiewe gevolge vir 'n kind se wording in. Volgens Wentzel (1998) hou vaderafwesigheid verband met wangedrag, wanaanpassing, depressie en 'n negatiewe gesindheid by sommige kinders. Vaderafwesigheid kan, volgens Jordaan en Janse van Rensburg (2007), tot gevoelens van bestaansongeborgenheid by die kind bydra. As gevolg van die afwesigheid van geborgenheid toon die kind 'n onvermoë om ander te vertrou. Jongmense wat sonder 'n vader grootword, verwoord dikwels 'n gevoel van verlies (Ratele *et al.*, 2012).

In hierdie studie is daar gefokus op die invloed van vaderloosheid of vaderafwesigheid by seuns. Volgens Dobson (2002) ly seuns meer as meisies as gevolg van die onbetrokkenheid of afwesigheid van hul vader. Dit is twee keer meer waarskynlik dat vaderlose seuns op skool gaan misluk of tronk toe sal gaan, in vergelyking met meisies.

Dit is ook byna vier keer meer waarskynlik dat vaderlose seuns berading nodig sal hê vir gedrags- en emosionele probleme, teenoor meisies. Daarmee saam voer Hetherington en Stanley-Hagon (1997) aan dat seuns wat vaderloos grootword, probleme met psigososiale aanpassing, skoolprestasie, die beheer van hul aggressievlakke, geslagsrolle en geslagsidentiteitsontwikkeling ervaar. Dié negatiewe gevolg op vaderlose kinders se geslagsrolidentiteit kan toegeskryf word aan die feit dat 'n vader gewoonlik meer daarop gesteld is dat kinders, en meer spesifiek seuns, volgens sekere voorgeskrewe geslagsrolle optree (De Jager, 2009). Die navorser is van mening dat voorafgaande stellings wel gewig dra, aangesien dit eerstehands in die skool beleef is.

Seuns wat vaderafwesigheid beleef, kan ook bang wees vir mans of onseker voel oor hul eie manlikheid. Sodanige seuns kan, volgens Sadock en Sadock (2003), 'n gebrek aan inisiatief toon en nie in staat wees om skooltake te bemeester nie, wat kan lei tot akademiese probleme. Volgens Conger, Pick en Wentzel (in Van Wyk, 1997) word die negatiewe invloed van vaderafwesigheid verlig indien die seun die geleentheid het om in gereelde kontak met mans, hetsy familie, broers of onderwysers, te wees.

'n Plaasvervangende vaderfiguur of mentor kan help vorm en bou aan seuns se beeld van wat 'n man behoort te wees (Steytler & Strydom, 2008). Seuns het 'n vaderfiguur – iemand wat hom ondersteun en bystaan – nodig. Dié persoon kan moontlik dien as 'n rolmodel en opvoeder vir die jong seun en voorsien hom van kennis, raad en ondersteuning (Elredge, 2006; Hendricks & Hendricks, 1995). 'n Mentor word deur Ndabazandile (2006) beskryf as 'n betroubare berader of rigtinggewer, iemand wat invloedryk is en ondervinding het – 'n persoon wat 'n persoonlike verhouding met die seun aanknoop en hom moontlik kan help om sy doelwitte te bereik. “Mans verstaan seuns en die uitdagings wat hulle in die gesig staar omdat hulle dit self moes bemeester” (Steytler & Strydom, 2008:42). Uit bogenoemde word afgelei dat 'n plaasvervangende vaderfiguur binne skoolkonteks moontlik 'n positiewe invloed op seuns in die middelkinderjare kan hê.

1.4 Doel van navorsing

Die doel van hierdie navorsing is om 'n ingrypingstrategie vir seuns in die middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, te ontwikkel, te implementeer en te evalueer deur plaasvervangende, gewillige mansonderwysers te benut in 'n gevallestudie wat oor 'n tydperk van 'n jaar by 'n skool plaasgevind het. Op grond hiervan mag daar moontlik meer

toepaslike ondersteuning aan vaderlose en vaderafwesige leerders gebied word, wat dan ook die holistiese gesondheid en welstand van sodanige leerders kan verbeter.

Voortspruitend uit die genoemde navorsingsdoel is die volgende sekondêre navorsingsdoelwitte gestel:

- Verklaar die aard en die wese van vaderafwesigheid as 'n verskynsel.
- Onderzoek die akademiese prestasie, algemene gedrag en emosionele welstand van die betrokke seuns teen die agtergrond van die invloed van heersende teorieë om dieper begrip te verkry.
- Onderzoek die invloed van die betrokkenheid van mansonderwysers, in die vorm van plaasvervangende vaderfigure as 'n ingrypingstrategie, op die *akademiese prestasie* van die betrokke seuns.
- Onderzoek die invloed van die betrokkenheid van mansonderwysers, in die vorm van plaasvervangende vaderfigure as 'n ingrypingstrategie, op die *algemene gedrag en dissipline* van die betrokke seuns.
- Onderzoek die invloed van die betrokkenheid van mansonderwysers, in die vorm van plaasvervangende vaderfigure as 'n ingrypingstrategie, op die *emosionele welstand* van die betrokke seuns.
- Onderzoek die sukses van plaasvervangende vaderfigure binne skoolkonteks, as 'n ingrypingstrategie, vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef.

1.5 Navorsingsontwerp en -metodologie

In die studie is daar vanuit 'n interpretivistiese navorsingsparadigma gewerk. 'n Kwalitatiewe navorsingsbenadering is oorwegend gebruik en, meer spesifiek, in terme van ontwerp is 'n enkele gevallestudie onderneem. 'n Fenomenologiese benadering is vir die doeleindes van hierdie studie gevolg en daarmee saam 'n gemengde navorsingsmetode, en meer spesifiek, 'n saamvoegende, parallelgemengde navorsingsmetode, sodat beskrywende statistiek die kwalitatiewe data kon ondersteun. Hierdie tipe navorsingsontwerp is die mees geskikte vir hierdie studie omdat die navorser die kompleksiteite en menige nuanses van die impak van 'n ingrypingstrategie op seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, wou ondersoek.

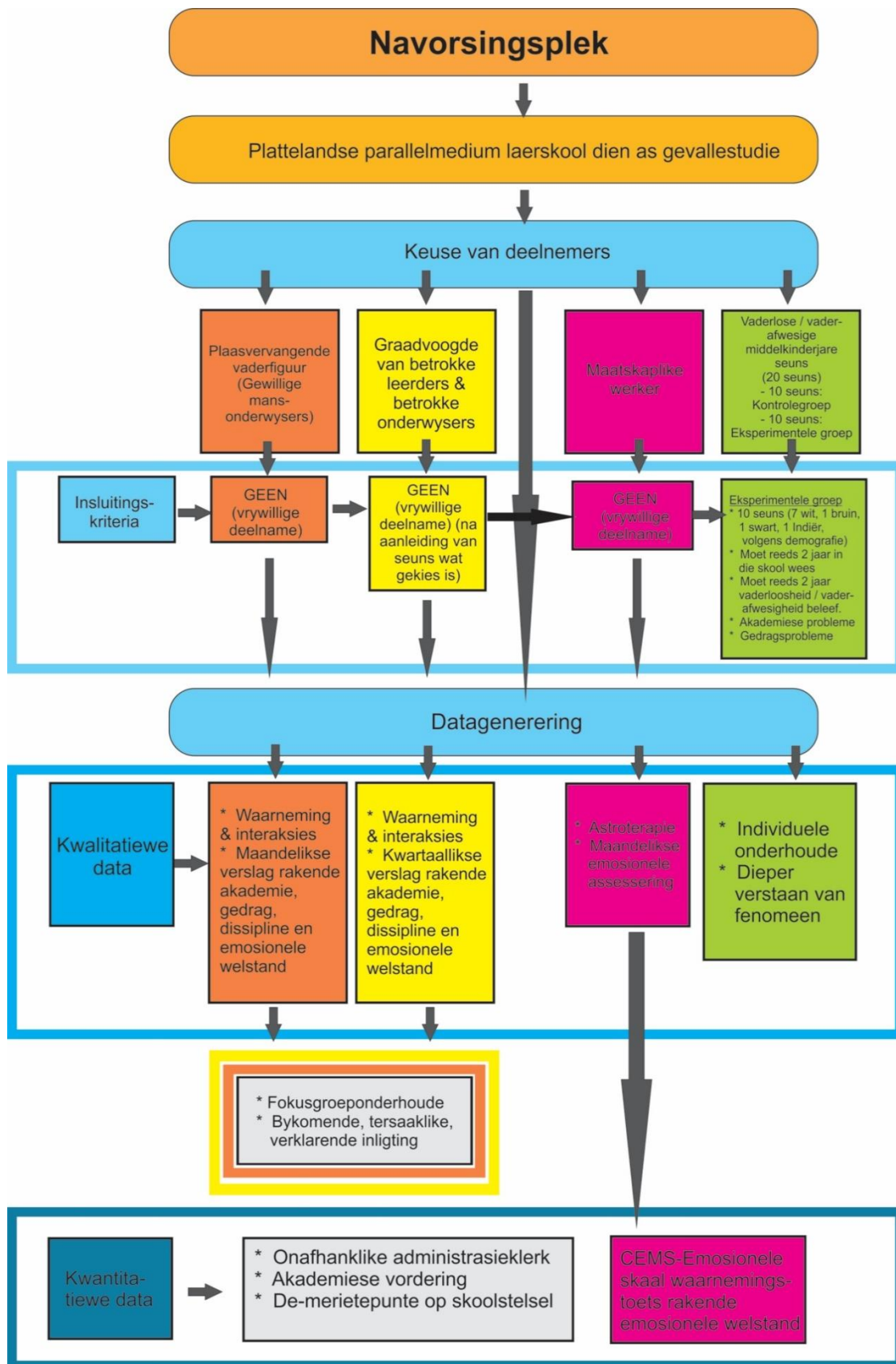
Die plek van navorsing is 'n plattelandse, parallelmedium laerskool. Dié skool, dien as 'n enkele gevallestudie. In 2015 het die skool se maatskaplike werker 257 leerders wat probleme ervaar, bygestaan. Ongeveer 72% van hierdie leerders was vaderloos of het vaderafwesigheid beleef. Vanweë die hoë voorkoms van vaderloosheid onder die leerders, asook vaderafwesigheid wat beleef word, is hierdie skool vir die doeleindes van die studie geskik.

Die voorgenome ingrypingstrategie se raamwerk het 'n oorsprong in die navorser se praktiese ondervinding as departementshoof van Opvoedkundige Leiding. Tydens dié periode het die navorser heelwat leerders, en veral seuns met uitvalle, hanteer wat vaderafwesigheid beleef het. Daar is aan mansonderwysers gevra om vir dié betrokke seuns 'n "skool-pappa" te wees ten einde 'n moontlike ingrype daar te stel in die leerders se akademiese prestasie, gedrag en dissipline asook emosionele welstand. Daar is heelwat sukses behaal met die praktiese ingrype van die skool. Die navorser het na aanleiding van hierdie praktiese ondervinding 'n uitgebreide literatuurstudie gedoen en op grond daarvan is die voorgenome ingrypingstrategie ontwikkel. Volgens Steytler en Strydom (2008) kan 'n plaasvervangende vaderfiguur of mentor help vorm aan seuns se identiteit en sal dit bou aan hul beeld van wat, soos sosiaal gekonstrueer, 'n man behoort te wees en wat sy rol is. Die *Collins Internet-linked Dictionary of Social Work* (2006) definieer of beskryf 'n mentor as iemand met ondervinding van 'n bepaalde situasie, wat advies of ondersteuning aan iemand anders in 'n soortgelyke situasie bied. Die plaasvervangende vaderfiguur in hiërdie studie die mansonderwyser word dan beskou as 'n manlike persoon wat waarneem in die rol en taak van die vader en dus as 'n mentor dien.

Alvorens die datagenerering kon plaasvind, is die raamwerk van die voorgenome ingrypingstrategie deur die navorser ontwikkel sodat dié strategie by 'n skool geïmplementeer en geëvalueer kon word.

Vervolgens is 'n skematiese voorstelling van die datagenerering en die navorsingsgebeure, wat dien as 'n opsomming daarvan en word volledig in Hoofstuk 4 bespreek.

1.5.1 Datagenerering en navorsingsgebeure



Figuur 1.1: Skematiese voorstelling: Datagenerering en navorsingsgebeure

Met die implementering van die voorgenome ingrypingstrategie was dit onvermydelik dat die geselekteerde seuns baie tyd sou spandeer met die plaasvervangende vaderfigure, meer spesifiek die manlike onderwysers. As gevolg van hierdie tyd wat saam spandeer sou word, sou hulle emosioneel verbonde aan hierdie manlike onderwysers kon raak. Daarom is daar 'n sogenaamde afkoelperiode aan die einde van die navorsing deur die navorser geïnisieer. Die manlike onderwysers sou oor 'n tydperk van ses maande geleidelik minder betrokke by hierdie seuns wees. Gedurende die eerste twee maande na die navorsingsperiode het die manlike onderwysers elke twee weke een gesprek met hierdie seuns gevoer en vir die volgende twee maande daarna het hulle elke drie weke net een gesprek gehad. In die laaste twee maande van die afkoeltydperk het hulle net een maandelikse gesprek gehad sodat die seuns weereens aan 'n normale onderwyser-leerderverhouding gewoond kon word.

1.5.2 Data-ontleding

Vir die doel van hiërdie studie is die sy-aan-sy-benadering (*side-by-side approach*) gevolg. Die navorser het eers die kwantitatiewe, statistiese resultate weergegee en wel in die vorm van tabelle en met behulp van beskrywende statistiek en persentasies sowel as interpretasie daarvan. 'n Statistiese konsultant van die Noordwes-Universiteit (NWU) het die kwantitatiewe data ontleed. Daarna is die kwalitatiewe bevindinge bespreek, wat op hul beurt weer die kwantitatiewe, statistiese resultate bevestig of weerspreek. Die kwalitatiewe data wat ingewin is, is met inhoudsontleding ontleed. Op grond van die ontleding van die verskillende kategorieë in terme van verskille en ooreenkomste, word die datasegmente gekategoriseer en daaruit spruit verskeie temas voort, wat dan sal dien as bevindinge wat uit die ondersoek self voortgespruit het. Die twee verwerkte datastelle, naamlik kwantitatief en kwalitatief, het toe 'n som van data geword wat met mekaar vergelyk en bespreek is.

1.5.3 Rol van die navorser

Daar is 'n saamvoegende, parallelgemengde navorsingsmetode in die studie gevolg. Dus is daar tegelykertyd kwantitatiewe en kwalitatiewe data ingesamel. Die navorser was egter nie die hoofinstrument wat die data ingesamel het nie. Die navorser het die opgetekende kwantitatiewe data aan die einde van die kwantitatiewe data-insamelingsperiode georganiseer. Dié data is deur 'n statistiese konsultant van die NWU ontleed en weergegee. Die navorser het wel aan die einde van die studie

fokusgroeponderhoude met die betrokke mansonderwysers asook die klasonderwysers van die betrokke leerders gevoer. Die navorser het op grond van hierdie fokusgroeponderhoude tot bepaalde insigte en gevolgtrekkings gekom rondom die invloed en spesifieke aard van 'n ingrypingstrategie vir seuns in die middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef. Die navorser het ook aan die einde van die studie individuele onderhoude met die eksperimentele groep seuns gevoer.

1.5.4 Geldigheid, betroubaarheid en vertrouenswaardigheid

Geldigheid tydens die gebruik van die saamvoegende navorsingsbenadering behoort, volgens Creswell (2014), te berus op beide die kwantitatiewe en die kwalitatiewe geldigheid. Daar is, volgens Creswell (2014), potensiële gevare vir geldigheid tydens die gebruik van die saamvoegende benadering.

Een van die gevare is die gebruik van ongelyke steekproefgroottes tydens die kwantitatiewe en kwalitatiewe data-insameling. In die studie is dieselfde steekproefgroottes in beide gevalle gebruik, wat die navorsing se geldigheid verhoog. Die gebruik van verskillende konsepte of veranderlikes in beide stelle data kan ook die samesmelting en vergelyking daarvan bemoeilik. Weereens is daar in die voorgenome studie gebruik gemaak van dieselfde konsepte en veranderlikes, te wete akademiese vordering, algemene gedrag en dissipline asook emosionele welstand.

Triangulasie behels, volgens Bergman (2008), die kombinerings van data wat voortspruit uit verskillende metodes en kan (maar hoef nie) afkomstig wees van kwantitatiewe en kwalitatiewe bronne. Bogenoemde is ook, volgens Onwuegbuzie en Johnson (2006), 'n oplossing vir die probleem rakende die geldigheid van 'n gemengde metode navorsingstudie. Die konseptuele begroning hiervan is om sodoende die kanse te verminder om foutiewe afleidings te maak. In die studie sal die vergelyking van die stelle data ook gebruik word om die betroubaarheid daarvan te verhoog.

Volgens Wellington (2000:40) kan betroubaarheid verbeter word deur verskeie strategieë te gebruik, naamlik die insameling van data deur onafhanklike partye; en terugvoer oor die bevindinge wat van die deelnemers verkry word (sogenaamde "member checking").

Die navorser het in die studie gebruik gemaak van bogenoemde strategieë, asook van 'n uitgebreide literatuurstudie om die betroubaarheid van die studie te verseker.

1.6 Etiese aspekte van navorsing

Die volgende etiese aspekte en vereistes is in die studie nagekom:

- Toestemming is van die Departement van Onderwys van die Limpopoprovinsie verkry om die navorsing te onderneem.
- Toestemming is van die skoolhoof en die beheerliggaam van die betrokke skool verkry om die navorsing te onderneem.
- Etiese klaring vir die navorsing is van die Etiekkomitee van die NWU verkry.
- Die doel van die navorsing is deeglik aan die deelnemers verduidelik. Die deelnemers is daarop gewys dat hul deelname vrywillig is en dat hulle enige tyd van die navorsing kon onttrek sonder dat hulle op enige wyse benadeel sou word.
- Ingeligte toestemming is van die deelnemers (die betrokke mansonderwysers en onderwysers, graadvoogde, sowel as maatskaplike werker) verkry en die deelnemers is verseker van vertroulikheid.
- Instemmingsvorms is van die leerders verkry nadat ingeligte toestemmingsvorms vanaf die ouers of voogde van sodanige leerders verkry is.
- 'n Vertroulikheidsverklaringsdokument is deur die administratiewe klerk van die skool voltooi en onderteken.
- Die skool en die deelnemers se identiteit sal nie openbaargemaak word nie.

1.7 Bydrae van die studie

Vaderloosheid sowel as vaderafwesigheid is 'n groeiende tendens in die Suid-Afrikaanse konteks. Die navorser het deur middel van hierdie studie 'n ingrypingstrategie vir seuns in die middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, ontwikkel. Die ingrypingstrategie is deur gewillige mansonderwysers wat as plaasvervangende vaderfigure optree, geïmplementeer en daarna weer deur die navorser geëvalueer. Op grond hiervan kan moontlik meer toepaslike ondersteuning aan vaderlose en vaderafwesige leerders gebied word, wat dan ook die algemene gesondheid en welstand van sodanige leerders kan verbeter. Verder sal die studie ook 'n sinvolle bydrae kan lewer tot een van die navorsingsprojekte van die fakulteit, naamlik Community-Based Education (COMBER), wat dit as een van sy doelwitte stel om die gesondheid van mense in verskillende samelewingskontekste te bevorder.

1.8 Hoofstukverdeling

Hoofstuk 1 – Oriëntasie en probleemstelling

Hoofstuk 2 – Teoretiese perspektiewe op die vader se rol en sy invloed op
gesinsdinamika in funksionele en disfunksionele gesinne

Hoofstuk 3 – Teoretiese perspektiewe op die wording van die kind tydens die
middelkinderjare en vaderafwesigheid

Hoofstuk 4 – Navorsingsontwerp en metodologie

Hoofstuk 5 – Data-ontleding, bevindinge en gevolgtrekkings

Hoofstuk 6 – Ingrypingstrategie

Hoofstuk 7 – Samevatting en aanbevelings

HOOFSTUK 2

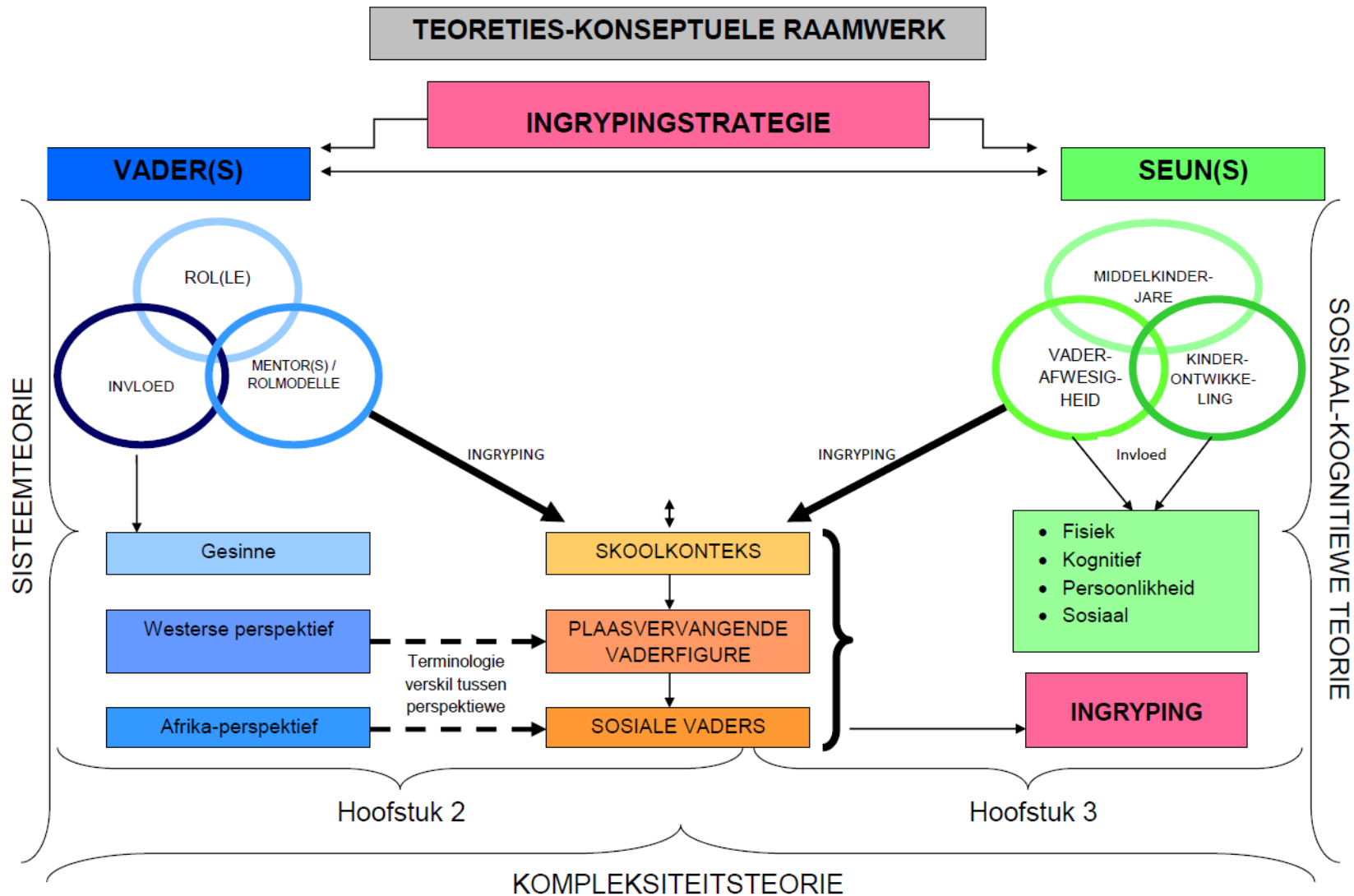
TEORETIESE PERSPEKTIEWE OP DIE VADER SE ROL EN SY INVLOED OP GESINSDINAMIKA IN FUNKSIONELE EN DISFUNKSIONELE GESINNE

2.1 Inleiding

In Hoofstuk 1 is die leser ten opsigte van die studie georiënteer. Daar is, onder andere, verwys na die rol van die vader ten opsigte van kinderontwikkeling en sy invloed op gesinsdinamika. Daar is ook verwys na die problematiek van vaderafwesigheid en die invloed daarvan op seuns in die middelkinderjare.

In hierdie hoofstuk ondersoek en beskryf die navorser die rol van die gesin in kinderontwikkeling asook die vader se rol en sy invloed op gesinsdinamika, en wel in funksionele en disfunksionele gesinne. Die voorafgaande konsepte sal aan die hand van die volgende teoretiese perspektiewe bespreek word: die sisteemteorie, en meer spesifiek, Bronfenbrenner se bio-ekosistemiese perspektief, die kompleksiteitsteorie en die sosiaal-kognitiewe teorie.

Aansluitend by bogenoemde inleidende opmerkings oor die werkswyse wat in Hoofstuk 2 gevolg word, stel die navorser die teoreties-konseptuele raamwerk ten opsigte van die studie soos volg skematies voor.



Figuur 2.1: Teoreties-konseptuele raamwerk van die studie

Vervolgens fokus die navorser op die verskillende teoretiese perspektiewe, naamlik die sisteemteorie (asook Bronfenbrenner se bio-ekosistemiese perspektief wat daaruit voortspruit), die kompleksiteitsteorie en die sosiaal-kognitiewe teorie.

2.2 Inleidende teoretiese perspektiewe: sisteemteorie, kompleksiteitsteorie en sosiaal-kognitiewe teorie

2.2.1 Sisteemteorie

Die sisteemteorie bied 'n interessante en waardevolle blik op gesinsfunksionering. 'n Stelsel of sisteem word hierin gedefinieer as 'n geheel wat uit interaktiewe dele bestaan (Morgaine, 2001). Volgens Donald *et al.* (2014) word die sisteemteorie fundamenteel gesien as verskillende vlakke en groepe mense wat as interaktiewe stelsels funksioneer, waar die funksionering van die geheel afhanklik is van die interaksie tussen die dele. Die gesin is 'n basiese sisteem waarbinne die verskillende lede in interaksie met mekaar verkeer; hulle verkeer ook in interaksie as 'n gesinseenheid (De Jager, 2009). Al die individue (dele) van die gesin (sisteem) beïnvloed mekaar en die sisteem as geheel. Volgens Donald *et al.* (2014) kan die invloed wat een deel van die sisteem op die sisteem in die geheel het deur middel van 'n spinnekoepel verduidelik word. Indien iets in een deel van die web gebeur, het dit 'n invloed op 'n ander deel van die web, asook die web in geheel. Elke lid in die gesin het dus 'n invloed op mekaar en die wyse waarop die gesin funksioneer (Gladding, 2002).

Die menslike sisteem word gekenmerk deur 'n hele aantal elemente en prosesse. Vervolgens word genoemde elemente en prosesse bespreek (Donald *et al.*, 2014):

- Interafhanklikheid impliseer dat enige veranderinge of invloede wat in een deel van die sisteem plaasvind die ander dele van die sisteem beïnvloed. Geen deel van 'n sisteem kan dus in isolasie bestaan of verstaan word nie. Die vaderafwesige kind staan ook in 'n komplekse menslike sisteem wat beïnvloed word deur verskeie veranderlikes wat 'n invloed op sy sisteem uitoefen.
- Sisteem en subsisteem-interaksie dui daarop dat verskillende sisteme as 'n geheel 'n invloed op ander sisteme in hul omgewing of leefwêreld kan hê en verskillende subsisteme 'n invloed op mekaar uitoefen. Verskeie subsisteme en verhoudings bestaan in 'n gesin, byvoorbeeld die verhouding tussen die vader en moeder, tussen die ouers en kinders en tussen sibbe. 'n Voorbeeld van 'n sisteem

is byvoorbeeld een gesin of familie wat deur interaksie met 'n ander gesin of familie 'n invloed op die ander gesin of familie hê. 'n Gesin is ook in interaksie met die skool en beide sisteme beïnvloed mekaar, selfs al is daar feitlik geen kontak nie. Die vaderafwesige kind kan deur middel van interaksie met, byvoorbeeld, 'n onderwyser in die skool, 'n verandering of invloed in sy leëwêreld (sisteem) beleef.

- Patrone van funksionering verwys na al die dele van die sisteem wat 'n invloed het op die sisteem in geheel. Soos reeds bespreek is, kan die proses deur middel van 'n spinnekopweb verduidelik word. Weereens kan enige invloed wat op een deel van 'n vaderafwesige kind se sisteem of omgewing uitgeoefen word, die ander deel van sy sisteem beïnvloed.
- Doelwitte en waardes kan ook 'n sisteem beïnvloed of deur 'n sisteem beïnvloed word.
- Kommunikasiepatrone vind plaas tussen verskillende sisteme en subsisteme, asook binne 'n sisteem as 'n geheel. Duidelike en direkte kommunikasie tussen, byvoorbeeld, ouers en kinders is belangrik vir die funksionering en interaksie in hul sisteem. Indien daar 'n probleem met die kommunikasie is, kan dit 'n invloed en effek uitoefen op hoe die kinders in die sisteem hanteer word.
- Rolle in die sisteem en watter rolle mense speel, is belangrik vir die funksionering van die sisteem as geheel. Gesinslede kan, byvoorbeeld, verskillende rolle vervul wat oorvleuel, en soms weerspreek die verskillende rolle mekaar. Die moeder van die vaderafwesige kind moet, byvoorbeeld, beide die vader- en moedersrol vervul, wat probleme kan skep rakende haar interaksie met haar kind.
- Daar bestaan emosionele grense tussen sisteme as gehele, asook tussen subsisteme. Die sisteem se funksionering hang af van hoe oop of geslote die emosionele grense daarvan is. In die geval van vaderafwesigheid het 'n mens gewoonlik te doen met 'n geslote of rigiede emosionele sisteem – die seun het geen of feitlik geen emosionele kontak met die vader nie.
- Tyd en ontwikkeling – menslike sisteme verander en ontwikkel oor tyd heen. Die ontwikkeling van 'n persoon in een deel van 'n sisteem oefen 'n invloed uit op die geheel. Die wyse van ontwikkeling van die vaderafwesige kind het 'n groot invloed op hoe die hele gesin funksioneer.

Bronfenbrenner se model het voortgespruit uit die algemene sisteemteorie. Bronfenbrenner het menslike ekologie aanvanklik gelykgestel aan biologiese, psigologiese, sosiale en kulturele sisteme waarbinne die ontwikkelende kind se interaksies plaasvind. Bronfenbrenner stel dat ontwikkeling 'n voortdurende proses is wat binne sisteme plaasvind, en wel oor 'n tydperk (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Bronfenbrenner se bio-ekosistemiese model het oor 'n lang tydperk (byna ses dekades) ontwikkel alvorens hy sy derde en finale model daargestel het (Bronfenbrenner & Morris, 1998). In die finale stadia van Bronfenbrenner se ontwikkelingsteorie ontwikkel hy die kern van sy sogenaamde “bio-ekologiese model” – die proses-persoon-konteks-tyd-model (kortliks “PPKT-model”) (Tudge, Mokrova, Hatfield & Karnik, 2009).

Vervolgens word die PPKT-model kortliks bespreek.

2.2.1.1 Proseses-persoon-konteks-tyd-model

2.2.1.1.1 Proseses in PPKT-model

Die interaksies wat in langtermyninterpersoonlike verhoudings voorkom, speel 'n belangrike rol in ontwikkeling en word proksimale prosesse genoem (Donald *et al.*, 2014). Die interaksie moet oor 'n lang tydperk gebeur, en wel op 'n gereelde grondslag, om effektief te wees (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Die gewone, alledaagse aktiwiteite waaraan die ontwikkelende kind deelneem, vorm deel van hierdie proksimale prosesse.

Die volgende is voorbeelde van sulke interaksies of prosesse: alleenspel; en spelaktiwiteite tussen kinders, tussen volwassenes en kinders, asook groepaktiwiteite. Dit is deur middel van hierdie interaksies en aktiwiteite dat die ontwikkelende kind sy of haar plek in die wêreld vind; hierdie aktiwiteite word gevolglik as die “enjins van ontwikkeling” beskou (Tudge *et al.*, 2009). Volgens Bronfenbrenner en Morris (1998) is die impak van die prosesse wat 'n ontwikkelende kind beïnvloed, afhanklik van die kind self.

2.2.1.1.2 Persoon in die PPKT-model

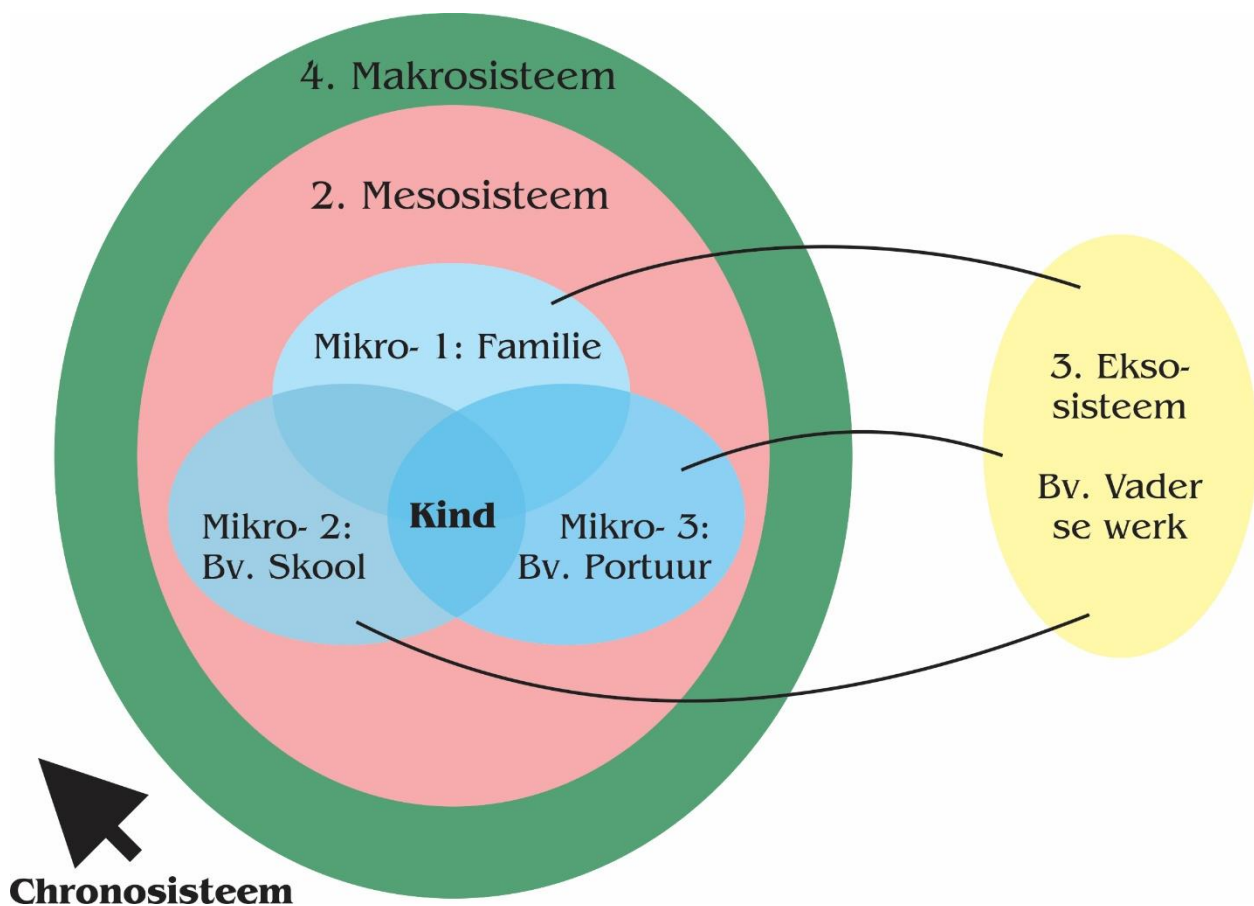
Alhoewel Bronfenbrenner die relevansie van biologiese en genetiese eienskappe van 'n persoon in ag neem, lê hy groter klem op die persoonlike karaktereenskappe van die ontwikkelende kind en watter rol dit in sosiale situasies speel (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Daar word tussen drie tipes karaktereenskappe onderskei, naamlik aanvraageienskappe, hulpbroneienskappe en druk-eienskappe.

Aanvraageienskappe word in vroeëre werke van Bronfenbrenner “persoonlike stimulus”-eenskappe genoem. Hierdie is die eienskappe wat dien as 'n onmiddellike stimulus vir 'n ander persoon. Sulke eienskappe sluit fisieke voorkoms, geslag, ouderdom en velkleur in. Volgens Tudge *et al.* (1997) mag hierdie eienskappe aanvanklike interaksies, wat op sigwaarde gevorm word, beïnvloed. Hulpbroneienskappe word deels met verstandelike en emosionele hulpbronne geassosieer, en is nie onmiddellik sigbaar nie. Voorbeelde hiervan is intelligensie, vaardighede en ervarings uit die verlede. Druk-eienskappe het met motivering, deursettingsvermoë en verskillende temperament te doen.

Volgens Bronfenbrenner en Morris (1998) is die krag van die proses sistemies afhanklik van die eienskappe van die ontwikkelende persoon en van die omgewingskonteks.

2.2.1.1.3 Konteks in die PPKT-model

Donald *et al.* (2014) verduidelik konteks aan die hand van Figuur 2.2.



Figuur 2.2: Bronfenbrenner se ingebede sisteme (Donald *et al.*, 2014)

Die eerste sisteem (sien mikro-1, -2 en -3 in Figuur 2.2) is die mikrosisteem, en wel die omgewing waarin die ontwikkelende persoon geleë is (Tudge *et al.*, 2009). Volgens Donald *et al.* (2014) bestaan die mikrosisteem uit die sisteme waar kinders nou betrokke is in proksimale interaksies met ander bekende mense, soos familie (sien mikro-1 in Figuur 2.2), die skool (sien mikro-2 in Figuur 2.2) asook sy portuurgroep (sien mikro-3 in Figuur 2.2). Die mikrosisteem sluit rolle, verhoudings en patrone van daaglikse aktiwiteite in. Die voorafgaande sluit dan verskeie aspekte van ontwikkeling in, soos kognitiewe, sosiale, emosionele, morele en geestelike ontwikkeling.

Die mesosisteem (sien nommer 2 in Figuur 2.2) is, volgens Bronfenbrenner (1994), 'n sisteem van mikrosisteme. Dit is 'n stel mikrosisteme wat gedurig in interaksie is met mekaar (Donald *et al.*, 2014) en beskryf 'n mesosisteem as die verhouding tussen mikrosisteme. Dit sluit die prosesse wat tussen twee of meer omgewings plaasvind, in (sien nommer 2 in Figuur 2.2).

Die derde sisteem (sien nommer 3 in Figuur 2.2) is die eksosisteem. Dié sisteem sluit sisteme in waarby en waarin die ontwikkelende persoon nie direk betrokke is nie (sien nommer 3 in Figuur 2.2), maar waarin die mense met wie die kind proksimale verhoudings het, betrokke is, byvoorbeeld die vader se werk (Donald *et al.*, 2014). Dié sisteem oefen dus 'n indirekte invloed op die kind uit (Bronfenbrenner, 1994).

Die makrosisteem (sien nommer 4 in Figuur 2.2) is die sosiale bloudruk van 'n spesifieke kultuur of subkultuur. Dit dui dus op die samelewing waarin die ontwikkelende persoon grootword en sluit, onder andere, die volgende in: kultuur, godsdiens, ekonomie en politiek. Die makrosisteem beïnvloed dus al die sisteme, hoewel gewoonlik op 'n indirekte wyse (Tudge *et al.*, 2009).

2.2.1.1.4 Tyd in die PPKT-model

Die chronosisteem omsluit verandering of kontinuïteit oor tyd, nie net van die persoon se eienskappe nie, maar ook in die omgewing waarin die persoon bestaan (Bronfenbrenner, 1994). Volgens Donald *et al.* (2014) beïnvloed ontwikkelende tyd die interaksies tussen die sisteme asook die ontwikkeling van die individu.

Die volgende figuur, Figuur 2.3, illustreer ontwikkeling binne Bronfenbrenner se bio-ekologiese model (Berns, 2010). Die voorstelling bevat al die veranderlikes wat in hierdie studie van toepassing is.



Figuur 2.3: Die bio-ekologiese model van kinderontwikkeling (Berns, 2010)

Soos gesien in Figuur 2.3, staan die vaderafwesige leerder sentraal in die vier sisteme van kinderontwikkeling. Die leerder leef binne verskeie mikrosisteme waar hy verhoudings met betekenisvolle persone het. Die gesin (sien mikrosisteem 1 in Figuur 2.3) is die intiemste omgewing wat versorging en liefde betref; hier ontbreek die vader egter. Dit is in hierdie sisteem waar kinders wat nie genoegsame versorging en liefde in die gesin ontvang nie, ontwikkelingsprobleme ervaar (Garbarino, 1992). Tensy daar intervensies wat ontwikkelingsgeleenthede skep in sodanige leerder se lewe plaasvind, sal die vroeë agterstande voortduur en selfs vererger (Berns, 2010).

Die skool (sien mikrosisteem 2 in Figuur 2.3) is die omgewing waar die leerder onderrig ontvang. Onderwysers kan 'n positiewe invloed op die leerder uitoefen in die sisteem deur hom te motiveer om sukses te bereik, hetsy in sport, kultuur of akademie (Berns, 2010).

Die portuurgroep (sien mikrosisteem 3 in Figuur 2.3) is die omgewing waar die leerder met sy vriende en medeleerders omgaan. Dié interaksie vind gewoonlik sonder volwasse toesig plaas, waardeur onafhanklikheid ontwikkel word. Die portuurgroep bied sosiale ondersteuning aan die leerder, maar dit is ook hier waar so 'n leerder homself met ander vergelyk en aan sy selfbeeld bou. Die feit dat die leerder se vader afwesig is, kan hom gevolglik minderwaardig laat voel.

Die media (sien mikrosisteem 4 in Figuur 2.3) maak hedendaags 'n groot deel uit van 'n leerder se omgewing, alhoewel Bronfenbrenner dit nie in die 1990's as 'n mikrosisteem geklassifiseer het nie. Die navorser is van mening dat sosiale media dikwels 'n negatiewe uitwerking op kinders het, deurdat pornografie vrylik beskikbaar is en kuberteistering en -afknouery tans aan die orde van die dag is en 'n nadelige invloed op hul ontwikkeling kan hê.

Die mesosisteem (sien meso-A, -B, -C en -D in Figuur 2.3) bestaan uit die interverwantskappe of skakels tussen twee of meer mikrosisteme van die leerder. Byvoorbeeld, wanneer die leerder skool toe gaan, oorvleuel die mikrosisteem van die gesin met die mikrosisteem van die skool. Dié skakeling tussen die twee mikrosisteme word dan 'n mesosisteem genoem (sien meso-B in Figuur 2.3). Goeie skakels en gesonde verwantskappe tussen die verskillende mikrosisteme het 'n voordelige invloed op die leerder.

Die eksosisteem (sien Figuur 2.3) dui die omgewing waarvan die leerder nie fisiek deel is nie, maar wat hom wel beïnvloed, aan. Byvoorbeeld, die ouer se werk en die beheerliggaam van die skool beïnvloed die leerder se lewe indirek.

Die makrosisteem dui op die breë samelewing waarin die leerder grootword, byvoorbeeld godsdien, kultuur, ekonomie, politiek, ensovoorts. Hierdie samelewingsfaktore oefen 'n groot invloed op die ontwikkelende kind uit.

Die sisteemteorie, en in die besonder Bronfenbrenner se bio-ekologiese model, kan dus as teoretiese grondslag dien ten einde die sosiale verband en ingewikkelde aard van die unieke verhouding tussen ouers en kinders te begryp (Bigner & Gerhardt, 2014). Volgens

die bio-ekologiese teorie leer kinders die beste in 'n omgewing of konteks vanuit 'n warm, kognitief stimulerende ouer-kind-verhouding (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Met gesinne as sisteme is daar toegevoegde kompleksiteit wat dieper as slegs die individu reik, en wel tot by die verhoudings tussen individue in 'n gesin (Smith & Hamon, 2012:7).

Vervolgens word die kompleksiteitsteorie kortliks weergegee.

2.2.2 Kompleksiteitsteorie

Die kompleksiteitsteorie is 'n interdisiplinêre teorie wat in die 1960's ook uit die sisteemteorie ontwikkel is deur die pionier Stuart Kauffman (Ferreira, 2010). Die kompleksiteitsteorie beklemtoon interaksies en die sikliese terugvoer wat konstante verandering in sisteme teweegbring. 'n Sisteem is kompleks wanneer dit bestaan uit baie dele wat op 'n ingewikkelde wyse met mekaar ineenskakel (Moses, 2010).

Gedurende die laaste paar jaar is die kompleksiteitsteorie gereeld gebruik in gesondheidsorgliteratuur, waarin daar na 'n wye verskeidenheid van kontekste verwys is as komplekse sisteme, byvoorbeeld, mediese opvoedkunde, kliniese beheer en interprofessionele opvoedkunde (Paley, 2010). Kompleksiteit word vergestalt deur drie basiese beginsels wat vervolgens bespreek word:

Eerstens is dit van kardinale belang om te erken dat kompleksiteit 'n verduidelikende konsep is. Met ander woorde, om kompleksiteit as verduideliking te noem in komplekse sisteme, is reeds 'n verduideliking op sigself (Paley, 2010). Die voorafgaande stelling kom duidelik in wetenskaplike bronne asook filosofiese literatuur voor. Kompleksiteit verduidelik dus hoe sekere strukture en patrone van gedrag ontstaan. Byvoorbeeld, volgens Paley (2010): Hoe ontwikkel mierkolonies? Hoe skep termiete lugversorgde neste? Hierdie vrae verwys na voorbeelde van patrone of strukture waarvoor kompleksiteit as 'n verduideliking aangebied word. Daar is dus geen eenvoudige verduideliking nie, maar wel baie veranderlikes ter sprake.

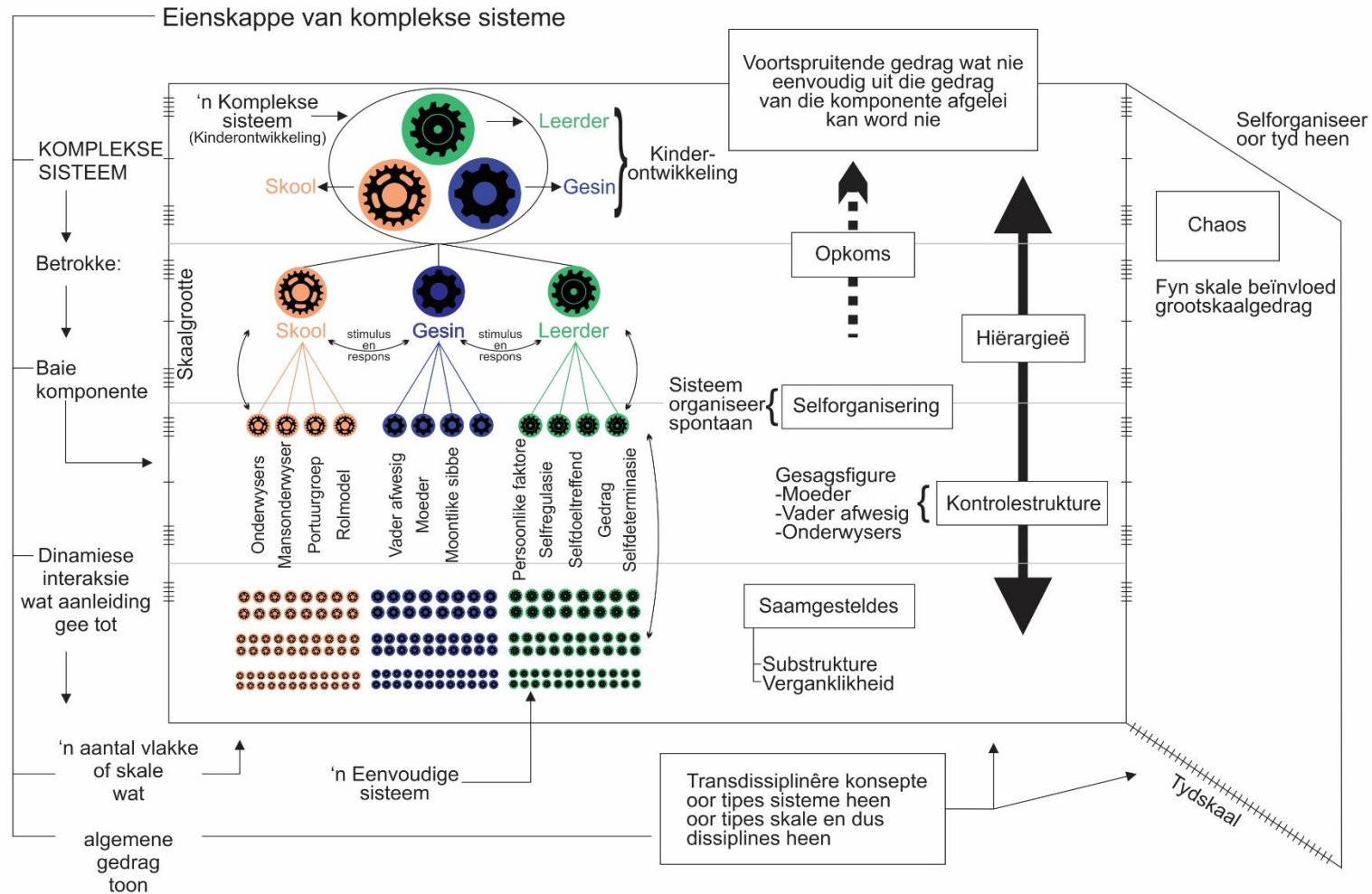
Tweedens stel Paley (2010) dat 'n kompleksiteitsverklaring altyd dieselfde vorm aanneem. Die globale struktuur of patroon word deur die plaaslike gedrag van individuele

eenhede wat in wisselwerking met hul onmiddellike bure en omgewing is, verduidelik. 'n Meer formele verduideliking is dat opeenvolgende stadiums van 'n sisteem, wat globaal gedefinieer is, vasgestel is deur vorige stadiums, wat plaaslik gedefinieer is. Die funksie van 'n komplekse sisteem wat die verskillende verklarings aanmeekaarskakel wat van toepassing is op die individuele eenheid wie se gedrag aan die funksie voldoen, word gedefinieer as 'n stel stimulus-responsreëls. Dit beteken dat “indien” daar 'n sekere aksie is, “dan” sal daar 'n sekere onbeplande reaksie wees. Daar is, met ander woorde, geen plan en samewerking nie, maar die eenheid of funksie selforganiseer oor tyd heen. Die vaderafwesige kind kan dus oor tyd heen aanpas by plaaslike stimulus-responsreëls, sonder dat daar doelbewus beplan is daarvoor. Die omgewing of komplekse sisteem waarin dié kind hom bevind, het 'n sensitiewe afhanklikheid van die aanvanklike omgewing. As gevolg hiervan sal die kind se gedrag spontaan aanpas, hetsy positief of negatief (Paley, 2010).

Volgens Paley (2010) is die derde beginsel van kompleksiteit 'n gevolgtrekking van die tweede. Komplekse sisteme is voorbeelde van orde wat nie die resultaat van planne, intensies, doelwitte en waardes is nie. Orde geskied net as gevolg van individuele aanpassing by plaaslike stimulus-responsreëls. Die voorafgaande is die betekenis van die term “selforganisasie”. Die sisteem selforganiseer in so 'n mate dat geen doelbewuste krag of ontwerp vereis word nie. Daar vind dus 'n spontane ordening in 'n komplekse sisteem plaas.

Figuur 2.4 illustreer die toepassing van die kompleksiteitsteorie in hierdie studie.

KOMPLEKSITEITSTEORIE



Figuur 2.4: Kompleksiteitsteorie (aangepas uit Ferreira, 2010)

Die algemene probleem in die toepassing van die kompleksiteitsteorie en die verduideliking daarvan in die sosiale wêreld, is dat mense doelbewuste wesens is, wat gereeld – dog nie altyd nie – bewus is van die skakeling tussen hul individuele gedrag en die gesamentlike uitkomst daarvan. Daar ontstaan dus 'n groot behoefte om selforganisering te interpreteer en 'n verklaring daarvoor aan te bied. In 'n selforganiserende sisteem, soos in Figuur 2.4, is daar geen plan en geen samewerking nie. Individue tree eensydig op, sonder verwysing na die globale orde wat hulle mag skep. Hulle deel nie in doelwitte nie en het nie vergaderings nie – geen beplanning en spontane ordening is die kern van kompleksiteit. Volgens Eve, Horsfall en Lee (1997) is daar vir vele fenomene geen sekere weg om 'n enkele en definitiewe antwoord te kry nie, maak nie saak hoe goed die navorser die taak aangepak het nie.

Soos uitgebeeld in Figuur 2.4, is oorsaak en gevolg in 'n sosiale sisteem nie op so 'n wyse verbind dat individue nie ruimte vir selfbeskikking het nie (Marion, 1999). Plsek en Greenhalgh (2001) merk op dat die gedrag van 'n komplekse sisteem dikwels nie liniêr is nie en as gevolg daarvan het hulle sensitiewe afhanklikheid van die oorspronklike omgewing, tot so 'n mate dat klein verskille (soos vaderafwesigheid) in oorspronklike veranderlikes kan lei tot groot verskille in uitkomst.

Na aanleiding van Figuur 2.4 blyk dit dat daar toegevoegde kompleksiteit in 'n gesinsisteem is, wat verby die individu strek tot by die verhoudings tussen die individue in 'n gesin. Die interaksies tussen die verskillende gesinslede oefen dus 'n invloed op die ontwikkelende kind uit. Die ouers dien as rolmodelle vir hul ontwikkelende kinders. Die kind neem dus waar wat en hoe 'n ouer optree en sal die gedrag heel waarskynlik naboots. Vaderafwesigheid het egter tot gevolg dat die “rolmodel nie bestaan nie” of soms 'n verwronge rolmodel is. Vervolgens word die sosiaal-kognitiewe teorie kortliks bespreek.

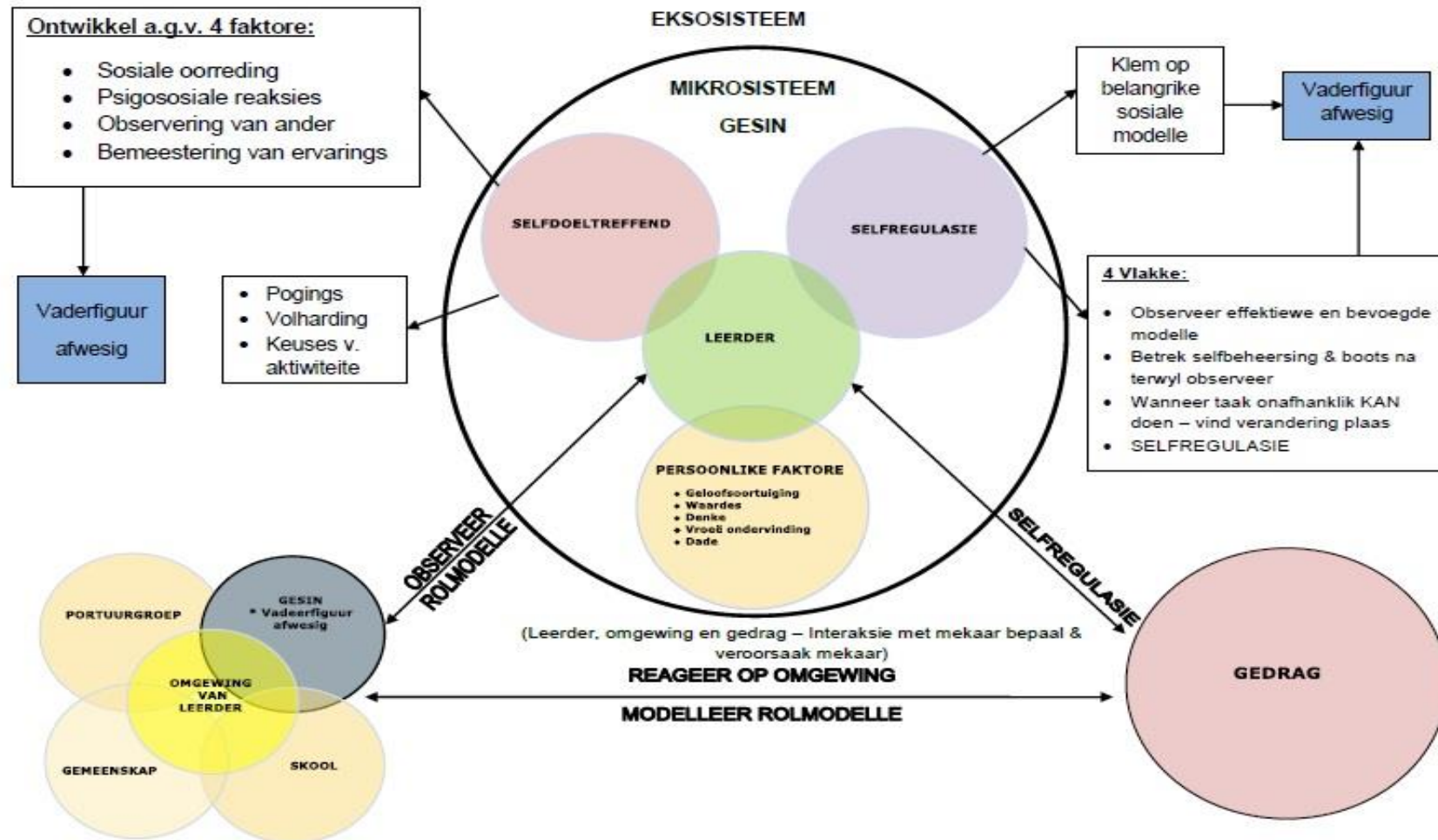
2.2.3 Sosiaal-kognitiewe teorie

Volgens die sosiaal-kognitiewe teorie kan individue leer deur ander mense net waar te neem

(Bembenutty, White & DiBenedetto, 2016). Die sosiaal-kognitiewe teorie is deel van die Amerikaans-behavioristiese tradisie, met die uitgangspunt dat omgewingsinvloede die belangrikste bepalers van gedrag is (Perry & Bussey, 1994). Volgens Bandura leer kinders 'n magdom nuwe sosiale reaksies deur eenvoudig die aksies van voor die hand liggende modelle of rolmodelle waar te neem, byvoorbeeld hul ouers, sibbe, onderwysers, maats, televisiehelde, ensovoorts (De Witt, 2016). Kinders stoor dié reaksies wat hulle waarneem in hul geheue in die vorm van beelde en ander simboliese verteenwoordigings. Bandura noem dié proses waarnemingsleer en hy stel dat waarneming 'n belangrike wyse is waarop kinders nuwe patrone van sosiale gedrag aanleer (Perry & Bussey, 1984). Bandura (2012) se sosiaal-kognitiewe teorie verduidelik individuele leer, ontwikkeling van kennis en selfregulasievaardighede binne 'n sosiale konteks of omgewing. Volgens Connolly (2017) word kinders deur baie invloedryke rolmodelle, soos familie, televisiekarakters, vriende in hul portuurgroep asook onderwysers omring. Sodanige rolmodelle stel voorbeelde van gedrag om waar te neem en na te boots.

'n Unieke bydrae van die sosiaal-kognitiewe teorie is die klem op die drieledige interaksie tussen die persoon, gedrag en die omgewing (Bembenutty *et al.*, 2016). Figuur 2.5 illustreer die toepassing van die drieledige interaksie van die sosiaal-kognitiewe teorie in hierdie studie.

SOSIAAL-KOGNITIEWE TEORIE – BANDURA



Figuur 2.5: Die sosiaal-kognitiewe teorie: selfdoeltreffendheid en selfregulering

Soos gesien in Figuur 2.5, is daar 'n konstante wisselwerking tussen die persoon (in dié studie, die seun wat vaderafwesigheid beleef), sy omgewing en gedrag. Figuur 2.5 toon ook aan dat die persoon nie slegs van sy omgewing afhanklik is nie, maar ook in staat is om sy omgewing te manipuleer, te beïnvloed en daarop te reageer. Persoonlike faktore, soos kennis en affek, speel dus ook 'n rol. Een van die belangrike aannames onderliggend aan die sosiaal-kognitiewe teorie is dat individue in staat en bevoeg is om, as aktiewe lede, hul eie ontwikkeling, leer en gedrag te kan beïnvloed (Bandura, 1997). Bandura (1997) stel ook dat individue in staat is om te leer deur ander persone in hul sosiale konteks waar te neem. Kinders neem dikwels hul ouers as rolmodelle waar, maar in hiérdie studie is die vader afwesig en ontstaan daar 'n leemte (sien Figuur 2.5). Bandura stel ook dat individue op hul omgewing reageer op grond van hul geloofsoortuigings, waardes, vroeëre ervarings en verwagtinge (sien persoonlike faktore in Figuur 2.5). Die sosiaal-kognitiewe teorie konseptualiseer ook individue as in staat om hulself te bemoei met die regulering van hul eie gedagtes, oortuigings en aksies. Studies plaas selfregulering as die hoeksteen van akademiese strewes en beskou dit as 'n bepaler van leer en ontwikkeling (Bembenutty, Clear & Kitsantas, 2013; Zimmerman & Schunt, 2011). Die rol van die onderwysers as belangrike sosiale rolmodelle word hierdeur in die literatuur beklemtoon (vgl. Bembenutty *et al.*, 2016).

Bandura (1986) het in die beginjare van die ontwikkeling van die sosiaal-kognitiewe teorie werk gedoen ten opsigte van selfregulerende selfdoeltreffendheid. In hierdie werk is daar na selfregulerende leer verwys as die individu se beheer oor sy eie gedagtes, aksies, gevoelens en gedrag om toegewysde akademiese take na te streef (Zimmerman, 2013). Selfdoeltreffendheid is gedefinieer as individue se oortuiging in hul eie vermoë om toegewysde take uit te voer. Zimmerman (2013) stel dat leerders selfregulasie ontwikkel soos hulle deur vier stadia beweeg. Die eerste stadium of vlak begin by die waarneem van 'n effektiewe en bevoegde rolmodel. Hierdie vlak word opgevolg deur die tweede vlak, waar die leerders die patrone wat hulle waargeneem het, naboots onder direkte toesig van die betrokke model. Wanneer die leerders die patrone van gedrag onder die knie het, raak hulle betrokke in die proses van selfbeheer, waar hulle dan take onafhanklik van die model doen deur net die oorspronklike patrone in gedagte te hou. Eers wanneer die leerders in staat is om die gedrag of taak onafhanklik en selfstandig uit te voer, is hulle in staat om die aanvanklike tegnieke aan te pas en te verander soos hul dit benodig in hul omgewing. Hiérdie finale vlak word selfregulering genoem (sien Figuur 2.5).

Bandura (1986, 1997) se teorie stel dat daar 'n wederkerigheid is tussen die persoon, sy omgewing en sy gedrag. Die genoemde drie elemente het voortdurend 'n wederkerige invloed op mekaar en is dus voortdurend besig om mekaar te slyp (sien kerngedeelte van Figuur 2.5). Kortliks stel Bandura se sosiaal-kognitiewe teorie dat laasgenoemde drie faktore beïnvloed word deur leer uit waarneming: die persoon se omgewing, persoonlike motivering en selfdoeltreffendheid asook die vermoë tot selfregulering.

2.2.4 Ineenskakeling van teoretiese perspektiewe

Na aanleiding van die bogenoemde bespreking is dit voor die hand liggend dat die ontwikkelende kind homself in 'n komplekse sisteem bevind, waar daar 'n wye verskeidenheid veranderlikes bestaan wat 'n invloed uitoefen op sy ontwikkeling.

'n Kernargument van Bronfenbrenner se bio-ekologiese model is die idee dat faktore binne in 'n kind se mikrosisteme sy prestasie kan beïnvloed, deurdat die faktore 'n invloed uitoefen op die kwantiteit en kwaliteit van ouer-kind-interaksies (Baker, Kainz & Reynolds, 2018). Bronfenbrenner se bio-ekologiese model, wat as teoretiese grondslag dien ten einde die invloed van vaderafwesigheid te ondersoek, kan nie alleen staan in hierdie studie nie. Ten einde die ingewikkelde aard van die unieke verhouding tussen ouers en kinders in hul bepaalde konteks te ondersoek word die kompleksiteitsteorie daarmee saam benut.

Met gesinne as sisteme is daar toegevoegde kompleksiteit as gevolg van vele en verskillende veranderlikes wat nie alleen deur Bronfenbrenner se bio-ekologiese model verstaan en ondersoek kan word nie. Die kompleksiteitsteorie beklemtoon interaksies van die sikliese terugvoer tussen die vele veranderlikes in 'n ontwikkelende kind se lewe. Tydens die interaksies wat in 'n kind se lewe plaasvind, neem die kind waar hoe sy ouers optree en sal hy hoogs waarskynlik die optrede naboots. In dié studie beleef die kinders egter vaderafwesigheid – daar is dus nie 'n konstante manlike rolmodel om na te boots nie. Volgens Lee en McLanahan (2015) stel navorsers dat gesinsveranderinge grootliks verband hou met die verloor of teenwoordigheid van 'n manlike rolmodel en dat seuns meer waarskynlik negatief daardeur geraak word as meisies. Die sosiaal-kognitiewe teorie is belangrik in dié studie aangesien dit aantoon dat 'n persoon (in dié geval 'n ontwikkelende kind) nie slegs van sy omgewing afhanklik is nie. Persoonlike faktore speel

ook 'n rol en stel die leerder in staat om sy omgewing te manipuleer, te beïnvloed en daarop te reageer. Die ontwikkelende kind kan ook ander rolmodelle, byvoorbeeld onderwysers in sy omgewing, waarneem en naboots.

Kind-ouer-interaksies vind in 'n breër sosiokulturele sisteem plaas, wat 'n invloed uitoefen op die aard en kwaliteit van kind-ouer-interaksies. Die impak van die gesin wissel as 'n funksie van die kind se ontwikkelingsvlak en die breër sosiokulturele sisteem. Die totale gesinsisteem, insluitend vaders, moeders en sibbe, is belangrik.

Om hierdie belangrikheid beter te verstaan word die rol wat die gesin in kinderontwikkeling speel vervolgens indringend bespreek.

2.3 Die rol van die gesin in kinderontwikkeling

2.3.1 Inleiding

Die gesin is sekerlik die belangrikste en mees blywende van alle menslike sosiale groepe (Smith & Hamon, 2012). Volgens White en Klein (2008) verskil gesinne op die volgende vier wyses van ander sosiale groepe: gesinne hou langer as die meeste sosiale groepe en vereis lewenslange lidmaatskap; gesinne strek oor verskeie generasies en is dus saamgestel uit 'n wye reeks ouderdomsgroepe; alhoewel die meeste sosiale groepe se konneksie op aantrekkingskrag berus, word gesinne verteenwoordig deur biologiese en wetlike (ook aangetroude en aangenome) verhoudinge; laastens is gesinne aan groter verwantskapsnetwerke verbind. Daar is dus toegevoegde kompleksiteit in gesinne om verby die individu te kyk na die verhoudinge tussen die individue van 'n gesin (Smith & Hamon, 2012).

Volgens Livingstone en Nahimana (2006) speel 'n kind se leef- en opvoedingsomgewing 'n belangrike rol in sy ontwikkeling en is dit ook in baie gevalle verantwoordelik vir die probleme wat kinders ervaar. 'n Kind se ontwikkeling word dus beïnvloed deur sy omstandighede (gesin, gemeenskap en samelewing). Swak omstandighede en versteurde gesinsverhoudinge (veral tussen die ouers en die kind), sal 'n kind se ontwikkeling benadeel (Kapp, 2010). Die gesin is die primêre groep waaraan die meeste mense – veral in die kinderjare – hul tyd bestee. Die gesin vorm dus die grootste deel

van 'n kind se totale sosiale omgewing (De Jager, 2009). Ongeag van die gesin se struktuur of samestelling, is die gesin die grondslag vir fisieke en psigososiale welstand (East, Hutchinson, Power & Jackson, 2017). Aansluitend by bogenoemde inleidende opmerkings oor die gesin, fokus die navorser vervolgens indringend op die gesin.

2.3.2 Beskrywing en definisie van die gesin

Wat is 'n gesin? Indien daar gereflekteer word op hierdie vraag, kom die kompleksiteit van die term “gesin” na vore.

Volgens Howe (2012) is 'n gesin 'n groep van twee of meer mense wat deur bloed, aanneming, die huwelik of keuse verbind is en op mekaar staatmaak vir sosiale, emosionele en finansiële ondersteuning. Okon (2012) stel dat 'n gesin beskryf kan word as die sentrale eenheid van die menslike samelewing. Daarmee saam kan die gesin beskou word as persone wat biologies of sielkundig verwant is, wie se emosionele, historiese of ekonomiese bande saamsmelt en wat hulself as deel van 'n huishouding beskou (Gladding, 2002).

Bogenoemde is die relatief tradisionele definisies van gesinne, maar as gevolg van veranderinge in gesinstrukture, kom daar nou 'n verskeidenheid tipes gesinne algemeen voor (Berns, 2010). Daarmee saam stel Okon (2012) dat daar wêreldwyd verskeie gesinstrukture en patrone bestaan. Okon (2012) stel dat, alhoewel tradisionele gesinne met heteroseksuele huwelike die hoeksteen van die samelewing vorm, daar verskeie tipes gesinne voorkom, naamlik uitgebreide gesinne met tot vier generasies in een huishouding en 'n mengsel van tipes gesinne soos kohabitasie- of saamblygesinne, homoseksuele eenhede, nieresidensiële-vader-huishoudings, enkelouergesinne, asook die sogenaamde “child-headed” gesinne, waarvan daar vele in Suid-Afrika is as gevolg van die vigsverwante dood van hul ouers. Verder is daar ook geskeide-ouer-gesinne, gesamentlike-toesig-en-beheer-gesinne, pleegouergesinne, stieffamiliegesinne, buite-egtelike gesinne en gesinne met aangenome kinders (Botha, 2014). Daar is dus kwalik sprake van 'n enkele “normale” tipe gesin (Barker, 2007).

Die term “gesin” is kompleks en oënskynlik bestaan geen universeel aanvaarde definisie vir die woord “gesin” nie. Die diversiteit in tipes gesinne wat voorkom, skep 'n groot

uitdaging in die poging om gesin te definieer. Vervolgens word funksionele en disfunksionele gesinne bespreek.

2.3.2.1 Funksionele en disfunksionele gesinne

Die gesin in al sy vorme is een van die mees basiese instellings in die samelewing en die primêre groep wat 'n invloed uitoefen op 'n jong kind se opvoeding (Rodgers, 1985). Oor die eeue heen is daar erkenning gegee aan die gesin se bepalende rol in kinderontwikkeling. Al hoe meer navorsing bevind dat onstabiliteit in die gesin negatief geassosieer word met 'n kind se welstand (Lee & McLanahan, 2015).

Ten spyte van verandering en ontwikkeling in gemeenskappe, het die funksie van die gesin grootliks onveranderd gebly (De Witt, 2016). Dit is binne die gesinskonteks wat die kind “mens” word en later verskillende rolle aanneem (Kostelnik, Soderman & Whiren, 2004). Die gesin voorsien ook sekuriteit wat noodsaaklik is vir groei en ontwikkeling. Volgens Shaffer en Kipp (2010) is 'n gesin groter as die som van sy dele aangesien ouers kinders beïnvloed en kinders op hul beurt weer die ouers en die huweliksverhouding beïnvloed. Daarom is gesinne komplekse sosiale verhoudings.

In funksionele gesinne is die gesin die kind se inisiële en primêre sekuriteit asook sy sosialiseringomgewing. Die kind neem sy ouers waar en boots hul gedrag na. Deur aanpassing van gedrag binne die gesin leer die kind om die gesin se norme en waardesisteem te aanvaar, wat nodig is om te funksioneer in die breër samelewing (De Witt, 2016). Lewis (1991) som die waardes van hierdie tipe gesin soos volg op:

- Die gesin is 'n onlosmaaklike deel van menswees, waar liefde en spesiale verhoudings vervul kan word. Indien daar enige afwyking van die waarde is, ontstaan psigologiese en sosiologiese probleme.
- Die gesin is die bron van individuele sekuriteit, identiteit en 'n gevoel van behoort vir al sy lede. Dit is hier waar gesinslede 'n sin vir waardes, doelgerigtheid en selfstandigheid ontwikkel.
- Die gesin of plaasvervangende gesin is die konteks waarbinne gesinswaardes en 'n persoonlike identiteit gekommunikeer kan word. 'n Kind wat grootword sonder sterk gesinsbande mag dalk sukkel om sinvolle persoonlike en gesinsverhoudinge te onderhou wanneer hy volwasse is.

In meer resente navorsing het die fokus op gesinspraktyke verskuif na wat gesinne dóén, eerder as wat gesinne ís. Die gesinsinteraksies is hivolgens belangriker as die gesinstrukture en die tipe gesinne. Dus word die netwerk van omgee nie net beïnvloed deur biologiese verbintenisse en die huwelik nie, maar ook gevorm in tyd en ruimte (De Witt, 2016). Die eksterne faktore, soos indiensneming, globalisering en sosiale norme, wat ook 'n invloed op die funksionering van die gesin uitoefen, kan egter nie ontken word nie (Williams, 2004). Die eksterne faktore kan geïdentifiseer word in Bronfenbrenner se bio-ekologiese sisteem – dit is dié omgewing waarin die ontwikkelende kind ingebed is wat sy ontwikkeling beïnvloed (Shaffer & Kipp, 2010).

Soos reeds genoem, bestaan die gesin gewoonlik uit 'n verantwoordelike volwassene of volwassenes. Daar is 'n intieme interaksie tussen individuele lede van die gesin, asook in die groep. Die gesin word dus deur veelvoudige interaksies gekenmerk en is dinamies aangesien die kinders ontwikkel en voortdurend verander en groei (De Witt, 2016).

Die wese van die funksionele gesin is dat gesinslede saamwoon om aan mekaar se behoeftes te voldoen. Hierdie behoeftes sluit die volgende in: wedersydse voorsiening in mekaar se fisieke behoeftes; sosialiseringfunksies; voorsiening van persoonlike “warmte”; asook die ontwikkeling van die kinders se onafhanklikheid. Die blote bestaan van gesinsbande verseker nie die funksionaliteit van die gesin nie. Die funksionaliteit van 'n gesin word deur verskeie faktore beïnvloed, soos die volgende:

- Ouers wat aan die kriteria van volwasse gedrag voldoen en verantwoordelikheid neem vir hul onderskeie rolle.
- Die voorbeeld wat ouers stel ten opsigte van hul onderskeie rolle in die gesin (sien Figuur 2.5).
- Die teenwoordigheid van 'n liefdesverhouding tussen lewensmaats.
- Emosionele betrokkenheid tussen die gesinslede met behoud van individualiteit.
- Effektiewe kommunikasie binne die gesin om aanvaarbare sosiale interaksie en persoonlike ontwikkeling te verseker (De Witt, 2016).

Dit is dus duidelik dat die funksionaliteit van 'n gesin deur sekere faktore, soos roldifferensiasie, kommunikasie, betrokkenheid en liefde tussen gesinslede, bepaal word. Kinders word altyd deur die kwaliteit van gesinsfunksionering beïnvloed.

Die disfunksionele gesin, daarenteen, is 'n gesin waar sekere noodsaaklike funksies en rolle nie realiseer nie. 'n Hele aantal faktore kan daarvoor verantwoordelik wees, maar eerstens word tipes disfunksionele gesinne (De Witt, 2016) kortliks bespreek:

➤ **Die disharmoniese gesin**

Daar is gedurig spanning tussen die gesinslede, hetsy openlik of onderliggend. As gevolg van verskille tussen gesinslede is daar gedurig emosionele uitbarstings. Individuele gesinslede is dikwels in stryd met hulself en mekaar.

➤ **Die verwaarloosde gesin**

Die gesin is onvoldoende versorg ten opsigte van lewensomstandighede, kos, klere en higiëne. Daar is ook geen roetine en orde nie. Die verhoudings in die gesin is gewoonlik omvêrgewerp. Die gesin funksioneer op 'n primitiewe vlak en die jong kinders is dikwels verwaarloos.

➤ **Die rigiede gesin**

Die gesin dra 'n goeie beeld na buite. Elke lid van die gesin is bewus van sy of haar take. Die gevaar lê daarin dat daar geen individuele ontwikkeling is nie. Die gesin is ongesofistikeerd en patriargaal. Daar is dus beperkte geleenthede in die gesin vir die ontwikkelende kind om te verken.

➤ **Die gesin met min of geen roetine**

Alhoewel die huishouding glad verloop, laat die uiterlike voorkoms, roetine en gewoontes van die gesin veel te wense oor. Daar is ook te min dissipline in die gesin. Die kinders word dikwels oorbeskerm en as gevolg daarvan is hul sosialiseringsvermoë beperk. Wanneer die kinders begin skoolgaan en daar van hulle verwag word om onafhanklik te funksioneer, sukkel hulle om aan te pas.

➤ **Die moderne stedelike gesin**

Dié gesin aanvaar die veranderde sosiale omstandighede. Elke lid van die gesin gaan sy of haar eie gang en die gesin is karakterloos. Daar word min moeite

gedoen met kinderleiding en die ouers faal om norme en waardes oor te dra. Die jong kinders in hierdie gesin is dikwels didakties verwaarloos.

Daar kom ook verskeie opvoedkundige probleme (Booyesen, 1993) voor in disfunksionele gesinne en wel die volgende:

➤ **Die kind se persoonlike individualiteit word geïgnoreer**

Elke kind betree hierdie wêreld as 'n unieke wese wat van ander verskil. Ouers het die voorreg om hul kinders se gewoontes, temperament, voorkeure, afkeure en geaardheid te leer ken, maar in disfunksionele gesinne gebeur dit nie na wense nie.

➤ **Tekort aan sekuriteit**

Wanneer ouers daarin faal om 'n kind se veiligheid te waarborg, soos in die geval van verwaarloosing of mishandeling, voel die kind konstant of hy in gevaar verkeer en is daar geen binding met die volwassenes wat veronderstel is om sekuriteit te verskaf nie (Van Niekerk, 1982). Bogenoemde kan tot chroniese stres by die jong kind lei.

➤ **Oorbeskerming**

Oorbeskerming het te doen met buitengewone nabyheid tussen 'n volwassene en 'n kind. Die volwassene onderwerp die kind aan onvoldoende of oormatige beheer. Dié kind word ontnem van voldoende geleenthede om te waag.

➤ **Tekort aan roetine**

Volgens Stoppard (1992) het kinders struktuur in hul lewe nodig om normaal te ontwikkel en emosionele welstand te geniet. 'n Kind voel veilig in 'n omgewing waar daar vaste reëls en roetine is. Die meeste kinders floreer op vaste roetine.

➤ **Druk om te presteer**

'n Kind se waardigheid is nie afhanklik van sy prestasie nie. Dit is belangrik dat ouers hoë verwagtinge vir hul kind koester, maar enige verwagtinge wat nie die kind se gesonde vordering insluit nie, is later in sy volwasse lewe ongesond (Van Niekerk, 1982). Volgens Brenner (1984) is stres wat afkomstig is van te vroeë druk om te presteer, nadelig vir die ontwikkeling van 'n kind.

➤ **Ongunstige vergelyking**

Indien 'n kind hom- of haarself met 'n ander kind vergelyk rakende selfgeding, kan dit veroorsaak dat hy minderwaardig voel, sou hy 'n ongunstige vergelyking tref. Opmerkings is veronderstel om die kind se selfbeeld te bou en erkenning aan hul pogings te gee.

➤ **Oneffektiewe kommunikasie**

'n Kind kom sy ouers se huis binne as 'n baba-vreemdeling, en deur sinvolle kommunikasie leer die ouers hul kind liefhê. Wanneer die kommunikasie egter oneffektief is, ontstaan daar hindernisse en die resultaat is 'n negatiewe invloed op die kind se psigologiese ontwikkeling. Effektiewe kommunikasie verbeter die ouer-kind-verhouding merkwaardig deur beide partye se selfbeeld te verbeter.

➤ **Oneffektiewe uitoefening van gesag**

Voortdurende onsimpatieke, liefdelose diktatoriale gesag sal hoë stresvlakke in 'n kind aanwakker. Eersgenoemde sal ook die geval wees as daar geen dissipline is nie. Dissiplinerings van kinders is om hulle die regte benadering tot die lewe te leer. Dit impliseer aanprysing as hulle iets reg doen en nie slegs straf vir verkeerde optrede nie. Dissipline behoort beide aanprysing en straf in te sluit (Neifert, 1991; Stoppard, 1992).

Die gesinstruktuur, insluitend vaders, moeders, sibbe, ensovoorts, asook die wisselwerking tussen die partye is belangrik. Vervolgens word gesinsfunksionering en die wisselwerking daarbinne bespreek.

2.3.3 Gesinsfunksionering en die wisselwerking daarin

Die gesinsisteemteorie stel dat die gesin nie begryp kan word deur net na 'n enkele of selfs net twee of drie lede te kyk nie. Die hele sisteem moet ondersoek word ten einde te verstaan hoekom een lid van die gesin probleme ondervind (Howe, 2012). Bowen (in Titelman, 1998) het aanvanklik gestel hoe die kind en die volwassene ingebed is in 'n emosionele eenheid, wat hy beskryf het as die “onverdeelde gesin-ego-massa”. Gesinne is basiese sisteme waarbinne die individue in interaksie met mekaar, asook die gesinseenheid as geheel funksioneer (De Jager, 2009). Volgens Gladding (2002) het die beweging of aksies van elke lid van die gesin, binne en buite die gesinsomgewing, 'n invloed op elke ander lid van die gesin asook op die wyse waarop die gesin funksioneer. Die individue binne 'n gesin slyp mekaar dus en het 'n wesenlike invloed op mekaar.

Die gesinsisteemteorie beskryf gesinsfunksionering in ooreenstemming met sisteme in die natuur, soos die ekologiese stelsel. Die alledaagse funksionering van 'n gesin asook die reëls wat in 'n gesin toegepas word om gesinsgedrag te handhaaf en aan te pas word deur dié model verduidelik. Dit verduidelik ook dat 'n gesin streef om stabiliteit te handhaaf (Bigner & Gerhardt, 2014). Daar bestaan gewoonlik verskeie subsisteme in 'n gesinsopset, byvoorbeeld tussen die vader en die moeder, tussen ouers en kinders, en tussen sibbe. Verhoudings met ander familieledes, byvoorbeeld tannies en ooms, asook die grootouers, speel ook 'n rol.

Gesinne en die individue waaruit hulle bestaan, is belangrik vir die samelewing. Die belangrikheid van die gesin as 'n ekonomiese eenheid en in die verbetering van individuele ontwikkeling is ook goed gevestig (Alesina & Giuliano, 2010; Bogenschneider, Little, Ooms, Berning, Cadigan & Corbett, 2012). Gegewe dat gesinsverhoudinge sterk skakel met 'n gesinslid se emosionele welstand en gesondheid, oefen die aard van gesinsinteraksies 'n groot invloed op 'n individu se algemene welstand uit (Botha & Booysen, 2014). Gesinsfunksionering is 'n multidimensionele konsep wat verwys na interaksie tussen gesinslede en hoe hulle met mekaar saamwerk om 'n gesinsdoelwit te bereik (Morris & Blanton, 1998).

Gesinsfunksionering kan, volgens die gesinsisteemteorie, deur Bigner en Gerhardt (2014) soos volg verduidelik word:

➤ **Eenheid en onverdeeltheid**

Die gesin moet as 'n onverdeelde geheel gesien word. Elke persoon in die gesin vorm deel van die geheel. 'n Gesin is 'n onverdeelde eenheid wat as 'n geheel funksioneer, en nie losstaande entiteite wat onafhanklik van mekaar funksioneer nie (Bigner & Gerhardt, 2014).

➤ **Interafhanklikheid**

Interafhanklikheid dui op enigiets wat een lid van die gesin beïnvloed wat ook die ander lede van die gesin beïnvloed. Dit skakel met eenheid en onverdeeltheid. Interafhanklikheid kan deur 'n mobiel voorgestel word. Volgens die HAT (2005) is 'n mobiel 'n struktuur of kunswerk wat opgehang word en vry kan beweeg. Al die dele van 'n mobiel is aan mekaar vas, en wanneer een deel beweeg word, sal die ander dele ook beweeg (Botha, 2014). Indien daar dus iets in die een deel van die gesinsisteem plaasvind, sal dit die res van dié sisteem beïnvloed.

➤ **Patrone**

In 'n gesinsisteem ontstaan daar sekere roetines en patrone wat gesinslede in staat stel om die ander lede van die gesin se gedrag te antisipeer. Dié patrone reguleer ook die gedrag van gesinslede en speel ook 'n rol in verwagtinge, rolle, reëls en kommunikasiestyle in. Byvoorbeeld, die gesinsverwagtinge kan op die rol van die vader gerig wees deurdat die gesin sekere optrede van die vader kan verwag. Hulle kan van hom verwag om hulle finansieel te versorg, te dissiplineer en die hoof van die huis te wees. Net so kan daar verwagtinge rondom die kinders se rolle wees, byvoorbeeld om gehoorsame, pligsgetroue kinders te wees. Dié verwagtinge dien as die verwysingsraamwerk vir verskillende rolle in die gesin en vestig ook sekere gesinspatrone (Bigner & Gerhardt, 2014).

➤ **Wederkerige interaksie en terugvoer**

Wederkerige interaksie en terugvoer verwys na sikliese interaksies tussen individue en sisteme (Becvar & Becvar, 2008). Dit verwys dus na die aksies van een individu in die gesinsisteem wat as die stimulus vir die ander persoon se reaksie dien. Dié reaksie dien dan weer as die stimulus vir 'n ander lid van die

gesin. Daar vind dus voortdurend sikliese interaksies plaas (Bigner & Gerhardt, 2014).

➤ **Grense**

Grense dien om 'n gesinsisteem van ander sisteme te onderskei en afbakening daar te stel (Knowles, 1997). Orthneer, Bowen en Beare (1990) stel dat een individu in die gesin 'n deelnemer in verskeie van die gesin se subsisteme kan wees, maar die grense help om die subsisteme van mekaar te onderskei. Grense keer, byvoorbeeld, dat konflik in een subsisteem na die ander subsisteem oorgedra word en dien ook om die graad van intimiteit tussen gesinslede te reguleer (Goodrich, 1990). 'n Voorbeeld van gesonde (emosionele) grense in 'n gesin is wanneer daar 'n meningsverskil tussen die ouers plaasvind en dit nie deursyfer na die kinders toe nie. Die konflik tussen die ouers beïnvloed dus nie hul verhouding met hul kinders nie.

➤ **Entropie**

Entropie dui op krisis wat in die gesinsisteem ontstaan en die gesin se onvermoë om sulke krisis te hanteer (Botha, 2014). Indien die gesin as 'n oop sisteem funksioneer, waar inligting en raad in en uit kan vloei, sal hulp van buite ingeroep kan word om die krisis op te los.

In geslote gesinne word daar nie hulp van buite af verkry nie en veroorsaak die onopgeloste krisis dikwels dat die gesin swakker begin funksioneer. 'n Voorbeeld is wanneer die ouers ernstige verhoudingsprobleme ondervind, maar weier om iemand buite die gesinsisteem te raadpleeg. Daar kan dus geen inligting of hulp van buite die gesinsisteem invloei om die wanbalans in die funksionering van die sisteem te herstel nie.

➤ **Ekwifinaliteit**

Ekwifinaliteit dui daarop dat die lede van een gesin gesamentlike doelwitte nastreef, maar elke lid van die gesin dit op 'n ander wyse bereik. Dié doelwitte beïnvloed 'n gesinsisteem se funksionering. Byvoorbeeld, 'n gesin mag die doelwit nastreef dat die kinders eendag gelukkige, gebalanseerde en suksesvolle

volwassenes mag wees. Die ouers stel 'n goeie voorbeeld vir hul kinders en skep geleenthede vir hul kinders om te ontwikkel en te verbeter, terwyl die kinders die geleenthede aangryp, hard werk en strewe om die beste te wees wat hulle kan. Al die lede van die gesin werk dus saam met die oog op dié doelwit, maar elke lid bereik die doelwit op sy of haar unieke manier.

➤ **Aanpassing**

'n Gesinsisteem moet gedurig aanpas. Die effektiewe funksionering van 'n gesin word voortdurend bedreig deur verandering, want niks bly vir lank dieselfde in 'n gesin nie en aanpassings moet gedurig gemaak word. Byvoorbeeld, die reëls oor slaaptye behoort aangepas te word soos wat die kind ouer word – 'n tienjarige kind moet dalk halfnege in die aand gaan slaap, terwyl 'n sestienjarige dalk eers tienuur in die aand nodig het om te gaan slaap.

➤ **Stabiliteit**

Die gesin is 'n dinamiese samelewingsvorm wat voortdurend verander (De Jager, 2009). Daar is verskeie redes hiervoor, enersyds omdat die lede van die gesin in verskillende lewensfases is en andersyds omdat die gesin deur faktore van buite, in die samelewing, beïnvloed word (Pretorius, 2005). Gesonde gesinsisteme strewe egter voortdurend daarna om die balans tussen verandering en stabiliteit te handhaaf of te herwin.

Bogenoemde lig gesinsfunksionering toe. Daarmee saam kan daar ook die volgende funksies van 'n gesin bespreek word:

Die basiese taak van 'n gesin is om in menslike behoeftes te voorsien (Okon, 2012). Indien dié behoeftes verskil, sal die organisering en aktiwiteite van die gesin verskil. Alles het egter nie betrekking op elke gesin nie.

'n Kernfunksie van 'n gesin is die vermoë om 'n lokus van emosionele ondersteuning en vervullende verhoudinge te voorsien. Volgens Okon (2012) verrig die gesin sewe belangrike funksies vir individuele lede, naamlik die volgende: 1) die verskaffing van

ekonomiese goedere en dienste; 2) 'n statusverlenende funksie; 3) opvoeding van kinders of jongmense; 4) religieuse opvoeding; 5) ontspanning; 6) beskerming en ook 7) koestering of 'n affektiewe funksie.

Volgens Pretorius (2005) het 'n gesin die volgende nege funksies wat gemeenskaplik aan alle rasse en kulture is, naamlik: 1) biologiese of reprodktiewe funksie; 2) opvoedings- en sosialiseringfunksie; 3) koesterings- of affektiewe funksie; 4) beskermings- en versorgingsfunksie; 5) ekonomies-produktiewe funksie; 6) religieuse funksie 7) omgewingsfunksie; 8) ontspanningsfunksie en ook 9) regulering.

Volgens Louw (1998) bly die gesin steeds die plek wat die meeste sekuriteit vir die kind bied, ten spyte daarvan dat kinders in die middelkinderjare toenemend meer tyd weg van die gesin spandeer. Kinders word dan geleidelik meer onafhanklik van hul ouers ten opsigte van hulp. Die bevrediging van emosionele en psigologiese behoeftes van die kind is primêr die ouers, wettige voogde of verantwoordelike persone se verantwoordelikheid (Okon, 2012). Die afwesigheid van emosionele warmte van 'n moederfiguur voorspel moeiliker emosionele aanpassing, wat gevoelens van onsekerheid, eensaamheid, depressie en waargeneemde selfwaarde insluit. Okon (2012) stel dat die afwesigheid van 'n vaderfiguur weer latere uitdagings ten opsigte van sosiale en skoolaanpasbaarheid voorspel. Okon (2012) stel ook dat dit in die meeste kulture blyk dat die belangrikste bronne van psigologiese behoeftes, die gesin en ouers is. Ouers word inderwaarheid gesien as die skild teen die felheid van die buitewêreld.

2.3.3.1 Gesinstrukture

2.3.3.1.1 Tradisionele gesinne

Soos vroeër genoem, is die term “gesin” baie kompleks. Die uitdaging om 'n definisie te ontwikkel lê in die diversiteit van tipes gesinne. Die rol en funksie van die gesin varieer ook besonder baie van kultuur tot kultuur, geloof tot geloof, staat tot staat en tydperk tot tydperk. Dié diversiteit berus op die variasie in kultuur, geloof, sosiologiese orde (insluitend individuele leefstylvoorkeure) en regsprospektiewe wat internasionaal bestaan (Okon, 2012).

Uit bogenoemde is dit vir die navorser duidelik dat die term “gesin” ’n veelvuldige begrip is as gevolg van verskillende perspektiewe wat bestaan rakende gesinsverhoudinge en gesinstrukture (Okon, 2012). In die Westerse samelewing is die kerngesin ’n sentrale sosiale instansie wat gegrond is op ’n georganiseerde en wetlike eenheid wat bestaan uit ’n man, ’n vrou en kinders (De Witt, 2016). In die literatuur word dié entiteit of eenheid ook beskryf as die tradisionele gesin. Volgens Lasswell en Lasswell (1987) asook Lamanna en Riedmann (2006) kan die kerngesin ook die moderne gesin genoem word aangesien dit na vore getree het binne die moderne industriële samelewing.

Volgens die *US Bureau of the Census* (in Berns, 2010) bestaan ’n gesin uit twee of meer persone wat aanmekaar verwant is deur huwelik, geboorte of aanneming en wat saam met mekaar woon. Dus kan ’n gesin (’n) ouers en kinders wees, twee of meer volwasse sibbe wat saamwoon, twee volwassenes wat in die eg verbind is en geen biologiese kinders het nie, of volwassenes met aangenome kinders (Botha, 2014). Daarmee saam onderskei Popenoe (1991) tussen die gesin van herkoms en die gesin van voortplanting aangesien die meeste mense gedurende hul leeftyd lede van twee gesinne is. Die gesin waarin ’n persoon gebore word en wat ’n belangrike rol in sy of haar sosialisering speel, word die “gesin van herkoms of oorsprong” genoem. Die gesin wat gevorm word wanneer ’n persoon trou en kinders het, word die “gesin van voortplanting” genoem.

Bogenoemde is die tradisionele definisies van gesinne. As gevolg van veranderinge in gesinstrukture kom daar nou ’n verskeidenheid tipes gesinne voor (Berns, 2010). Vervolgens word die diverse gesinstipes bespreek.

2.3.3.1.2 Diverse gesinstipes

Die hedendaagse gesinne verskil van dié van die verlede. Soos reeds vermeld in 2.3.2, waar die beskrywing en definisie van die gesin bespreek is, is daar ’n hele aantal nuwe gesinne wat na vore kom (De Witt, 2016). Die gesinstipes wat in 2.3.3 genoem is, is op grond van gesinsfunksionering bespreek. Indien die term “gesin” egter in breë terme gedefinieer word as ’n klein groep gefundeer op verhoudinge, is daar meer konkrete tipes gesinne wat na vore kom. Vervolgens word verskillende tipes gesinne genoem en bespreek wat 2.3.3 aanvul.

Die volgende gesinne word geklassifiseer op grond van hul struktuur:

➤ **Die kerngesin**

Die kerngesin is die mees basiese tipe gesin en staan ook bekend as die “postmoderne gesin”. Die huweliksband is van kardinale belang in die gesin. Die essensie van die kerngesin bestaan uit ’n man, ’n vrou en hul onmiddellike nasate (Lamanna & Riedmann, 2006). Die funksies van dié gesin kan gesien word as liefde en kameraadskap, seksuele regulasie, sosialisering en ekonomiese samewerking (De Witt, 2016).

➤ **Die poligame gesin**

In dié gesin is die man ’n eggenoot en vader vir twee of meer kerngesinne (Starbuck, 2006). Die man tree twee of meer keer in die huwelik en al die gesinne smelt saam om een groot gesinseenheid te vorm (De Witt, 2016).

➤ **Die uitgebreide gesin**

’n Uitgebreide gesin vorm wanneer twee of meer kerngesinne ineenskakel deur middel van die verlengstuk van die ouer-kind-verhouding. Byvoorbeeld, die seun, sy vrou en hul kinders bly by die seun se ouers, waardeur hulle ’n uitgebreide gesin vorm (Knox, 1988). Uitgebreide gesinne bestaan dikwels uit drie of meer generasies (Berk, 2007).

➤ **Die enkelouergesin**

Dié gesin bestaan uit een ouer en een of meer kinders. Die enkelouergesin verteenwoordig beide mans en vrouens en is aan die toeneem in die meeste samelewings (Lamanna & Riedman, 2006). Daar is verskeie faktore wat enkelouerskap in die handwerk (De Witt, 2016), naamlik: ekonomiese onafhanklikheid; sosiale aanvaarding van egskeiding; liberalisering van aannemingswette; kunsmatige inseminasie en die dood van ’n eggenoot.

➤ **Hersaamgestelde gesinne**

Tweede of selfs meer huwelike het 'n algemene praktyk geword. 'n Hersaamgestelde gesin word gevorm wanneer 'n enkelouer weer trou en een of beide gades kinders uit 'n vorige huwelik aan die nuwe huweliksverhouding voorstel (Starbuck, 2006). Volgens Lamanna en Riedmann (2006) kan die volgende verskille geïdentifiseer word tussen eerste huwelike met kinders en stieffamiliegesinne:

- Die kerngesinmodel is nie meer geldig nie, as gevolg van die verskil in strukturele karaktereienskappe.
- Die teenwoordigheid van 'n "supragesinsisteem" kompliseer die funksionering van die gesin nog meer.
- Daar is meer as twee ouerfigure.
- Die teenwoordigheid van 'n ouer van buite wat 'n invloed het, kompliseer die verhouding.
- Daar mag vorige, bestaande koalisies bestaan tussen die oorspronklike gesinslede.
- Die verlies van primêre gesinne beïnvloed alle partye.
- Die gesin se geskiedenis is nie dieselfde nie en kan lei tot dubbelsinnige grense.
- Daar is uiteindelik verlies aan gesinslojaliteit.
- Vorige stressors kan al die betrokke partye beïnvloed.
- Individue moet hulleself weer bekragtig as lede van 'n nuwe, waardevolle gesinseenheid.
- Rolle het verander en stiefouers het min outoriteit.
- 'n Goeie verhouding tussen die ouerpaar syfer nie noodwendig deur na die kinders nie.

➤ **Die sogenaamde "*child-headed*" gesinne**

Dié gesin het algemeen geword in lande waar daar oorlog is en siektes soos HIV/vigs die dood van ouers veroorsaak. In dié gesin sorg die oudste kind van die gesin vir die res van die kinders. Soms woon die kinders van meer as een gesin in dieselfde woning en vorm 'n eenheid (De Witt, 2016).

Daar word egter nog verskillende gesinstipes onderskei op grond van hul funksionering. Dié gesinstipes sluit aan by dié wat reeds gemeld is (sien 2.3.2). Hier volg 'n kort bespreking:

➤ **Die patriargale gesin**

Die oudste man in die gesin is die onbetwiste hoof van die gesin (Lamanna & Riedmann, 2006). Die gesin is gewoonlik geslote en vorm 'n aparte produktiewe eenheid (De Witt, 2016). Volgens Popenoe (1991) funksioneer 'n patriargale gesin op die volgende manier: die patriarg kan die vader in die kerngesin wees, 'n oupa of 'n oom in 'n uitgebreide gesin. Die patriarg het die finale sê in gesinsbesluite, byvoorbeeld waar die gesin woon, hoe hul goedere gebruik word, met wie die kinders mag trou en hoe hulle mag optree.

➤ **Die matriargale gesin**

Die oudste vrou is die onbetwiste hoof van die gesin.

➤ **Die egalitêre gesin**

Die egalitêre gesin is 'n nuwe tipe gesin wat ontstaan het in die moderne samelewing. In dié gesin geniet man en vrou gelyke outoriteit en voordele (Lamanna & Riedman, 2006). Die egalitêre gesin is die gevolg van industrialisasie. 'n Man bring gemiddeld agt tot twaalf ure per dag buitenshuis deur as gevolg van sy werk en dit ondermyn sy gesag by die huis. Aangesien vrouens al meer die arbeidsmark betree, is hulle finansieel minder afhanklik van die eggenoot. Voorafgaande plaas mans en vrouens in baie opsigte op 'n gelyke voet.

➤ **Oop gesinne binne 'n geslote gemeenskap**

Die gemeenskap funksioneer as 'n gesin. Die lede van die buurt beheer en beperk mekaar se gedrag. Die geslote gemeenskap is aggressief teenoor die "buitewêreld".

➤ **Die geslote gesin**

Dié tipe gesin konsentreer op hul eie privaatheid en skep 'n toevlugsoord vir hul lede om te vlug van die gejaag van die alledaagse lewe. Die gesinslewe draai gereeld om die spesifieke gesin se geloofsoortuigings en waardesisteen (Berk, 2007).

➤ **Die skyngesin**

Daar is geweldige spanning tussen die gesinslede. Die beeld wat hulle voorhou is dié van die ideale gesin, maar in werklikheid is daar 'n groot mate van spanning tussen die gesinslede, wat verberg word vir buitestaanders (De Witt, 2016).

➤ **Die vyandige gesin**

Gesinslede gaan hul eie gang. Gesinslewe word eenkant geskuif en die gesinslede leef hul lewe buite die gesin. Daar is dikwels een persoon – soos die moeder – wat hom of haar afsloof vir die ander gesinslede, sonder enige erkenning (De Witt, 2016).

➤ **Die oop gesin in 'n oop samelewing**

Dié tipe gesin probeer om aan die gemeenskapseise te voldoen, terwyl hulle optimale geleenthede vir gesinsinteraksie voorsien. Daar is 'n openheid teenoor die gemeenskap en die gesin is baie betrokke by verskeie instansies, soos die skool, die kerk en gemeenskaporganisasies. Nieteenstaande hierdie aktiwiteite word tyd opsygesit vir deelname aan gesinsaktiwiteite (De Witt, 2016).

2.3.3.1.3 Verandering in tradisionele gesinsisteme binne die Suid-Afrikaanse konteks

Soos met die meeste aspekte van die sosiale lewe in Suid-Afrika is gesinne fundamenteel geraak deur apartheid (Sharpe, Spiegel, Watson & Wilkinson, 1996). Sodanige gesinne is grootliks geraak deur trekarbeid, waar swart mans noodgedwonge hul gesinne moes los en trek na waar hulle werk kon vind. Die swart gesinne veral het hierdeur verander in samestelling, vorm en funksie. Voorafgaande het geleidelik ontstaan van uitgebreide,

verspreide en verdeelde gesinne – wat bly voortbestaan het in die post-apartheidskonteks – as gevolg van ’n kultuur wat geskep is (Sharpe *et al.*, 1996). Volgens Hunter (2006) kom mans in die besonder – as gevolg van hierdie kultuur – voor ’n groot uitdaging te staan om betrokkenheid by hul kinders te handhaaf aangesien hulle soms vir ’n lang tydperk afwesig is, ten einde die rol van voorsiener na te kom.

Die terme “gesinne” en “huishoudings” is debatteerbaar, aangesien daar voortdurende veranderinge ten opsigte van gesinne se struktuur plaasvind, en is vir seker nie statiese konsepte nie. Dié twee terme is dikwels onlosmaaklik vervleg in die akademiese diskoers. Dié onderskeiding is veral kompleks in die Suid-Afrikaanse konteks waar gesinslede wat biologiese of aangetroude naasbestaandes is, lang tye weg van mekaar woon, terwyl uitgebreide huishoudings tesame met ’n reeks individuele en huishoudelike strategieë, soos “trekarbeid”, verstedeliking en die toewysing van versorgingsrolle, bande versterk tussen mede-inwoners wat nie verwant is nie (Hall, 2016). Die realiteit van die hedendaagse gesinne en ouerskap in Suid-Afrika is dat ouers dikwels afwesig is in die huishoudings waar hul kinders bly. In vergelyking met ander lande is die persentasie vaderafwesigheid in Suid-Afrika hoog (Posel & Devey, 2006). Minder as die helfte van landelike kinders het vaders wat saam met hulle woon wanneer hulle gebore word (Hosegood & Madhavan, 2012). Daarmee saam woon slegs ’n derde van alle kinders in Suid-Afrika in dieselfde huishoudings as hul biologiese vaders (Hall & Wright, 2010).

In aansluiting by bogenoemde stel Freeks (2013) dat die ideale prentjie van ’n tradisionele gesin – die vader, die moeder, kinders, grootouers en ’n hond of kat – nie meer bestaan nie. As gevolg van die verandering van gesinstrukture in die hedendaagse samelewing, het die definisie van ’n gesin in kompleksiteit toegeneem. Volgens Venter (in Steytler, 2007) bestaan daar tans verskeie gesinstrukture in Suid-Afrika, naamlik:

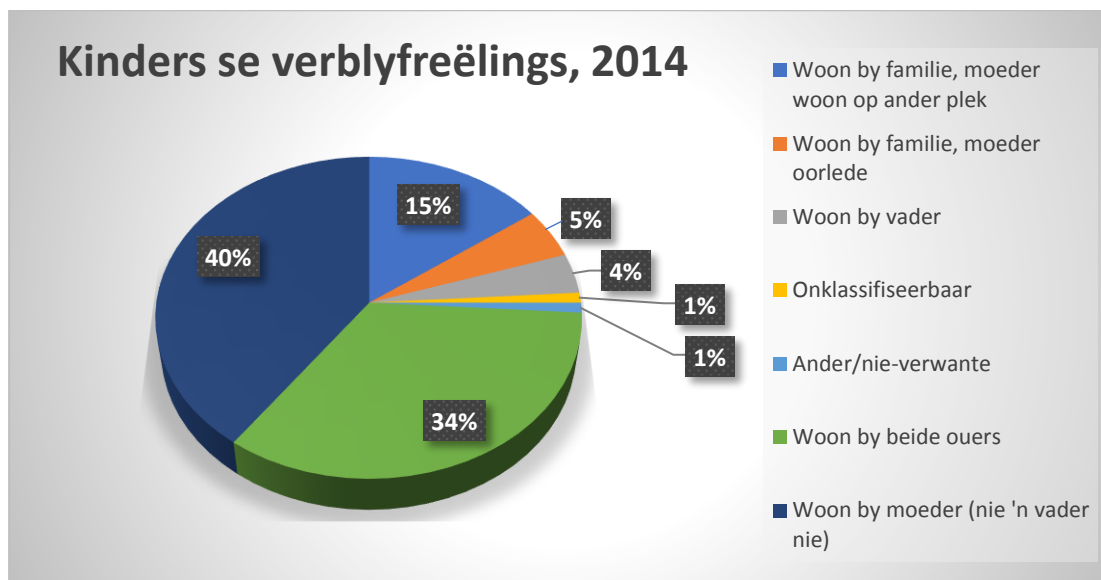
- Die kerngesin, met ’n man en ’n vrou met biologiese of aangenome kinders.
- Die uitgebreide gesin: dus, ’n kerngesin met grootouers wat inwoon; ’n kerngesin met ander familielede wat inwoon; grootouers met kinders wat inwoon; of grootouers met kinders se gesinne wat inwoon.
- ’n Ongetroude vader met kinders.
- ’n Ongetroude man en vrou met kinders.
- Die hersaamgestelde gesin: hertrou na ’n egskeiding, met kinders; hertrou na ’n egskeiding, sonder kinders; of hertrou na afsterwe van ’n huweliksmaat.

- Kohabitasie as gevolg van verhoudings: die man en vrou woon saam, maar is nie wetlik verbind nie; of die man en vrou woon saam met kinders, maar is nie in die huwelik bevestig nie.
- Kohabitasie as gevolg van seksuele voorkeure: 'n homoseksuele man of vrou met kinders uit vorige heteroseksuele verhoudings; 'n homoseksuele man of vrou met aangenome kinders; of persone in homoseksuele verhoudings wat gebruik maak van 'n surrogaatmoeder.
- Kinders wat mekaar versorg weens 'n gebrek aan ouers.
- 'n Persoon wat van buite die gesin inkom en saamwoon sonder enige verbintenis aan die gesin, maar wat dan saam funksioneer as 'n lid van die gesinsvriende, loseerders of inwonende werkers.
- Persone wat vir 'n sekere tydperk onder een dak saamwoon sonder dat daar enige verwantskap is: ongetroude, jong, werkende studente in 'n kommune; kinderhuisinwoners; werkers in hostelle; of weermag- en polisielede in barakke.
- Persone wat as 'n gesin funksioneer, maar nie 'n dak oor hul koppe het nie: nomadiese bedelaars en straatkinders.

Gesinstrukture wêreldwyd, asook in Suid-Afrika, word deur verskeie faktore beïnvloed (Berns, 2010):

- Biologiese faktore (gesondheid, vrugbaarheid en ouderdom).
- Sosiale en kulturele faktore (bv. in sommige kulture word 'n groot aantal kinders as rykdom beskou, terwyl dit in ander as 'n teken van primitiwiteit beskou word).
- Finansiële of materiële faktore (gesinsinkomste).
- Psigologiese faktore (depressie, gesinsgeweld en stres).

Verandering in gesinstrukture kan om verskeie redes plaasvind. Figuur 2.6 illustreer dié verandering se invloed in die woonplek van kinders.



Figuur 2.6: Kinders se verblyfreëlings, 2014 (StatsSA, 2014)

Figuur 2.6 dui aan waar kinders in Suid-Afrika woon, en wel volgens 'n verskeidenheid verblyfreëlings van alle kinders in Suid-Afrika. Slegs 34% van alle kinders in Suid-Afrika woon by beide ouers en slegs 4% woon by hul vaders. 74% van kinders in Suid-Afrika woon dus nie saam met hul vaders nie (StatsSA, 2014). Daarmee saam stel Statistieke SA (2015) dat 85,4% van kinders nie saam met hul biologiese vaders woon nie. Alhoewel Figuur 2.7 vir ons aandui wat kinders se verblyfreëlings en, by implikasie, gesinstrukture is, dui dit niks aan ten opsigte van gesinsprosesse nie.

Daar is verskeie faktore wat vir die verandering en disintegrasie van die hedendaagse gesinstrukture en gesinsprosesse verantwoordelik is. Volgens Freeks (2013) kom die volgende faktore algemeen voor:

- Die enkelouer word oorlaai met al die verpligtinge van die kinders se opvoeding en die situasie is aftakelend vir die behoud van die gesin.
- Kinders wat buite die huwelik verwek is, word deur slegs een of soms geen ouers grootgemaak.
- Egskeiding kan vervreemding tussen een van die ouers en die kinders teweegbring.
- Sommige werkende vaders werk groot afstande van die huis af. Behalwe vir finansiële versorging, speel hy nie werklik 'n rol in die gesin nie.

- Armoede en swak sosio-ekonomiese toestande is 'n bedreiging vir die gesin.
- Werkende moeders het 'n groot invloed op gesinslede. As gevolg van ekonomiese redes moet beide ouers werk. Die kinders is dus dikwels aan hul eie sorg oorgelaat en daar is nie 'n ouer wat hulle bystaan met huiswerk of hul buitemuurse aktiwiteite ondersteun nie.
- Alkohol- en dwelmmisbruik kan gesinsdisintegrasie aanhelp deurdat kinders emosioneel en fisiek verwaarloos kan word as gevolg van die ouers se probleme.
- Gesinsgeweld is 'n groot probleem wat gesinsdisintegrasie aan die hand werk. As gevolg van druk wat die ouers nie kan verwerk nie, vind gesinsgeweld soms plaas. Dié geweld lei tot die aftakeling van die gesinstruktuur.
- Kindermishandeling is ook 'n faktor wat tot gesinsdisintegrasie lei. Die mishandelde kind verloor sy vertroue in sy ouers wat veronderstel is om hom te versorg. Die wederkerige interaksie tussen die ouers en die kind vind nie meer plaas nie en die balans in die subsisteem word dus versteur.
 - As gevolg hiervan ontstaan die behoefte om die gesin uit 'n funksionele, eerder as 'n strukturele oogpunt te verstaan.
 - Vervolgens word gesinsfunksionering en die wisselwerking daarin bespreek.
 - As gevolg hiervan ontstaan die behoefte om die gesin uit 'n funksionele, eerder as 'n strukturele oogpunt te verstaan.

Vervolgens word die ouer-kind-verhouding bespreek.

2.3.4 Ouer-kind-verhouding

Kinderopvoeding is die ondersteuning van 'n volwassene aan 'n kind om die kind se vordering op die pad na volwassenheid te bevorder (De Witt, 2016). Volgens Landman (1972) behels kinderopvoeding om 'n kind in staat te stel om onafhanklik en verantwoordelik die dinge te doen wat hy altyd met behulp van volwassenes moes doen. Die hoofprioriteit van die ouer-kind-verhouding is om die kinders te versorg en na verantwoordelike volwassenheid te lei.

Met verwysing na die bio-ekologiese model van Bronfenbrenner, is die invloed op ontwikkeling 'n tweerigtingweg (Howe, 2012). Dit beteken dat terwyl ouers hul kinders

opvoed en 'n invloed op hulle uitoefen, kinders ook hul ouers “opvoed” en beïnvloed. Aangesien menslike ontwikkeling 'n lewenslange reis is, verander en groei ouers saam met hul kinders. Hierdie tweerigtinginvloede stel 'n komplekse stelsel daar. Dié ordening gebeur spontaan – die sisteem selforganiseer (vgl. Figuur 2.4). Ouers en hul kinders se interaksie met mekaar vind dus op 'n komplekse wyse plaas.

Die ouer-kind-verhouding vorm een van die hoekstene van die menslike bestaan. Ouerskap staan nie alleen nie; dit is 'n dinamiese verhouding en aktiwiteit. Ouerskap berus op 'n komplekse stel norme en waardes en is 'n sosiale instelling wat fokus op die voortbestaan van die mens en die behoefte om vir kinders te sorg (Bengston *et al.*, 2005; Coontz, 2006). Mense wat nie biologiese ouers is nie, kan ook dié ouerskaprol ervaar deur mede-ouerskap. In die sosiale sisteem is die rol van mede-ouerskap belangrik aangesien hulle ook 'n bydrae tot die opvoeding van 'n kind of kinders lewer (McHale & Lindahl, 2011).

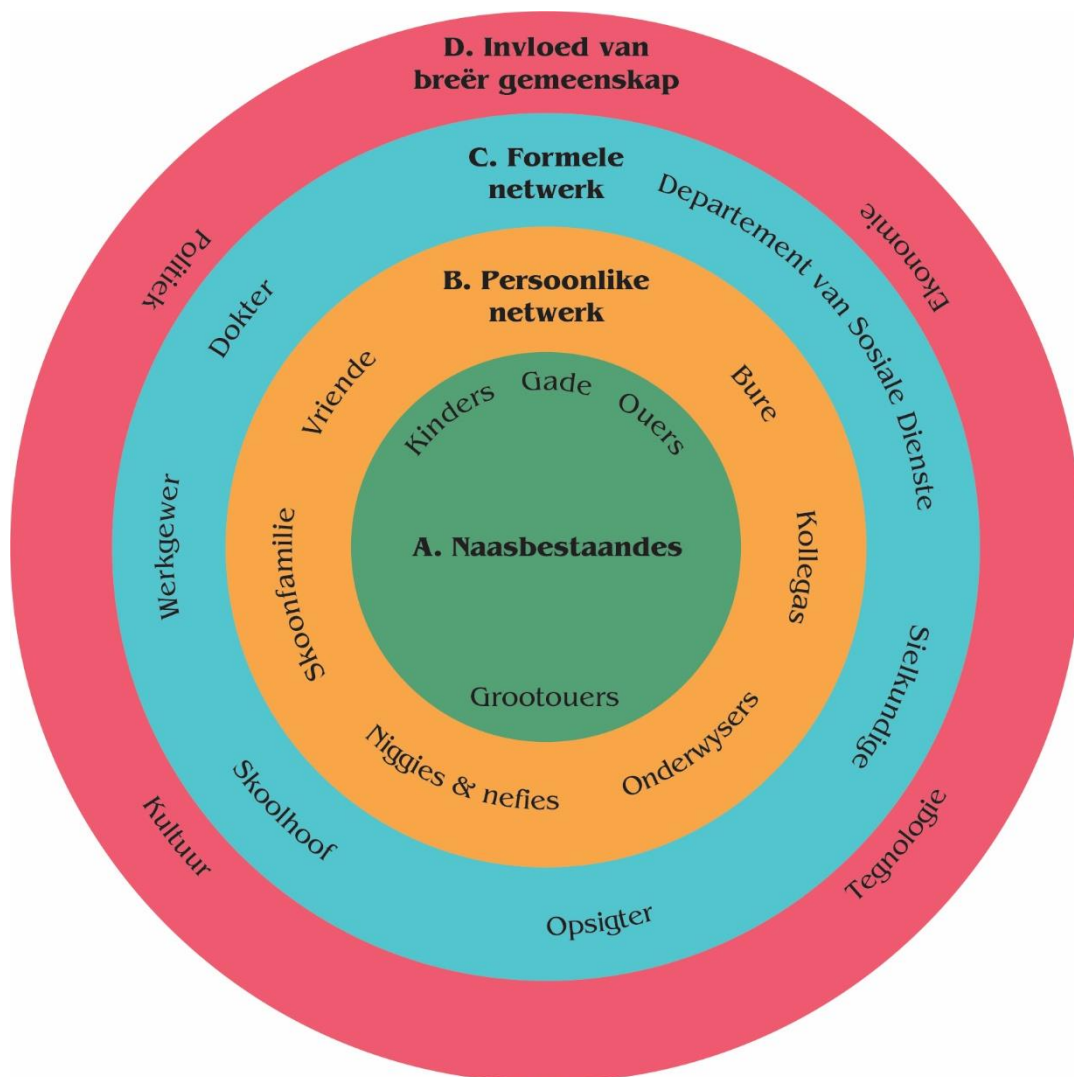
Tradisioneel is die vader en moeder die leiers van die gesin wat die kwaliteit van die gesinslewe sal bepaal (Botha, 2014). Die ontwikkeling asook die gedrag van kinders word deur die kwaliteit van interaksies met hul ouers bepaal. Die ideaal is dat ouers hul gedrag en interaksies aanpas soos hul kinders ontwikkel. 'n Voorbeeld van ouers se aanpassing in gedrag en interaksies is die aanpas van gesinsreëls na aanleiding van die kind se vlak van ontwikkeling, asook hul doelwitte vir hul kinders. Die ouer-kind-verhouding moet dus voortdurend in twee rigtings aanpas. Die ouderdom en vlak van ontwikkeling van beide die ouer en kind het 'n invloed op die aard en konteks van die verhouding op enige gegewe tyd (Bigner & Gerhardt, 2014).

2.3.5 Ondersteuningsfunksie van die gesin

Indien die lede van die gesinsisteem mekaar kan beïnvloed (sien Figuur 2.6), is die logiese afleiding dat hulle mekaar ook kan ondersteun. Een van die belangrikste funksies van die gesin is om te dien as bron van ondersteuning, koestering, kameraadskap en aanvaarding (De Jager, 2009). Die gesin voorsien liefdevolle, intieme verhoudinge aan die gesinslede, wat noodsaaklik is vir die vervulling van die emosionele behoeftes wat die mens ervaar. Ondersteuning in die gesin vind nie eensydig plaas nie; die ouer kinders dien, byvoorbeeld, as rolmodelle vir die jonger sibbe, en op hul beurt leer hulle weer by

die ouer sibbe. Die kinders ondersteun mekaar ook op emosionele vlak. Elke lid van die gesin het dus sy of haar eie unieke ondersteuning wat hy of sy aan die ander lede van die gesin bied.

Die ondersteuningsfunksie van die gesin word in Figuur 2.7 geïllustreer.



Figuur 2.7: Die ondersteuningsfunksie van die gesin (aangepas uit Berns, 2010:80)

Die hoof funksie van familie (sien A in Figuur 2.7), hetsy patriargaal of matriargaal, is om ondersteuning te bied. Naasbestaandes vorm die eerste linie van 'n persoon se ondersteuningstelsel. Hulle is dié mense met wie 'n mens jou vreugdes deel, maar ook na wie jy jou wend in tye van swaarkry en nood. As gevolg van toenemende verandering

in gesins- en familiestrukture het baie kerngesinne vanweë egskeiding, migrasie, gesinsverlating en dood nie meer uitgebreide families as ondersteuningstelsels nie. Hulle wend hulle nou na vriende, kollegas, bure, ensovoorts, indien hulle ondersteuning verlang (sien B in Figuur 2.7). Die persoonlike netwerk (B) word nou deel van die gesin se persoonlike ondersteuningstelsel (Dean, 1984). Indien 'n gesin nie 'n persoonlike netwerk van vriende, bure, ensovoorts, het nie, moet hulle op 'n formele ondersteuningstelsel staatmaak, byvoorbeeld werkgewers, dokters, sielkundiges, ensovoorts (sien C in Figuur 2.7). Laastens word formele netwerke, byvoorbeeld kultuur en politiek, op makrovlak beïnvloed (sien D in Figuur 2.7). Indien iets op die makrovlak sou skeefloop, sal dit 'n rimpeleffek veroorsaak en al die ondersteuningstelsels beïnvloed en op die gehalte van gesinsfunksionering inwerk.

2.3.6 Sosialiseringsfunksie van die gesin

Die gesin is die eerste omgewing (mikrosisteem) waarbinne die kind fisiek versorg en gekoester word. Dié mikrosisteem behoort 'n gesonde vertrekpunt vir die kind se sosialiseringsvermoë te wees binne die gemeenskap en die breë samelewing (Berns, 2010).

Die gesin is ook die omgewing waarin die kind geleer word om 'n geordende leefstyl te lei en waar hy kulturele waardes en norme leer. Sosialisering begin tuis. Tydens interaksie met ander gesinslede, soos ouers, sibbe, grootouers en ander familielede, ontwikkel die kind sosiale vaardighede. Dié interaktiewe sisteem en die wyse waarop hulle die gesinsverhoudinge hanteer, het 'n kragtige uitwerking op die psigososiale ontwikkeling van kinders (Grusec & Davidor, 2007).

Dit is by die huis waar kinders leer wie hulle is, wat hulle van die lewe kan verwag en hoe om teenoor ander op te tree in die samelewing (De Witt, 2016). Die gesin is dus in baie opsigte geskik om die taak van sosialisering asook die aanleer van sosiale norme en waardes uit te voer. Die gesin is 'n klein groep waar die lede een-tot-een-kontak het. Die kinders se vordering kan noukeurig gemonitor word en aanpassings kan aangebring word, indien nodig. Verder is ouers gewoonlik gemotiveerd om hul kinders se vermoë om te sosialiseer, te ontwikkel, aangesien hulle hul kinders sien as biologiese en sosiale

verlengstukke van hulleself. Ouers het dus 'n groot emosionele aandeel in die opvoeding van hul kinders (Popenoe, 1991).

Die gesin vorm die struktuur waarin kinders die rolle wat in die samelewing van hulle verwag word, aanleer. Ouers is ook verantwoordelik dat kinders sosiaal aangepas is (De Witt, 2016). 'n Kind met twee ouers sal waarskynlik in hierdie opsig 'n groter voordeel hê. Spencer (2005) verskil egter en noem dat wanneer faktore soos inkomste en sosiale agterstande uitgekanselleer is, die verskille tussen kinders uit 'n enkelouergesin en 'n twee-ouer-gesin basies verdwyn.

Die gesinstruktuur bly die kind se primêre opvoedingsituasie en aangesien die gesin beskou word as die primêre sosialiseringagent, is dit hiër waar die kind leer om te sosialiseer (De Jager, 2009).

Vervolgens word daar gefokus op gesinstrukture.

2.4 Die implikasie van 'n afwesige vader

2.4.1 Inleiding

In vroeëre jare is vaders gesien as sterk patriarge wat groot mag en outoriteit oor hul gesinne uitgeoefen het (Knibiehler, 1995). In die laat 1970's het die konsep van 'n "nuwe, koesterende vader" wat 'n aktiewe rol in sy kinders se lewens speel, na vore getree (Pleck, 2010). Navorsers klou nie meer aan die simplistiese siening dat vaders 'n eensydige en universele rol in hul gesinne speel nie. Volgens Lamb (2010) speel die vader vele belangrike rolle, soos dié van versorger, broodwinner, dissiplineerder en speelmaat (Lamb & Tamis-LeMonda, 2013). Die verantwoordelike vader kan, deur al die verskillende rolle te vervul, sy kinders se ontwikkeling bevorder (Donald *et al.*, 2014). Flouri (2005) stel ook dat kinders met afwesige vaders meer probleme toon, soos swak akademiese prestasie, misdadige neigings in adolessente seuns, asook tienerswangerskappe by meisies. Kinders met sterk verbintenisse met hul vaders toon ook meer empatie met ander kinders in die laerskool (Biller, 1993).

In kontras met bogenoemde uitsprake, is daar ook navorsing wat aandui dat die vader se rol oorbeklemtoon word. In longitudinale navorsing via 'n vergelykende studie tussen kinders wat grootword in huishoudings waar vroue aan die hoof was teenoor heteroseksuele pare, is daar bevind dat die kinders uit die huishoudings met vroue aan die hoof emosioneel net so goed, indien nie beter nie, gefunksioneer het as hul eweknieë (Golombok & Badger, 2010). Die bevinding was dat nóg seksuele oriëntasie nóg vaderafwesigheid negatiewe gevolge vir die kinders se ontwikkeling teen die ouderdom van twintig jaar, vir seuns of dogters, getoon het (Music, 2011).

Volgens Clarke-Stewart en Dunn (2006) is daar 'n Amerikaanse studie gedoen op driejarige met afwesige vaders. Hulle was meer geneig om laer sosiale en kognitiewe vaardighede te toon. Die kinders het ook gedragsprobleme getoon. Die bevindinge moet egter baie versigtig geïnterpreteer word aangesien ekonomiese en sosiale faktore ook 'n belangrike faktor is. Dit is wel so dat enkelouers, en meer spesifiek enkelmoeders, dikwels in laer sosio-ekonomiese omstandighede woon. Volgens Huang, Garfinkel en Waldfogel (2006) het kinders uit 'n enkelouer-huishouding, byvoorbeeld, laer bywoning aan kolleges of universiteite, behalwe wanneer die gesin se inkomste in ag geneem is. Volgens Silverstein en Auerbach (1999) het 'n kind 'n positiewe, emosionele band met slegs een volwassene nodig. Die geslag of biologiese verwantskap is nie van belang nie, solank die verbintenis 'n konsekwente verhouding is (Silverstein & Auerbach, 1999). Voorafgaande navorsers voer aan dat die klem op die versorgende verhouding en emosionele band met die volwassene val. Die navorser van hiërdie studie is van mening dat vaderafwesigheid wel 'n impak op kinderontwikkeling uitoefen - na aanleiding van haar ondervinding in die praktyk.

Vervolgens word daar op die vader se invloed op gesinsdinamika gefokus.

2.4.2 Die vader se invloed op gesinsdinamika

Volgens Richter en Morrell (2006) word vaderskap gedefinieer as “die sosiale rol wat mans onderneem om vir hulle kinders te sorg”. Dit dui op beide 'n fisieke en emosionele teenwoordigheid, asook betrokkenheid in 'n kind se lewe. Volgens Patel en Mavungu (2016) is vaders se betrokkenheid in hul kinders se lewe voordelig vir die vaders, die kinders, asook vir die verhouding met die moeders van hul kinders en vir die gemeenskap

in die breë. Indien die vader se rol dus goed vervul word, byvoorbeeld deur betrokkenheid by die grootmaak van die kinders, die deel in die versorgingsverantwoordelikhede en deelname in die gesinslewe, word dit hoog aangeslaan deur die gemeenskap (Richter, Desmond, Hosegood, Madhavan, Makiwane, Makusha, Morrel & Swartz, 2012).

Binne die intieme gesinskring (mikrosisteem) het vaders 'n direkte invloed op hul kinders. Kinders neem hul gedrag en houdings waar en interpreteer die boodskap wat hulle daardeur oordra (Lamb & Tamis-Lemonda, 2004). Kinders boots dan ook hierdie gedrag na (Bandura, 2012). Die vader word tradisioneel gesien as 'n voorsiener in die gesin se behoeftes en hy behoort 'n liefdevolle en respekvolle eggenoot te wees. Hy kan ook die rol van verantwoordelike dissiplineerder vervul en behoort 'n positiewe geslagsrol uitbeeld vir sy kinders.

Die vader se ondersteuningsrol, emosioneel en fisiek, aan die moeder van sy kind, het ook 'n invloed op die kind. Die vader se ondersteuning van die moeder verbeter die moeder-kind-verhouding, wat positiewe gedrag by die kind tot gevolg het (Lamb & Tamis-Lemond, 2004). Indien die vader betrokke is by sy kind se huiswerk en daardeur die moeder se werkslading verlig, verhoog die gehalte van die gesinsdinamika (Pleck, 1984). Die kinders se ontwikkeling word verbeter deur die vader se betrokkenheid aangesien hy 'n voorbeeld aan hulle stel deur sy gedrag en optrede (Lamb & Tamis-Lemonda, 2004).

Die gesin is 'n sisteem wat uit subsisteme en individue bestaan. Indien een lid van dié sisteem probleme ervaar, sal dit die hele gesin beïnvloed. Die vader het vele verantwoordelikhede om na te kom binne sy gesin, wat insluit voorsiener, eggenoot, aanmoediger van goeie kommunikasie, dissiplineerder en medebestuurder van die gesinsroetine en die kinders se gedrag. Hy is ook medeverantwoordelik vir emosionele, fisieke, sosiale en akademiese welstand van sy kinders (Freeks, 2013).

Die vader behoort 'n positiewe rolmodel vir sy gesin wees. Hy behoort sy waardes en norme oordra aan sy gesin en ook 'n mentor wees (Freeks, 2013). Die vader behoort ook aktief betrokke te wees by sy kinders se skool en akademie. Hy behoort dus by sy kinders se skoolwerk en buitemuurse aktiwiteite betrokke wees. Hy behoort oueraande en skoolfunksies by te woon en daardeur die skakel tussen die skool en die gesin

(mesosisteem) versterk. Indien die vader positief is oor die skool, sal dit sy kinders ook positief instel oor hul skool. Die vader het ook 'n invloed op sy kinders se keuse van vriende en hul interaksies in die portuurgroep. Die vader het dus 'n invloed op die skakel tussen sy kinders se vriende en die gesin (mesosisteem).

Die navorser is van mening dat die vader ook sy deel in die gemeenskap behoort te doen en 'n deelnemende lid daarvan wees. Die gesin (mikrosisteem) is ingebed in die gemeenskap (mesosisteem). Indien die vader dus in die beste belang van die gemeenskap optree, sal beide die gemeenskap en sy gesin daaruit voordeel trek. 'n Goeie sosiale netwerk en 'n goeie vriendekring sal ook 'n goeie voorbeeld vir sy kinders stel ten opsigte van gemeenskapsbetrokkenheid.

Kinders se morele gedrag word beïnvloed deur die vader se voorbeeld as wetsgehoorsame burger van die land. Die vader moet dus sterk morele waardes hê en tussen reg en verkeerd kan onderskei. Kinders ontwikkel houdings en geloofsoortuigings deur hul ouers se voorbeeld te volg. Indien 'n vader, byvoorbeeld, multikulturele verdraagsaamheid ervaar, sal sy kinders heel waarskynlik sy voorbeeld volg. Volgens Ryder en Dere (2010) is multikulturele verdraagsaamheid 'n algemene ingesteldheid wat 'n persoon help om sensitief teenoor ander kulture te wees en gemaklik in multikulturele situasies te kan funksioneer. Sosiale patrone wat oor subkulture (in die makrosisteem) voorkom, moet deur die vader gerespekteer word (Bigner & Gerhardt, 2014).

Navorsers erken nou dat die vader 'n verskeidenheid van sinvolle rolle in sy gesin speel, soos dié van huweliksmaat, broodwinner, beskermmer, versorger, rolmodel en opvoeder (Lamb & Tamis-LeMond, 2004). Volgens Green (2002) ervaar kinders met versorgende en betrokke vaders groot voordele in hul ontwikkeling. Betrokke vaders maak 'n bydrae ten opsigte van hul kinders se sosiale, psigologiese, kognitiewe en morele ontwikkeling (Boyce, Essex, Alkon, Goldsmith, Kreamer & Kupfer, 2006).

Vervolgens word daar aandag gegee aan die rolle wat vaders behoort te speel in die verskillende fases van kinderontwikkeling.

2.4.3 Rolle wat vaders speel in die verskillende fases van kinderontwikkeling.

Vaderbetrokkenheid is van kardinale belang in kinderontwikkeling. Tog het dit, volgens Cabrera, Tamis-LeMonda, Bradley, Hofferth en Lamb (2000), tot met die laaste twee dekades beperkte aandag in sielkundige navorsing ontvang. Die gebrek aan aandag wat hierdie saak geniet het, was 'n bron van kommer aangesien daar vele argumente aangevoer kan word waarom vaders wel 'n belangrike aandeel in hul kinders se ontwikkeling behoort te hê (Flouri & Buchanan, 2003). Navorsers erken dat vaders verskeie belangrike rolle in hul gesin, en daarmee saam in hul kinders se ontwikkeling speel (Lamb & Tamis-Lemonda, 2004).

Die vader behoort reeds terwyl die moeder swanger is, 'n emosionele band met die baba ontwikkel deur met die ongebore baba te praat en aan die moeder se maag te vat. Na die baba se geboorte moet dié verbintenis versterk word deur fisieke kontak met die baba deur, byvoorbeeld, aanraking, vashou en streel. Die vader bou verder aan die verhouding deur met die baba te praat en speletjies te speel. Die baba leer dus om die vader se emosies ouditief te herken asook om sy gesigsuitdrukkings daarmee te assosieer. Al die bogenoemde dra by tot die baba se gevoel van sekuriteit (Freeks, 2013).

Gedurende die kind se kleuterjare vestig die vader se belangstelling in sy kind 'n sin vir selfwaarde. Indien daar nie belangstelling in hom is nie, dink kleuters dikwels hulle is nie goed genoeg nie, wat tot emosionele uitvalle kan lei. Die vader moet ook fisiek met sy kleuter speel om motoriese ontwikkeling te bevorder (Wrotniak, Epstein, Dorn, Jones & Kondilis, 2006). Fisieke aanraking speel 'n belangrike rol vir 'n kind om in 'n liefdevolle volwassene te ontwikkel. 'n Veilige omgewing waarin daar geen gesondheids- of fisieke gevare is nie, bevorder 'n kind se fisieke ontwikkeling. Die vader moet verseker dat sy kinders in só 'n omgewing grootword aangesien dit sekuriteit vir kinders bied. Die vader behoort ook te alle tye bewus wees daarvan dat kinders gedragspatrone van hul ouers aanleer. Dit blyk dat kinders met gedragsuitvalle, soos aggressie, dit dikwels by hul ouers aangeleer het (Freeks, 2013).

Tydens die kind se adolessensie is konsekwente optrede deur die vader belangrik aangesien dit 'n gevoel van sekuriteit skep. Die vader se belangstelling in sy tiener se lewe verskaf sekuriteit sowel as emosionele ondersteuning. Die kind sal ook akademies

kan presteer in 'n rustige en ontspanne huis. Die vader kan dissipline op 'n positiewe wyse toepas en sy tiener op 'n liefdevolle wyse op sy foute wys. 'n Vader se aanprysing is van kardinale belang vir 'n tiener – dit verbeter sy selfbeeld en eiewaarde. Die vader behoort ook begrip en meelewendheid toon. Hy behoort sy foute te kan erken, sy gevoelenste wys en as 'n voorbeeld dien van hoe om dit te hanteer (Freeks, 2013).

In die volgende gedeeltes word die verskillende tipes ontwikkeling afsonderlik bespreek:

➤ **Fisieke ontwikkeling**

Kinders het genoegsame voeding nodig om behoorlik te groei. Fisieke groei is afhanklik daarvan (Keenan & Evans, 2009). Die inname van gesonde voedingstowwe is nie net tot babas beperk nie, maar is belangrik vir kinders van alle ouderdomme. Die vader moet dus finansiële voorsiening in die moeder wat dalk nog borsvoed, asook in die kind se behoeftes. Voeding is nie die enigste komponent wat 'n invloed uitoefen op fisieke ontwikkeling nie. Goeie mediese sorg vir 'n groeiende baba en jong kind is noodsaaklik. Die vader moet dus, indien dit binne sy vermoë is, 'n goeie mediese fonds daarstel, sodat die kinders gereelde roetine-ondersoeke kan kry. Indien die vader finansiële voorsiening maak, kan higiëniese lewensomstandighede daargestel word, wat ook 'n invloed op fisieke ontwikkeling het. Daarmee saam sal 'n groter lewensruimte en meer speelruimte die kind se motoriese ontwikkeling positief beïnvloed. Omgewingsfaktore, soos 'n versorgende vader wat behoorlike voeding en gesondheidsbevordering voorsien, kan dus 'n positiewe invloed op 'n kind se fisieke ontwikkeling hê.

➤ **Kognitiewe ontwikkeling**

Die brein se ontwikkeling is afhanklik van omgewingsfaktore aangesien breinstrukture nie vanself ontwikkel nie (Keenan & Evans, 2009). Stimulerende omgewingsinteraksies veroorsaak en verbeter neurologiese ontwikkeling. Hoe meer stimulerend kinders se interaksies dus met hul omgewing is, hoe beter is hul kognitiewe ontwikkeling. Kinders met aktiewe, betrokke vaders sal heel

waarskynlik meer stimulasie ontvang as dié sonder vaders. Kinders met baie sodanige interaksie sal waarskynlik meer kognitiewe ontwikkeling toon.

Babas met betrokke vaders ervaar meer vader-kind-interaksie, byvoorbeeld spel- en versorgingsaktiwiteite, as babas met afwesige of onbetrokke vaders en toon hoër kognitiewe ontwikkeling op ses maande op die *Bayley Scales of Infant Development* (Smith, 2002). Teen die ouderdom van een jaar toon babas met betrokke vaders steeds hoër kognitiewe vermoëns as babas met afwesige of onbetrokke vaders (Nugent, 1991). Volgens Easterbrooks en Goldberg (1990) beskik peuters met betrokke vaders oor beter probleemoplossingsvermoë. Kinders met betrokke vaders beskik ook teen die ouderdom van drie oor 'n hoër IK as hulle eweknieë met onbetrokke vaders (Flouri & Buchanan, 2003).

Radin (1994) stel dat skoolgaande kinders met betrokke vaders beter kwantitatiewe en verbale vaardighede as kinders met afwesige vaders toon. 'n Vader se betrokkenheid beïnvloed sy kinders se akademiese prestasie positief (Le Roux, 2007), asook gesonde verhoudings met hul portuurgroep en geslagsontwikkeling (Green, 2002; Mboya & Nesengani, 1999).

➤ **Emosionele ontwikkeling**

Die teorie van die verhouding tussen 'n baba en sy versorger – genaamd die bindingsverhouding – is grotendeels te danke aan die pionier John Bowlby (Louw & Louw, 2014). Eersgenoemde verduidelik die kennis oor die emosionele band tussen babas en hul ouers. Babas begin definitiewe bindings met hul primêre versorgers ontwikkel teen die ouderdom van ongeveer sewe maande. Primêre versorgers is mense soos hul moeder, vader en grootouers. Babas sal teen hierdie ouderdom aktief na dié mense soek en protes aanteken as hulle hul nie kry nie.

Volgens Parke (2002) sal vaders dieselfde bindingsverhouding met hul kinders hê indien vaders hul babas vashou, soen en met hulle praat soos hul moeders. Vaders speel ook 'n addisionele rol, naamlik om kinders se speelmaat te wees (Keenan & Evans, 2009). Meeste kinders hou daarvan wanneer vaders energieke spel met meer tuimelbewegings speel. Indien vaders positief reageer op hul kinders se pogings om te speel, is kinders meer geneig om 'n veilige innerlike model van emosionele binding te ontwikkel (Grossman, Grossman & Walters,

2005). 'n Persoon se vermoë om hom emosioneel aan 'n ander persoon te bind word 'n innerlike model van emosionele binding genoem (Grossman *et al.*, 2005).

Een van die vernaamste funksies wat vaders moet vervul is, volgens Mead (in Amneus, 1995), die emosionele en sosiale stabiliteit wat hulle in hul gesinne moet bewerkstellig. Volgens Saliha en Jayan (2013) korreleer 'n betrokke, aktiewe vader sterk met verantwoordelike seksualiteit, emosionele en sosiale stabiliteit, geslagsidentiteitsvorming asook finansiële sekuriteit. Sekere lewensvaardighede ontwikkel ook uit 'n kind se verhouding met 'n betrokke vader (Evans & Fogarty, 1999), byvoorbeeld positiewe karaktereienskappe soos empatie, 'n goeie selfbeeld, selfbeheer, psigologiese welstand en sosiale bekwaamheid (Green, 2002; Smit, 2002).

Volgens Keenan en Evans (2009) gaan die ontwikkeling van emosionele uitdrukking tot 'n sekere mate hand aan hand met kognitiewe vermoëns. Daar is egter verskeie aspekte van emosionele uitdrukking wat min met kognitiewe ontwikkeling te doen het en eerder die sosialiseringvaardighede van die ouers, sibbe en maats weerspieël (Keenan & Evans, 2009). Kinders sal dus 'n stel "reëls" oor emosionele uitdrukking leer. Sogenaamde reëls bepaal watter emosies in sekere situasies aanvaarbaar is (Saarni, Mumme & Campos, 1988). Kinders leer dus wat volgens sosiale norme en hul spesifieke kultuur aanvaarbare optrede is.

➤ **Sosiale en morele ontwikkeling**

Navorsing oor kinders se aanleer van sosiale gedrag het ontwikkelingsvordering by dié kinders wat die aksies van die mense (soos vaders en moeders) om hulle naboots, getoon (Keenan & Evans, 2009). Goeie vaders modelleer vir seuns waar hul plek in die wêreld is en vir dogters die respek wat hulle van die teenoorgestelde geslag verdien. Die ontwikkeling van moraliteit word deur navorsers gesien soos enige ander gedrag by 'n kind – dit word aangeleer deur operante kondisionering, bestraffing, versterking, waarneming, modellering en nabootsing (Bandura, 2012). Ouers, en meer spesifiek vaders, sal dikwels hul goedkeuring toon indien die kinders hulle tot goeie gedrag verbind, maar die teenoorgestelde is ook waar. Die vader moet dissipline toepas in 'n konteks van 'n warm ouer-kind-verhouding en

ook vir die kind verduidelik waarom sekere gedrag nie aanvaarbaar is nie (Keenan & Evans, 2009).

Die vader speel dus verskillende rolle in die verskillende fases van kinderontwikkeling.

2.5 Samevatting

Hierdie hoofstuk voorsien die teoretiese basis rakende die rol van die gesin asook die vader se rol in kinderontwikkeling en gesinsdinamika. Die belangrikheid van die totale gesinsisteem kom in hierdie hoofstuk na vore, tesame met die invloed van die vader se rol, of eerder die afwesigheid van die vader, in die kind se lewe. Voorafgaande konsepte is aan die hand van die volgende teoretiese perspektiewe bespreek, naamlik die sisteemteorie en, meer spesifiek, Bronfenbrenner se bio-ekosistemiese perspektief, asook die kompleksiteitsteorie en die sosiale kognitiewe teorie.

Alvorens ondersoek ingestel gaan word na die invloed van plaasvervangende vaderfigure (in die vorm van mansonderwysers binne skoolkonteks) met behulp van 'n ingrypingstrategie vir seuns in die middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, sal die volgende hoofstuk fokus op die ontwikkeling van die seun tydens die middelkinderjare asook sy belewenis van vaderafwesigheid.

HOOFSTUK 3

DIE ONTWIKKELING VAN DIE SEUN TYDENS DIE MIDDELKINDERJARE ASOOK SY BELEWENIS VAN VADERAFWESIGHEID

3.1 Inleiding

In Hoofstuk 2 is gefokus op die rol van die gesin asook die vader se rol in kinderontwikkeling en gesinsdinamika. Die belangrikheid van die gesinsisteem, tesame met die invloed van die vader se rol in die kind se lewe is ook bespreek.

In hierdie hoofstuk word aandag gegee aan die ontwikkeling van die seun tydens die middelkinderjare asook sy belewenis van vaderafwesigheid. Moontlike ingrypingstrategieë ten opsigte van vaderafwesigheid word ook oorsigtelik ondersoek en bespreek.

Kinderontwikkeling (soos reeds gedefinieer in 1.2.1) hou verband met die verwerwing van fisieke, kognitiewe, sosiale en emosionele vaardighede wat grotendeels in gesins- en samelewingsverband plaasvind (Aber *et al.*, 2003). Daarmee saam verwys Keenan en Evans (2009) na ontwikkeling as patrone van verandering wat oor 'n tydperk plaasvind. Dit begin by bevrugting en duur lewenslank. Ontwikkeling vind in verskillende fasette van die mens se lewe plaas, soos die biologiese, sosiale, emosionele en kognitiewe domeine. Volgens Shaffer en Kipp (2010) impliseer die term “ontwikkeling” die reeks voortdurende veranderinge wat 'n organisme ondergaan vanaf bevrugting tot en met die dood.

Oor die jare heen het navorsers ten opsigte van kinderontwikkeling tot 'n breë vergelyk gekom; dit sluit die volgende aspekte in (Papalia *et al.*, 2006):

- Alle fasette van ontwikkeling is interafhanklik, en alhoewel daar afsonderlik na elke faset gekyk word, beïnvloed die een die ander voortdurend.
- Normale ontwikkeling sluit 'n wye verskeidenheid individuele verskille in – menende dat elke kind uniek is en ontwikkel tot sy volle potensiaal en eie karaktereenskappe.

- Kinders het deel aan hul eie ontwikkeling, afhangend van hoe hulle op omgewingsinvloede reageer.
- Vroeë ervarings is belangrik en latere ontwikkelings word wel beïnvloed deur vroeë stimulerings.
- Kinderontwikkeling is nou verweef met toekomstige ontwikkeling en eindig nooit so lank as wat mense lewe nie.

In hierdie studie word daar op kinderontwikkeling, in hoofsaaklik die middelkinderjare gefokus. Dié tydperk duur vanaf die sesde tot die twaalfde lewensjaar. Die middelkinderjare word gekenmerk deur 'n tydperk in die laerskool. Dit is ook die ontwikkelingsfase waar kinders hul akademiese vaardighede ontwikkel, hul sosiale rolle begin verstaan, meer interaksie met portuurgroepe het en ook intieme verhoudings met vriende, familie en belangrike volwassenes begin ontwikkel (Connolly, 2017). Dit is dus 'n belangrike ontwikkelingsperiode, veral met verwysing na kognitiewe, emosionele en sosiale ontwikkeling (De Witt, 2016).

Vervolgens word bovermelde ontwikkelingsperiodes bespreek. Alhoewel fisieke ontwikkeling nie in groot “spronge” tydens die middelkinderjare plaasvind nie, word hierdie onderwerp eerste bespreek.

3.2 Die ontwikkeling van die kind in die middelkinderjare

3.2.1 Fisieke ontwikkeling

Volgens Slater en Bremner (2003) sluit fisieke ontwikkeling die groei van die liggaam in, die veranderinge in die interne struktuur asook die funksionering van die liggaam. Daarmee saam stel Owens (2002) dat fisieke ontwikkeling na die basiese veranderinge in die kind se liggaam verwys, terwyl Bukatho en Daehler (2004) noem dat fisieke ontwikkeling nie slegs na groei en verandering van grootte verwys nie, maar ook na die meer komplekse werking en funksionering. Fisieke groei is dié faset van menslike ontwikkeling wat mees sigbaar is; die ontwikkeling van die liggaam is die mees opvallende (Cook & Cook, 2010).

Daar is verskeie faktore wat fisieke ontwikkeling in 'n jong kind kan beïnvloed. Genetiese faktore speel 'n belangrike rol, veral ten opsigte van liggaamsgrootte en voorkoms (Papalia, Olds & Feldman, 2009). Gebalanseerde en voldoende voeding is ook belangrik vir die vorming van die beenstruktuur asook 'n gesonde liggaam. Genoegsame voeding is noodsaaklik vir kognitiewe ontwikkeling (Cook & Cook, 2010). Algemene goeie gesondheid en die afwesigheid van siekte is 'n voorvereiste vir die normale fisieke ontwikkeling van die jong kind (De Witt, 2016). Volgens Berk (2006) is liefde en algemene stimulering van die jong kind deur sy versorgers 'n voorvereiste vir normale groei en ontwikkeling. Kinders word beïnvloed deur die manier waarop hulle in hul kultuur ingelyf word, asook hoe hulle hulself sien en ander hulle sien (Smidt, 2006). Die sosiale omgewing asook die ekonomiese omgewing waarin 'n kind grootword, kan 'n invloed op sy fisieke ontwikkeling hê (Smidt, 2006).

Alhoewel al die bogenoemde faktore 'n kind se fisieke ontwikkeling kan beïnvloed, word sekere algemene kenmerke van die middelkinderjare vervolgens bespreek.

3.2.1.1 Algemene gesondheid

Tydens die vroeë middelkinderjare manifesteer fisieke ontwikkeling deur, onder andere, veranderende eet- en slaappatrone asook veranderende toiletgewoontes.

Een van die uitstaande kenmerke van fisieke ontwikkeling gedurende die vroeë middelkinderjare is die verandering in liggaamsproporsies (Papalia & Feldman, 2011). Daar is vinnige groei van die arms en die bene in vergelyking met die res van die liggaam; die groot spiere rek en koördinasie verbeter, terwyl die fyn-motoriese vaardighede vinnig ontwikkel (Cook & Cook, 2010). Die groeitempo is egter stadiger gedurende hierdie tydperk teenoor dié in die kleutertyd asook latere adolessensie (De Witt, 2016). 'n Kind sal 'n gemiddelde groei van sowat vyf tot sewe sentimeter per jaar toon en ook 'n gemiddeld van twee tot drie kilogram per jaar optel (De Witt, 2016). Daarmee saam stel Louw en Louw (2014) dat faktore soos beter gesondheidsdienste en voeding in sekere wêrelddele daartoe aanleiding gee dat kinders fisiek vinniger en beter groei as in vorige generasies. Hierdie aspek sluit aan by Bronfenbrenner se bio-ekologiese model, wat stel dat samelewingsfaktore (in dié geval in die makrosisteem en eksosisteem) 'n invloed op die ontwikkelende kind uitoefen (sien Figuur 2.3). Daar is egter 'n definitiewe verskil in

gewigstoename tussen seuns en meisies (Cook & Cook, 2010; De Witt, 2016). Seuns tel vinniger gewig op in die vroeë middelkinderjare, maar meisies haal seuns vinnig in rondom die ouderdom van tien (Papalia & Olds, 2006). Daarmee saam stel Louw en Louw (2014) dat meisies van ongeveer tien tot en met die einde van hul middelkinderjare se lengte en gewig vinniger toeneem as dié van seuns. Genoemde outeurs wys daarop dat alhoewel genetiese faktore 'n rol speel in fisieke ontwikkeling, omgewingsfaktore soos ras, nasionaliteit en sosio-ekonomiese vlak ook in ag geneem moet word.

Alhoewel die brein, volgens Louw en Louw (2014), teen die einde van die middelkinderjare bykans sy volwasse grootte en gewig bereik het, groei die brein, skedel, oë en ore stadiger in verhouding tot die toename in liggaamsmassa (De Witt, 2016). Dié stelling dat die brein tydens die middelkinderjare bykans 90% van sy volwasse gewig en grootte bereik (De Jager, 2009), verwys slegs na sy fisieke grootte en nie na die onderlinge verbindings en netwerke nie (Louw & Louw, 2014). Die ontwikkeling van die frontale lobbe van die brein is egter belangrik tydens die middelkinderjare; hierdie lobbe word soms na verwys as “die kern van menswees” (Louw & Louw, 2014:240) aangesien dit 'n belangrike rol speel in emosies, geheue, impulscontrole, oordeel, beplanning, redenering en probleemoplossing.

Tydens die middelkinderjare raak die asemhaling dieper en stadiger (Louw & Louw, 2014). Die rede hiervoor is dat die longe se elasticiteit toeneem en daarmee saam begin die asemhalingstelsel meer ekonomies funksioneer. Daarenteen ontwikkel die bloedsomloop tydens dié fase teen 'n stadiger pas, alhoewel die gewig van die hart teen dié tyd vyfvoudig toegeneem het vanaf geboorte (Cook & Cook, 2010; Louw & Louw, 2014).

Volgens Papalia & Feldman (2011) is een van die mees merkbare veranderings tydens die middeljare dat melktande deur permanente tande vervang word. Tydens dié fase kan tydelike spraakprobleme soms voorkom (Fogel & Melson, 1988). Wanokklusie, of anders gestel, wanpassing, kom redelik algemeen by kinders in dié fase voor. Wanokklusie is 'n toestand waar die boonste en onderste tande nie voldoende op mekaar pas wanneer die kind byt nie. Daar kan verskeie redes vir die toestand wees, soos genetiese faktore asook

voeding. Voeding wat fisieke ontwikkeling beïnvloed, vind binne die kind se mikrosisteem – die gesin – plaas (Louw & Louw, 2014).

Hoewel kinders se visie in hul middelkinderjare reeds goed ontwikkel is, is daar tot 20% van kinders wat visuele probleme ondervind. Die mees algemene probleem by kinders in hul middelkinderjare is bysiendheid (Louw & Louw, 2014). Dié probleem kan die kind se lewe op bykans alle vlakke beïnvloed, veral op akademiese gebied, indien die kind nie die inligting wat in die klas aangebied word, kan sien of lees nie.

Volgens De Witt (2016) is daar ook tydens die middelkinderjare verskeie veranderinge in die liggaamsvorm: die skouerlyn raak meer vierkantig, die buik of maag word platter en die heupe word meer gedefinieer; daarmee saam word die voorkop platter en die neus langer (Fogel & Melson, 1988).

Soos reeds vroeër vermeld, is fisieke groei meer en dit is deels afhanklik van genoegsame voeding en nutriënte wat ingeneem word. Volgens Keenan en Evans (2009) het babas voldoende kos nodig om te groei en te ontwikkel. Dit is dus belangrik dat die vader die nodige finansiële voorsiening maak en die moeder en baba versorg. Daar is ook ander aspekte van fisieke ontwikkeling waarvoor die vader verantwoordelik is. Mediese versorging is een van die aspekte wat noodsaaklik is vir 'n groeiende baba en jong kind. Die vader kan 'n goeie mediese fonds daarstel en daardeur verseker dat sy kinders gereelde roetine-ondersoeke kry, asook mediese sorg, indien nodig. 'n Vader wat finansiëel vir sy gesin voorsiening maak, stel ook higiëniese lewensomstandighede daar, wat ook 'n impak op fisieke ontwikkeling kan uitoefen. Dit verminder blootstelling aan siektes wat kinders se fisieke ontwikkeling mag belemmer. 'n Gesonde en groter lewensruimte waarin kinders meer speelruimte het, bevorder ook motoriese ontwikkeling.

In aansluiting by laasgenoemde stelling, fokus die navorser vervolgens op motoriese ontwikkeling.

3.2.1.2 Motoriese ontwikkeling

Gedurende die voorskoolse tydperk ontwikkel die groot spiere meer as die klein spiere, sodat die jongeling in staat is tot groot bewegings, soos hardloop, spring en klim. Hy of sy is dan egter nog nie só bedrewe in fyner koördinasie, soos teken, verf, uitknip en plak nie. Die fyn-motoriese vaardighede word dus voorafgegaan deur die groot-motoriese vaardighede (Payne & Isaacs, 2012).

Die algemene en fyn-motoriese vaardighede neem tydens die middelkinderjare toe vanaf onegalig en onvoltooid na gekoördineerd (De Jager, 2009). Volgens Louw en Louw (2014) is die mees uitstaande ontwikkelingskenmerk tydens die middelkinderjare die aanleer en verfyning van verskeie psigomotoriese vaardighede. Dit vind plaas as gevolg van 'n toename in krag, spierbeheer en koördinasie. Alhoewel kinders in hul middelkinderjare nie oor dieselfde hoeveelheid krag en spoed as volwassenes beskik nie, is hul koördinasie, tydsberekening en konsentrasie dikwels gelykstaande aan dié van 'n volwassene (Louw & Louw, 2014).

Seuns ontwikkel gewoonlik vinniger as meisies wat groot-motoriese aktiwiteite, soos hardloop, spring en gooi, betref. Die rede hiervoor kan toegeskryf word aan die feit dat seuns meer spierweefsel het (Papalia & Feldman (2011)). Motoriese ontwikkeling bevorder verskillende aspekte van 'n kind se persoonlikheid. Kinders se sosiale ontwikkeling verbeter deur deelname aan sport, hetsy individueel of in 'n span; hulle leer om saam met ander te werk asook om reëls te gehoorsaam. Kinders wat in sport presteer, is ook gewoonlik gewild onder hul vriende en as gevolg van hierdie populariteit word hul selfbeeld verbeter (Louw & Louw, 2014). Positiewe motoriese ontwikkeling in die middelkinderjare word ook geassosieer met die huislike omgewing insluitende sosioekonomiese status wat ook die kind se selfkonsep beïnvloed (Ferreira, Godinez. Gabbard, Vieira & Caçola, 2018)

Die manier waarop 'n kind sy of haar liggaam ervaar, het 'n effek op die vorming van sy of haar selfkonsep en identiteit. Volgens Gordon en Browne (2004) word selfkonsep deur fisieke en motoriese ontwikkeling ondersteun. Dit het ook 'n impak op die wyse waarop 'n kind sy liggaam beleef, asook sy of haar seksualiteit (De Witt, 2016).

3.2.1.3 Seksualiteit

Die *Society for Obstetricians and Gynaecologists* (in Louw & Louw, 2014) stel dat kinders in die middelkinderjare “seksloos” is. Daarmee saam stel Sigmund Freud dat die middelkinderjare ’n fase is waartydens kinders min tot geen belangstelling in seksualiteit toon nie. Louw en Louw (2014) noem egter dat ons, ten spyte van die voorafgaande stellings, weet dat die seksuele ontwikkeling van die kind onafgebroke plaasvind. Kinders in die middelkinderjare is heel waarskynlik meer diskreet oor hul seksualiteit om aan sosiale verwagtinge te voldoen. Die tendens in die middelkinderjare is gewoonlik om vriende van dieselfde geslag te kies; dít kan dan die indruk skep dat die ontwikkeling van seksualiteit in ’n latente fase is (Louw & Louw, 2014). Alhoewel seksuele ontwikkeling dus plaasvind tydens die middelkinderjare, is dit nie werklik sigbaar nie en daarom word daar in die literatuur nie veel aandag geskenk aan hierdie aspek tydens die middelkinderjare nie (Louw & Louw, 2014).

3.2.2 Kognitiewe ontwikkeling

Kognitiewe ontwikkeling verwys na aspekte en funksies wat verband hou met denke en idees (De Witt, 2016). Volgens Louw en Louw (2014) verwys kennis na hoe inligting ingewin, verwerk, geïnterpreteer, gestoor en herwin word om sodoende ons gedrag te rig. Na aanleiding van voorafgaande stelling verwys kognitiewe ontwikkeling na hoe kinders hul wêreld leer ken en verstaan. Die studie van kognitiewe ontwikkeling sluit in motoriese persepsie, besluitneming, kreatiwiteit, verbeelding, linguistiese ontwikkeling en intelligensie (Balter & Tamis-LeMonda, 2006; Shonkoff & Meisels, 2000). Intelligensie is nie dieselfde as kennis nie en moet eerder as ’n onderafdeling van kennis gesien word. De Jager (2009) tref duidelik onderskeid tussen dié twee aspekte en stel dat kognitiewe ontwikkeling alle aspekte van die mens se onderskeidingsvermoë insluit, terwyl intellektuele ontwikkeling dui op daardie kognitiewe vermoëns wat te make het met akademiese vordering, leer en probleemoplossing.

Volgens Schoeman (2004) asook Sadock en Sadock (2003) sluit kognitiewe ontwikkeling in die middelkinderjare verskeie aspekte in. ’n Kind in die middelkinderjare kan, byvoorbeeld, ’n situasie deurdink, ontleed en logies orden. Sy of haar konseptuele vaardighede ontwikkel en die kind ontwikkel die vermoë om dinge wat saam hoort, te groepeer. Perseptuele prosesse verbeter deurdat fisieke stimulasie omskep kan word tot

psigologiese inligting. Volgens De Jager (2009) kan 'n kind in die middelkinderjare verskillende aspekte van 'n saak gelyktydig oorweeg, meer logies redeneer en op verskillende aspekte konsentreer. De Jager (2009) stel ook dat 'n kind in die middelkinderjare se egoïsme verminder; konformeringsverhoog en die kind is in staat om sy of haar siening te wysig.

Die middelkinderjare 'n belangrike fase in die kind se kognitiewe ontwikkeling is (Louw & Louw, 2014). Patrone en gewoontes wat gedurende dié tyd vorm, beïnvloed die res van hul lewens. 'n Kind se omgewing is van kardinale belang aangesien kinders wat gesinsontwrigting beleef, heelwat swakker kognitiewe, skolastiese gedrag en houdings openbaar (Erikson, Hvidtfeldt & Lilleør, 2017).

Jean Piaget se beskrywing van die kind se kognitiewe ontwikkeling word wêreldwyd bestudeer en vorm die teoretiese grondslag van baie navorsing (Slater & Bremner, 2003). Vervolgens word Piaget se teorie ten opsigte van die konkreet-operasionele fase bespreek.

3.2.2.1 Piaget se konkreet-operasionele fase

Die konkreet-operasionele fase van kognitiewe ontwikkeling strek vanaf die ouderdom van sewe tot elf jaar. Dit is tydens dié fase wat kinders probleme begin oplos en begin redeneer deur denkhandelinge te gebruik (Louw & Louw, 2014). Hierdie denkhandelinge is in die middelkinderjare omkeerbaar, maar slegs indien dit verband hou met werklike, konkrete dinge (Cook & Cook, 2010; Papalia *et al.*, 2009).

Daar is verskillende denkhandelinge wat van toepassing is op ander kategorieë, byvoorbeeld syfers, voorwerpe, ruimtelike verhoudings, ensovoorts (Louw & Louw, 2014). Elke afsonderlike denkhandeling staan vir 'n stel reëls en hul verhouding tot die onderwerp. Kinders in die middelkinderjare verstaan die algemene reëls van die denkhandeling.

Die handeling van omkeerbaarheid word deur Piaget as die mees kritiese beskou. Omkeerbaarheid is, volgens Louw en Louw (2014), die begrip dat fisieke aksies en

denkhandelinge omkeerbaar is. Voorafgaande stelling dui daarop dat elke handeling omgekeer kan word deur 'n teenoorgestelde handeling. Kognitiewe ontwikkeling in die middelkinderjare word deur die begrip van omkeerbaarheid onderlê (Louw & Louw, 2014). Indien 'n kind omkeerbaarheid verstaan, sal hy of sy begryp dat indien A groter is as B, dan sal B kleiner wees as A. Die vermoë om objekte te klassifiseer berus ook op die vermoë om in twee rigtings te kan dink (Louw & Louw, 2014). 'n Voorbeeld hiervan is om te verstaan dat 'n lemoen ook 'n vrug is, asook dat die papegaai "Liefie" is, maar ook 'n voël, 'n troeteldier en 'n papegaai. Hiërargieë van klasse word dus onderskei en verstaan. Volgens Louw en Louw (2014) verteenwoordig Piaget se konkreet-operasionele fase en denke belangrike kognitiewe ontwikkeling, maar dit is beperk tot die werklike en voelbare – die omringende werklikheid. Abstrakte denke is dus bo die vermoëns van kinders in hierdie fase. Kinders in die middelkinderjare toon wel kognitiewe vermoëns, soos die gebruik van logiese denke met betrekking tot konkrete bewyse. Hulle begin verskeie perspektiewe in berekening bring en kan daaruit gevolgtrekkings maak en verstaan ook konkrete probleme in hul omgewing (Pritchard, 2005).

Cook en Cook (2010) asook De Witt (2016) stel dat Piaget menslike kognitiewe funksionering beskou as 'n manier van interaksie met die omgewing. Volgens Piaget bepaal die volwassenheid van die senuweestelsel die moontlikhede op 'n gegewe stadium. 'n Spesifieke sosiale omgewing is van kardinale belang vir die realisering van hierdie moontlikhede. Volgens Berk (2007) het Piaget geglo in 'n kind se eie aktiewe deelname waarmee hy of sy die wêreld waarin hy of sy is, ontdek. Piaget het egter ook klem gelê op die volwassene se rol in opvoedkundige hulp en ondersteuning.

Ontwikkeling van die brein is kritiek afhanklik van omgewingservaring. Kinders se ontwikkeling sal dus baat by interaksie met hul vaders. Kinders met vaders sal heel waarskynlik meer gestimuleer word deur hul vaders as kinders wat vaderafwesigheid of vaderloosheid beleef. Stimulerende omgewingsinteraksies werk neurologiese ontwikkeling in die hand, terwyl breinstrukture op sigself nie ontwikkeling veroorsaak nie (Keeman & Evans, 2009). Uit die voorafgaande stelling blyk dit dat hoe meer stimulerend 'n kind se omgewing is, hoe beter is sy kognitiewe ontwikkeling. 'n Vader beïnvloed dus op hierdie wyse sy kinders se akademiese prestasie (Le Roux, 2007:96).

'n Hedendaagse bekommernis in die Suid-Afrikaanse konteks rakende kognitiewe ontwikkeling, is dié van tweetalige of selfs meertalige onderrig (De Witt, 2016). Party skole gebruik kinders se huistaal in die grondslagfase en skakel later oor na Engels, terwyl ander dadelik begin met onderrig in Engels. Dié praktyk word male sonder tal bevraagteken omdat dit ook bevraagteken word of 'n kind werklik twee tale in die vroeë middelkinderjare kan baasraak. Taalgebruik kan dus 'n groot impak op kognitiewe ontwikkeling uitoefen. Vervolgens word die linguistiese ontwikkeling van die kind bespreek.

3.2.2.2 Linguistiese ontwikkeling

Menslike taal word gesien as 'n kommunikasiemiddel – 'n grammatiese sisteem wat begrip daar kan stel – en taal is dié mees komplekse kommunikasiesisteem (Slater & Bremner, 2003). Taal word verdeel in verbale en nieverbale taal. Die term “verbaal” het betrekking tot dit wat uitgespreek word (Shaffer & Kipp, 2007). Volgens Cook en Cook (2010) asook De Witt (2016) is verbale taal en aktiewe woordeskat die woorde wat aktief deur die kind gebruik word in sy of haar verbale spraak. Luister vorm ook 'n integrale deel van kommunikasie; praat kan nie plaasvind sonder luister nie (Hendrick, 2003). Die ontwikkeling van luistervaardighede moet ingeoefen en aangeleer word en is dikwels afhanklik van die stemtoon van die spreker (De Witt, 2016).

Taal het vele eienskappe wat aangewend kan word vir ander doelwitte as kommunikasie. Die modaliteite is soos volg (De Witt, 2016:113-114):

- Taal is 'n verlengstuk van die mens, wat impliseer dat vir 'n mens om suksesvol te funksioneer in die samelewing, 'n kind oor 'n goeie linguistiese kennisbasis en struktuur moet beskik. Die ontwikkeling van 'n ryk linguistiese verskeidenheid is daarom noodsaaklik.
- Taal is 'n kommunikasiem metode. Verbale taal is 'n manier van kommunikeer en verbeter die kwaliteit van kommunikasie tussen persone (Slater & Bremner, 2003).
- Taal is 'n sosialisering swyse. Taal word gebruik om interpersoonlike verhoudings te vestig en te onderhou.
- Taal is 'n verkenning smedium. Vrae kan gevra word en antwoorde kan verkry word deur middel van taal. 'n Nuwe wêreld ontvou vir 'n kind volgens die wyse wat inhoud aan hom of haar oorgedra word.

- Taal is 'n denkmetode. Die vlak van 'n kind se denkprosesse word deur sy woordeskat bepaal. Voorafgaande sluit nie slegs 'n kind se woordeskat in nie, maar ook hoe hy of sy die taal of woordeskat aanwend vir sy of haar denkwyse (Van der Zanden, 1989).
- Taal is 'n metode of medium waardeur leer plaasvind. Taal gee 'n kind toegang tot die dinge wat hy of sy moet leer om volwassenheid te bereik. Baie leerprobleme spruit voort uit taalprobleme (De Witt, 2016).
- Taal is 'n wyse om jouself uit te druk. Gedagtes, gevoelens en idees kan deur middel van taal uitgedruk word (Slater & Bremner, 2003).
- Taal is 'n wyse tot die aktualisering van intelligensie. Aangesien taal 'n wyse van denke, ontdekking en kommunikasie is, is dit 'n belangrike komponent in die aktualisering van intelligensie (De Witt, 2016).

Daar word ook verskeie funksies aan taal toegedig (De Witt, 2016:113), en wel soos volg: 1) Die kommunikasiewaarde van taal is uiters belangrik; 2) Die betekeniswaarde wat taal tot 'n saak toevoeg, is van onskatbare waarde; 3) Taal is een van die belangrikste sosiale vaardighede wat 'n kind moet aanleer; 4) Deur middel van taal ontwikkel 'n kind die kapasiteit vir persoonlike bevrediging sowel as estetiese waardering; 5) Taal is 'n wyse waarop gevoelens uitgedruk kan word; 6) Taal is 'n wyse waarmee of waardeur 'n kind kan ontspan en speelen laastens is die belangrikste funksie van taal om te kommunikeer en inligting oor te dra.

Taal- en spraakontwikkeling is 'n stadige en moeisame proses waardeur 'n jong kind gaan. Die vermoë om 'n taal en spraak aan te leer is gesetel in die mens se brein (Papalia & Feldman (2011)). Linguistiese ontwikkeling vind vinnig plaas tot die ouderdom van vier of vyf jaar; daarna vind taalontwikkeling stadiger plaas (Louw & Louw, 2014). In die middelkinderjare brei die kompleksiteit van sinne uit, asook die kind se woordeskat. Die kind in die middelkinderjare verstaan figuurlike taal, asook sarkasme en ironie. Kinders teen die ouderdom van sewe besef dat dit wat gesê word en dit wat bedoel word, nie altyd dieselfde is nie (Louw & Louw, 2014). Goeie taalontwikkeling gee ook aan 'n kind die vermoë om taal aan te pas na gelang van die sosiale konteks waarin dit gebruik word (Louw & Louw, 2014).

Die volgende faktore beïnvloed die verkryging en ontwikkeling van taal:

- Omgewing: Kinders leer die taal aan wat in hul omgewing gepraat word; dit is die taal in hul mikrosisteem, soos dié van hul ouers, familie, bure, ensovoorts. Kinders se taalgebruik reflekteer ook hul opvoedkundige omgewing. Deur taal word kinders deel van hul omgewing (De Witt, 2016).
- Opvoedkundige situasie: Die wyse waarop ouers met hul kinders praat, beïnvloed hul linguistiese ontwikkeling. Deur middel van taal word 'n sekere verhouding tussen ouer en kind ontwikkel. Indien dié verhouding nie gesond is nie, kan dit die kind se taal negatief beïnvloed (De Witt, 2016). Navorsing toon aan dat vaders heelwat anders as moeders met jong kinders praat. Volgens Rowe, Cocker en Pan (2004) word 'n vader se "dialek" deur "w"-vrae (wat, waar, wie, waarom, ens.) gekenmerk. Hierdie aard van dialek vereis kommunikasieverantwoordelikheid van die kind tydens verbale kommunikasie met die vader. Jong kinders word dus "gedwing" om 'n meer uitgebreide woordeskat en langer sinne te gebruik wanneer hulle verbaal met hul vaders kommunikeer (Rowe, Cocker & Pan, 2004).
- Sosio-ekonomiese status: Moeders van gemiddelde sosio-ekonomiese status is geneig om hul kinders meer te help en te ondersteun, wat tot beter begrip en kommunikasie lei (De Witt, 2016).
- Meelewing: Dit is die volwassene se verantwoordelikheid om die kind te begelei in sy of haar verwerking van taal (De Witt, 2016).
- Ondervinding: Dit is een van die belangrikste faktore in die verwerwing van 'n taal. Die omgewing speel 'n bepalende rol aangesien kinders deur middel van taal uitvind en ervaar waarmee hulle in kontak kom (De Witt, 2016).
- Psigologiese gereedheid: Kinders moet psigologies gereed wees om aan die eise te voldoen wat gepaardgaan met die verwerking van 'n taal.
- Motivering: Jong kinders moet aangemoedig word om te praat en geleentheid vir kommunikasie moet geskep word. Dit is belangrik dat kinders weet dat daar na hulle geluister word (De Witt, 2016). Ouers kan op 'n selektiewe wyse hul kinders se linguistiese gedrag versterk deur net hul taal wat korrek is, te prys (Keenan & Evans, 2009). Ouers, en vaders in die besonder, versterk hierdeur hul kinders se linguistiese gedrag.
- Geslag: Dit blyk dat klein dogtertjies vinniger en op 'n vroeër ouderdom as seuntjies begin praat.

- 'n Goeie rolmodel: Die onderwyser se voorbeeld word dikwels gevolg, soos wat Bandura in sy sosiaal-kognitiewe teorie stel. Beter akademiese prestasie kan hieruit voortspruit.

Vervolgens word akademiese prestasie bespreek.

3.2.2.3 Akademiese prestasie

Volgens Cook en Cook (2010) Louw en Louw (2014) is daar verskeie aspekte wat 'n invloed kan uitoefen op die akademiese prestasie van 'n kind in die middelkinderjare. Elke sisteem waarin die kind hom of haar bevind – soos Bronfenbrenner se bio-ekologiese teorie dit uiteensit – beïnvloed die kind se akademiese prestasie op skool. Dié sisteme sluit in die gesin, die skool, die onderwysers en hul portuurgroep, asook die gemeenskap en sosiale media. Volgens Erikson, Hvidtfeldt en Lilleør (2017) beleef kinders van ontwrigte gesinne aansienlik hoër vlakke van gedragsprobleme, asook swakker studievaardighede en meer skoolprobleme as kinders van ongeskonde gesinne.

Die invloed van kinderontwikkeling op leer en akademiese prestasie word, volgens De Witt (2016), deur die volgende beginsels geïllustreer:

- Alle terreine van 'n kind se ontwikkeling is vervleg. Die navorser verwys na Bronfenbrenner se sisteme en subsisteme waar die een voortdurend 'n invloed op die ander uitoefen.
- Onder normale omstandighede vind ontwikkeling in 'n chronologiese volgorde plaas. Kennis en vaardighede bou op reeds bestaande kennis en vaardighede.
- Elke kind ontwikkel teen sy of haar eie tempo en is 'n individu op sy of haar eie.
- Ontwikkeling vind plaas vanaf basiese tot meer komplekse ontwikkeling.
- Ontwikkeling word beïnvloed deur konteks – sosiaal sowel as kultureel.
- Kinders konstrueer hul eie begrip van die wêreld aangesien hulle doelbewuste, aktiewe leerders is.
- Ontwikkeling, sowel as leer en akademiese prestasie, spruit voort vanuit omgewingsinvloede en volwassenheid.
- Die beste omgewing of konteks kinders om in te leer en akademies te presteer is die gemeenskap waarbinne hulle veilig voel en waar daar in hul behoeftes voorsien word (Shonkoff & Meisels, 2000).

Vervolgens word verskeie faktore wat 'n invloed uitoefen op die akademiese prestasie van die kind in die middelkinderjare bespreek.

Kwaliteit onderrig tersyde gestel, hou die akademiese prestasie van 'n kind ook verband met ander faktore soos prestasie-motivering, leeroriëntasie, ouers se bydrae, sosio-ekonomiese status, die skoolomgewing en onderwysers se betrokkenheid. Volgens Baker *et al.* (2018) lê navorsing rakende ontwikkeling klem op die belangrikheid van vaders se invloed op kinders se vroeë akademiese sukses.

Prestasie-motivering verwys na 'n persoon se vermoë om uitdagende take aan te pak en deur te voer (Cook & Cook, 2010; Galotti, 2011). Volgens Louw en Louw (2014) sluit kinders se prestasie 'n komplekse interaksie in tussen wat hulle glo, hul waardes en hul sielkundige doelwitte. Kinders maak ook aannames oor hul suksesse of mislukkings. Kinders wat suksesvol is, het oor die algemeen die volgende eienskappe: hulle het leerdoelwitte, hulle is geneig om te glo dat hul vermoëns kan verbeter en hulle ontwikkel bemeesteringsoriëntasie – wat beteken dat hulle hul sukses toeskryf aan faktore waaroor hul beheer het, soos harde werk (Louw & Louw, 2014). Dié kinders is geneig om goeie prestasie-motivering te hê omdat hul sukses hul geloof in hul vermoë bevestig. Die terugvoer van ouers en onderwysers kan die beeld wat kinders van hulself ontwikkel, positief of negatief beïnvloed (Louw & Louw, 2014). Aktiewe vaders wat warm en versorgend is, is tot groot voordeel van hul kinders se ontwikkeling. Sodanige kinders toon beter akademiese prestasie, asook verhoogde kognitiewe vermoëns en 'n hoër IK (Green, 2002).

Dit blyk, volgens Louw en Louw (2014), dat aanprysing van inspanning 'n meer inkrementele siening aanmoedig; dit impliseer die siening dat vermoë kan verbeter. Ouers se aanmoediging en aanprysing is dus van onskatbare waarde. 'n Vader se betrokkenheid beïnvloed sy kinders se akademiese prestasie (Le Roux, 2007).

Ouers se bydrae tot kinders se akademiese prestasie is belangrik. Kinders wat akademies presteer se ouers skep gewoonlik 'n plek om te studeer, stel 'n roetine vas en kontroleer hul kinders se skoolwerk. Hulle stel belang in hul kinders se doen en late en is betrokke by die skoolaktiwiteite (Louw & Louw, 2014). Vaders speel 'n belangrike rol in

die formatiewe aspek van hul kinders se ontwikkeling. Vaders wat betrokke is by kinders se huiswerk, help ook om die moeders se werkslading te verlig. Deur die vader se betrokkenheid dra hy ook by tot sy kinders se ontwikkeling deurdat sy gedrag en optrede 'n voorbeeld aan hulle stel (Lamb & Tamis-Lemanda, 2004). Die vader moet dus 'n positiewe rolmodel wees. Tydens dié interaksies wat plaasvind, neem kinders waar hoe hul ouers optree en sal hulle heel waarskynlik die gedrag naboots.

In hierdie studie beleef die kinders egter vaderafwesigheid en is daar nie 'n konstante manlike rolmodel om na te boots nie. Bandura (2012) se sosiaal-kognitiewe teorie noem hierdie proses observerende leer. In dié teorie verduidelik Bandura individuele leer, ontwikkeling van kennis en selfregulasievaardighede binne 'n sosiale omgewing, waarin verskeie rolmodelle – soos ouers – 'n belangrike rol speel. Die manier waarop ouers hul kinders motiveer ten opsigte van akademiese prestasie speel ook 'n rol in prestasiemotivering. Omgewingsfaktore, soos sosio-ekonomiese status, speel ook 'n rol deurdat vaders voorsiening maak vir hul kinders se behoeftes (Louw & Louw, 2014).

Volgens Louw en Louw (2014) dui navorsing oor 'n lang tydperk op 'n sterk verband tussen akademiese prestasie en sosio-ekonomiese status. Sosio-ekonomiese status kan 'n kind se akademiese prestasie sterk beïnvloed deurdat dit 'n invloed op die gesinsatmosfeer het, asook 'n invloed op die keuse van woonbuurt of omgewing en die gehalte van onderwys. Dit wil sê dat die sosio-ekonomiese status die ouers se vermoë beïnvloed om 'n omgewing te voorsien wat leer bevorder. Dié omgewing bepaal gewoonlik watter tipe skole beskikbaar is, tesame met die prioriteit wat akademie in 'n buurt en portuurgroep geniet. Daar is ook verskeie ander faktore wat 'n negatiewe invloed op akademiese prestasie kan uitoefen in die armer gemeenskappe, soos onder- of wanvoeding, lusteloosheid, nie-stiptheid asook huise wat nie bevorderlik is vir ouerbetrokkenheid nie (Taylor, 2011). Dié kinders kan wel goed vaar indien hulle gemeenskapsbronne het waaruit hulle kan put, byvoorbeeld 'n goeie skool en betrokke onderwysers.

Die algehele klimaat en struktuur van 'n skool kan, volgens Louw en Louw (2014), 'n kind se akademiese prestasie beïnvloed. 'n Skool kan 'n kind se leer en prestasie verbeter deur doelwitte, houdings en onderwysers se ingesteldheid. 'n Gunstige klaskamerklimaat hou

ook verband met verbeterde akademiese prestasie sowel as betrokke onderwysers wat ondersteun, motiveer en verwagtinge stel.

Alhoewel daar heelwat veranderlikes is wat akademiese prestasie beïnvloed, is 'n baie belangrike komponent die individu self. Die leerder se eienskappe en persoonlikheid speel 'n sleutelrol hierin. Persoonlike faktore, selfregulasie, selfdoeltreffendheid, gedrag, ensovoorts, speel 'n rol in 'n sisteem wat spontaan organiseer (sien Figure 2.4 en 2.5). Dit is dus duidelik dat die eienskappe van die kind nie geïgnoreer kan word nie, maar ook 'n bepalende faktor is.

Vervolgens word daar aandag aan die individu en persoonlikheidsontwikkeling geskenk.

3.2.3 Persoonlikheidsontwikkeling

Volgens Clark, Durbin, Hicks, Jacono en McGue (2017) is 'n mens se persoonlikheid die dinamiese, geïntegreerde organisasie van 'n individu se psigologiese, sosiale, morele en fisieke eienskappe soos dit uitgedruk word tydens interaksie met sy of haar omgewing, en wel in die besonder met ander mense. Die bekendste definisie van persoonlikheid waarna deur die dekades heen steeds verwys word, is dié van Gordon Allport (1961). Hy stel dit soos volg: “Persoonlikheid is die dinamiese organisasie van die psigofisiese sisteme in die individu wat sy eienskappe, gedrag en denkwysse bepaal” (Gouws, Louw, Megar & Plug, 1979). Louw en Louw (2014) noem dat persoonlikheid een van die terme in sielkunde is waarvoor daar besonder baie definisies voorkom. Dit is daarom belangrik om te onthou dat dié term nie staties is nie en dat elke individu, sowel as kind, uniek is.

Aangesien 'n individu se persoonlikheid gedurende sy of haar hele lewe oor tyd heen ontwikkel (Bronfenbrenner se chronosisteem – sien Figuur 2.3), is dit nie staties nie. Van den Akker, Deković, Asscher en Prinzie (2014) stel ook dat individuele verskille in persoonlikheidsontwikkeling beïnvloed word deur kontekstuele faktore. 'n Belangrike kontekstuele faktor wat geassosieer word met persoonlikheid is die ouerskap wat hulle beleef (Shiner & Caspi, 2003). Persoonlikheid verwys dus na patrone en bydrae op 'n gegewe tydstip in 'n individu se lewe (Papalia *et al.*, 2006).

Die strukturele en dinamiese aspekte van 'n kind se persoonlikheidsontwikkeling en hoe 'n kind se gedrag geleidelik gedifferensieerd raak, word deur persoonlikheidsteorieë verduidelik.

In aansluiting by bogenoemde, word daar vervolgens oorsigtelik aandag gegee aan persoonlikheidsteorieë.

3.2.3.1 Teorieë: die biologiese, leerteoretiese, psigoanalitiese en geïntegreerde perspektiewe

Volgens Louw en Louw (2014:269) word daar verskeie hipoteses aangebied ten opsigte van persoonlikheidsontwikkeling.

- Die biologiese perspektief stel dat genetiese en fisiologiese patrone die basis van ons persoonlikheid vorm.
- Die leerteoretiese perspektief beklemtoon versterking en modellering as belangrikste invloed op persoonlikheid (vgl. die sosiaal-kognitiewe teorie; sien Figuur 2.5). Die begrip “selfdoeltreffendheid” (in sommige literatuur bekend as “selfbekwaamheid”) is deur Bandura (1997) bygevoeg; dié begrip verwys na die kind se geloof in sy of haar vermoë om take te verrig.
- Die psigoanalitiese perspektief beklemtoon die rol van die ouer in 'n kind se persoonlikheidsontwikkeling. Die psigoanalisis Sigmund Freud het gestel dat die moeder se hantering van voeding, spening en toiletopvoeding 'n langdurige invloed kan hê. Alhoewel Erikson hiermee saamgestem het, het hy gemeld dat die baba se psigososiale behoeftes, soos troos en liefde, net so belangrik is. Babas se basiese vertroue ontwikkel in die eerste jaar van die lewe.
- Die etiologiese perspektief was van mening dat die ontwikkeling van gehegtheidsverhoudings wat in die eerste twee jaar van 'n kind se lewe ontwikkel, belangrik is vir die emosionele welstand van 'n kind. Volgens Louw en Louw (2014) het John Bowlby gestel dat mense gebore word met sekere ingebore gedragpatrone, soos lag en huil, wat ook reaksie van ander veroorsaak. Die versorger sal dus ook met ingebore gedrag teenoor die baba reageer. Hierdie gedrag skep en handhaaf nabyheid en 'n binding tussen die ouer of versorger en die kind.

- Die meeste hedendaagse kindersielkundiges is, volgens Louw en Louw (2014), van mening dat 'n geïntegreerde benadering die mees aanvaarbare is en dat geen enkele teorie persoonlikheidsontwikkeling verklaar nie. Die interaksie tussen die omgewing of konteks en 'n kind se biologiese faktore speel elk 'n rol in persoonlikheidsontwikkeling.

Temperament het ook 'n invloed op hoe persoonlikheid ontwikkel (Rothbart, 2011). Temperament verwys, volgens Louw en Louw (2014), na die kenmerkende inherente wyse waarop 'n persoon reageer op stimuli en verwys na die deel van die persoonlikheid wat met gevoelens en die uitdruk daarvan gemoeid is. 'n Kind se temperament kan bepaal watter tipe omgewing hy of sy sal verkies of, byvoorbeeld, hoe ander mense teenoor hom of haar sal optree. Streke van temperament word gereken as die middelpunt van die persoonlikheid, alhoewel dit, volgens Louw en Louw (2014), nie sinoniem is met die persoonlikheid nie. Die wyse waarop ouers en ander teenoor kinders optree, het meestal 'n groot invloed op hul persoonlikheidsontwikkeling.

Erikson het na die middelkinderjare verwys as die stadium van arbeidsaamheid teenoor minderwaardigheid. Kinders in dié stadium is oor die algemeen gereed om aan take en eise te voldoen. Indien hulle min vertrouwe in hul eie vermoë het, kan 'n gevoel van onbevoegdheid ontwikkel. 'n Kind se gesinslewe kan hom of haar onvoldoende voorberei vir skool en so 'n kind se gevoel van bevoegdheid vernietig (Louw & Louw, 2014). 'n Liefdevolle, betrokke vader kan 'n positiewe invloed op 'n kind se ontwikkeling uitoefen (Green, 2002). Verskeie karaktertrekke, soos 'n goeie selfbeeld, empatie, sosiale bekwaamheid, selfbeheer asook psigologiese welstand, ontwikkel uit 'n kind se interaksie met sy of haar vader (Green, 2002). Indien die vader afwesig is, kan dit lei tot leemtes in die kind se lewensvaardighede en 'n gevoel van onbevoegdheid in die kind aanwakker.

Bevoegdheid word in die konteks van ontwikkeling beskryf as die bewyslewering van 'n patroon van effektiewe aanpassing by die omgewing. Volgens Hughes (2002) ontwikkel kinders in die middelkinderjare 'n sin van bevoegdheid in vier areas. Die eerste area is aanpassing by die skool (mikrosisteem 2 – sien Figuur 2.3). Hierdie is 'n kind se eerste werklike toets van hoe goed hy of sy by sosiale strukture inpas. Skoolaanpassing vereis verskeie interne vaardighede van die kind en verskeie sosiale vaardighede is nodig vir

die sukses daarvan. Tweedens is die vorming van portuurgroepverhoudings (mikrosisteem 3 – sien Figuur 2.3). Dit is vir 'n kind in die middelkinderjare 'n belangrike taak om goeie portuurgroepverhoudings te bou. Die sukses waarmee die kind hierdie taak bemeester, sal tot bevoegdheid later in sy of haar lewe lei. Derdens is die aanleer van reëls tydens die middelkinderjare belangrik vir toekomstige sosiale bevoegdheid en ook om die vermoë van bevoegdheid te vestig. Laastens beïnvloed 'n kind se akademiese prestasie sy of haar persepsie van bevoegdheid.

Daar is verskeie faktore wat 'n invloed het op bogenoemde in die middelkinderjare. 'n Positiewe realistiese selfkonsep, trots op hom- of haarself, morele raamwerke asook die vermoë om emosies en verhoudings te reguleer is belangrik vir goeie emosionele en sosiale ontwikkeling tydens die middelkinderjare. Vervolgens word daar by die konsep “selfbegrip” stilgestaan.

3.2.3.2 Selfbegrip

Gedurende die middelkinderjare vind heelwat ontwikkeling plaas rondom die self. Kinders begin om hulself te ken en hulle is in staat om hul eienskappe te identifiseer en met dié van hulle portuurgroep te vergelyk. Daarmee saam begin kinders swak- en sterkpunte eien. Die wyse waarop kinders hulself sien, het 'n groot invloed op hul selfagting.

Die begrip “selfkonsep” verwys, volgens Louw en Louw (2014), na die kwaliteite, vermoëns, houdings en waardes wat 'n individu gebruik om te bepaal wie hy of sy is. Daarmee saam stel Weiten, Hammer en Dunn (2012) dat selfkonsep 'n persoon se versameling van oortuigings oor hom- of haarself is; dit is 'n persoon se persepsie en evaluasie van hom- of haarself en sluit kognitiewe, emosionele en evaluerende faktore in. 'n Meer verfynde selfkonsep, waarin die kind nie net eksterne eienskappe nie, maar ook interne eienskappe differensieer, ontwikkel in die middelkinderjare. Die verskuiwing in hul selfbeskrywing is daaraan te wyte dat kinders in die middelkinderjare meer sosiale vergelykings tref ten opsigte van hul uiterlike vaardighede en vermoëns asook hul optrede in verhouding met ander (Brown, 2008). Die faktor wat grootliks verantwoordelik is vir die verskuiwings in die selfkonsep van 'n kind blyk kognitiewe ontwikkeling te wees. Namate kinders in hul middelkinderjare deel word van 'n wyer reeks mikrosisteme – in die skool en in die gemeenskap – verkry hulle meer inligting oor hulself (Louw & Louw, 2014).

'n Ander aspek van die begrip “selfkonsep” wat menings oor eie waarde asook die gevoelens daarmee saam insluit, is selfagting. Kinders in die middelkinderjare ontvang al hoe meer terugvoer oor hul vermoëns en prestasies in verskillende aktiwiteite en daarom differensieer die kind se selfagting en word dit oor die algemeen meer realisties. Kinders ontwikkel dus ook hul eie menings oor hul vermoëns. Dié selfevaluerings, tesame met 'n algemene sielkundige beeld van hulself, staan bekend as selfagting (Louw & Louw, 2014).

'n Konsep wat verwant is aan selfkonsep en selfagting (wat tesame selfbegrip vorm), is selfdoeltreffendheid. Volgens Bandura (1997) en Zimmerman (2013) verwys selfdoeltreffendheid na mense se eie beoordeling van hul vermoëns om te kan presteer, asook vertroue in hulself om gebeure in hul omgewings te kan beheer. Selfdoeltreffendheid verwys na mense se persepsie (subjektief) van hul vermoëns om sekere doelwitte te kan bereik (Louw & Louw, 2014). Kinders meet hul vermoëns in spesifieke kontekste, vergelyk dit met ander en ontvang boodskappe ten opsigte van hul eie standaarde. Indien kinders in hul eie bevoegdheid glo, ontwikkel positiewe selfdoeltreffendheid en tree hulle dan daarvolgens op. Die teenoorgestelde is ook waar.

Selfdoeltreffendheid ontwikkel in 'n vroeë stadium, sodra 'n baba leer dat hy of sy die omgewing kan beïnvloed (Louw & Louw, 2014). Selfdoeltreffendheid ontwikkel as gevolg van vier belangrike faktore, naamlik sosiale oorreding, psigososiale reaksies, observasie van ander en bemeestering van ervarings (sien Figuur 2.5). Ouers, versorgers en ander familie gee aanvanklik vir kinders terugvoer oor hul effektiwiteit (Louw & Louw, 2014). In die geval van vaderafwesigheid is daar 'n leemte ten opsigte van terugvoer rakende die kind se effektiwiteit. Daar is dan slegs een ouer wat aan 'n kind se persepsie rondom sy of haar vermoëns skaaf. Reeds op 'n vroeë ouderdom kan vaderafwesigheid 'n invloed uitoefen op die vier faktore wat selfdoeltreffendheid, en daarmee saam selfvertroue, ontwikkel. Dit is ouers se taak om 'n liefdevolle, stimulerende omgewing vir 'n kind te skep en hom of haar te ondersteun in die ontwikkeling van 'n positiewe selfkonsep, en daarmee saam 'n emosioneel gebalanseerde kind (De Witt, 2016).

Vervolgens word emosionele ontwikkeling bespreek.

3.2.3.3 Emosionele ontwikkeling

Volgens De Witt (2016) word emosie gedefinieer as 'n komplekse toestand van 'n organisme wat gekenmerk word deur die aktivering van die sentrale en outonome sensuweestelsel, interne reaksies en gevoelens soos vrees, woede, vreugde, meelewing en walging. Volgens Berg en Petersen Wirth (2007) is vreugde, woede, vrees en hartseer die vier basiese menslike emosies.

Die meeste sielkundiges stem saam dat emosie meer behels as net 'n gevoel aangesien die mens of organisme in sy totaliteit betrokke is (De Witt, 2016). Emosionele ontwikkeling verwys, volgens De Jager (2009), na komplekse gedrag as gevolg van eksterne of interne gebeure wat dien as motivering en die rig van gedagtes en aksies. Daar moet ook altyd in ag geneem word dat alhoewel die basiese emosies alreeds by geboorte teenwoordig is, emosionele ontwikkeling 'n geleidelike proses is wat oor 'n lang tydperk plaasvind (Berk, 2007). Emosies gee kleur aan ons lewe. Gordan en Browne (2004) beklemtoon die belangrikheid van emosie en stel dat dit deel is van die organiseringsproses (sien Figuur 2.4 – kompleksiteitsteorie wat stel dat 'n sisteem spontaan organiseer) van die ontwikkelende kind. Emosies het daarom 'n definitiewe doel in die strewe na selfregulasie (De Witt, 2016).

Emosies sluit verskillende aspekte in. Eerstens is daar in die fisiologiese aspek veranderinge in die outonome sensuweestelsel wat manifesteer in, byvoorbeeld, sweet en veranderde hartklop. Tweedens is daar 'n ekspressiewe aspek, wat tot uiting kom in die gesigsuitdrukking waarop die emosie sigbaar is, byvoorbeeld frons, glimlag, ensovoorts. Laastens behels emosie 'n ervaringskomponent wat dui op die wyse waarop 'n persoon 'n emosie interpreteer en is ook in lyn met 'n spesifieke persoon se vlak van kognitiewe ontwikkeling asook sy of haar vorige ervarings (Bukatha & Daehler, 2004).

In die middelkinderjare sluit emosionele ontwikkeling, volgens Berk *et al.* (in Botha, 2006), Sadock en Sadock (2003) en Schoeman (in De Jager, 2009), die volgende in: beter emosionele beheer kom by kinders voor, hulle kan wag, het minder woede-uitbarstings en kan frustrasie verduur. Kinders in hul middelkinderjare het, volgens Louw en Louw (2014), verbeterde begrip dat meer as een emosie in 'n oomblik ervaar kan word en hulle toon verbeterde vermoë om gebeure wat tot emosionele reaksie aanleiding kan gee, in

ag te neem. Daarom het hulle beter emosionele bestuur en kan hulle emosies beheer, onderdruk en wegsteek, indien nodig (De Jager, 2009). Daar vind 'n uitbreiding van woordeskat plaas om hul emosies beter te kan verbaliseer. Kinders in die middelkinderjare ervaar ook vrees meer realisties. Hul aggressie word op ander gerig en het ten doel om seer te maak (De Jager, 2009). Kinders se interpretasie van gesigsuitdrukkinge in situasies wat emosies veroorsaak, neem toe. Hulle maak ook gebruik van selfgeïnisieerde strategieë om gevoelens te herontleed en word meer verfynd (Louw & Louw, 2014). Verhoudings buite die gesin raak toenemend belangriker; nietemin bestaan 'n spesiale band met hul ouers wat as rolmodelle dien. Empatie en besorgdheid kom na vore (De Jager, 2009).

Daar is verskeie faktore wat 'n invloed op emosionele ontwikkeling het. Eerstens het die sosiokulturele omgewing 'n invloed op emosionele ontwikkeling. Die kulturele groep (makrosisteem – sien Figuur 2.3) waarin die kind grootword, het 'n invloed op die ontwikkeling van emosies wat volgens dié kulturele groep aanvaarbaar is. Wat vir een kultuurgroep aanvaarbaar is, is nie noodwendig vir 'n volgende groep aanvaarbaar nie (Berg, 2007). Tweedens het opvoedkundige praktyke 'n invloed op die ontwikkeling van 'n kind se emosies. Volgens Shewark en Blandon (2015) is daar navorsing wat stel dat vaders 'n unieke bydrae lewer tot hul kinders se emosionele funksionering, en in die besonder die ontwikkeling van hul kinders se emosionele regulering. Dit sluit ook in die kind se ouers of voogde wat hom of haar leer wat aanvaarbaar is en wat nie. Daar sal 'n verskil wees tussen 'n kind se emosionele ervarings en ontwikkeling wanneer hy of sy opgevoed word in 'n atmosfeer van omgee, liefde en sekuriteit, en dié van 'n kind wat daarsonder grootword. In ontwikkelende lande speel armoede 'n groot rol in die opvoeding van kinders (De Witt, 2016). Derdens het elke gemeenskap sy eie stel kodes en reëls wat eie is aan daardie spesifieke gemeenskap. Hierdie reëls bepaal kinders se emosionele ervarings en of hulle reëls nakom, of nie (Berg & Petersen Wirth, 2007). Laastens is die emosionele ontwikkeling van kinders afhanklik van beloning in hul opvoedingsomgewing. Kinders wat erkenning deur aanvaarding kry, sal gedrag makliker aanleer (De Witt, 2016). Hierdie kinders sal hulleself beter emosioneel kan handhaaf en uitdruk.

Volgens Keenan en Evans (2009) gaan die ontwikkeling van emosionele uitdrukking hand aan hand met kognitiewe vermoëns. Dié stelling word deur Louw en Louw (2014) beaam.

Die outeurs stel dat kinders teen die einde van hul middelkinderjare die rol van kennisie verstaan in emosieregulering, asook die rol van wense en oortuigings in emosie en die verhouding tussen moraliteit en emosie.

Vervolgens word morele ontwikkeling bespreek.

3.2.3.4 Morele ontwikkeling

Moraliteit is, volgens Louw en Louw (2014), 'n stel waardes wat 'n persoon in staat stel om te onderskei tussen reg en verkeerd. Kinders word nie gebore met 'n sin vir wat reg en verkeerd is nie; kinders het egter die potensiaal om morele, etiese en geloofswaardes aan te leer. Ouers voed kinders op in lyn met hul eie sieninge van die lewe en wat reg of verkeerd is (De Witt, 2016). Morele ontwikkeling is dus die proses waardeur kinders die waardes en beginsels leer waarmee hulle in 'n bepaalde gemeenskap gedrag kan beoordeel as goed of sleg en waarvolgens hulle ook hul eie optrede kan rig (Louw & Louw, 2014). Morele opvoeding is noodsaaklik vir die handhawing van sosiale orde, sodat die individu binne sy of haar kultuur sosiaal aanvaarbaar kan optree.

Volgens Louw en Louw (2014) is dit nie duidelik presies wanneer 'n kind se moraliteit ontwikkel nie. Die ontwikkeling van moraliteit word deur leerteoretici gesien soos enige ander gedrag by 'n kind in terme van operante kondisionering, bestraffing, versterking, waarneming, modellering en nabootsing (Skinner, 1971; Susky, 1979). Ouers (vaders in die besonder) sal dikwels hul goedkeuring toon wanneer hul kinders meerel goeie gedrag openbaar. Indien die kinders verkeerd optree volgens die ouers, is die teenoorgestelde ook waar; dan is dissipline die effektiwste as dit in die konteks van 'n liefdevolle ouer-kind-verhouding uitgevoer word en daar ook aan die kind verduidelik word hoekom die gedrag nie aanvaarbaar is nie (Keenan & Evans, 2009).

Volgens Piaget vind morele ontwikkeling in 'n bepaalde volgorde plaas; dit hou ook direk verband met kognitiewe ontwikkeling. Piaget se werk *The moral judgment of the child* (1932) word steeds beskou as baanbrekerswerk op dié gebied. Piaget stel dat daar 'n verband is tussen die normatiewe gedrag van die kind (onderskeiding tussen reg en verkeerd) en sy of haar interaksies met volwassenes en die portuurgroep. Piaget stel ook dat morele ontwikkeling volgens definitiewe fases plaasvind, wat progressief ontwikkel

van 'n egosentriese denkwysie na 'n tipe redenering gebaseer op 'n stelsel van geregtigheid (Slavin, 2012). Volgens Louw en Louw (2014) is morele redenering die kognitiewe komponent van moraliteit. Jean Piaget, Lawrence Kohlberg en Nancy Eisenberg se teorieë het te make met die kognitiewe komponent van moraliteit.

Piaget stel dat 'n kind se morele ontwikkeling plaasvind in 'n spesifieke volgorde. Piaget beskou kinders jonger as vyf jaar as pre-moreel; kinders van dié ouderdom verstaan dus nog nie reëls nie (Papalia & Feldman (2011)). Kinders tussen die ouderdom van vyf en nege is in die stadium wat bekend staan as morele absolutisme. Kinders in dié stadium glo dat reëls absoluut onbuigbaar en bykans heilig is (Louw en Louw, 2014). Teen die ouderdom van ongeveer tien beweeg die kind na die laaste fase van morele ontwikkeling, bekend as morele relativisme. Die kind dink nou minder egosentries en toon morele buigsaamheid (De Witt, 2016; Louw & Louw, 2014).

Kohlberg se werk is deur Piaget geïnspireer. Die belangrikste verskil tussen Kohlberg en Piaget se teorieë was dat Piaget van mening was dat kinders teen die einde van hul middelkinderjare basies morele volwassenheid bereik het, terwyl Kohlberg gestel het dat kinders teen die einde van hul middelkinderjare nog lank nie morele volwassenheid bereik het nie (Papalia *et al.*, 2006). Kohlberg onderskei drie fases, naamlik prekonvensioneel, konvensioneel en postkonvensioneel (De Witt, 2016; Louw & Louw, 2014).

Eisenberg se teorie van prososiale redenering is ook gebaseer op morele redenering en ontwikkel deur bepaalde vlakke. Hierdie vlakke stem ooreen met Kohlberg se vlakke van algemene morele redenering. Eisenberg stel dat namate kinders ouer word, hulle wegbeweeg van die egosentriese na 'n behoefte aan sosiale erkenning. Volgens Eisenberg beïnvloed emosionele faktore (soos simpatie en empatie) en omgewingsfaktore (soos teenwoordigheid of afwesigheid van ouers of ouerskapstyle) en kultuur die ontwikkeling van prososiale redenering.

In teenstelling met bogenoemde teorieë stel Beissert en Hasselhorn (2016) dat jong kinders reeds voldoende minimum kognitiewe vermoëns het om relevante morele situasies te kan hanteer en daarom moet individuele verskille in kinders se morele ontwikkeling aan die hand van ander faktore as intelligensie verduidelik word. Nogtans

blyk dit dat morele ontwikkeling afhanklik is van die omgewing, vir die omgewing. Gedrag moet uiteindelik sosiaal aanvaarbaar wees.

Vervolgens fokus die navorser op sosiale ontwikkeling.

3.2.4 Sosiale ontwikkeling

Sosiale ontwikkeling behels beide die kind se sosiale vaardighede asook die kind se behoefte aan menslike kontak (De Witt, 2016). Dit is dus die proses waarby kinders hul sosiale rolle, waardes en gedrag van hul omliggende omgewing verkry en ontwikkel. Sosialisering gaan somtyds hand aan hand met die konsep van sosiale ontwikkeling en verwys na die samelewing se morele standaarde, rolverwagtinge en sosiaal aanvaarbare gedrag. Volgens De Jager (2009) het sosiale ontwikkeling oor die algemeen te maak met die kind se verhouding met ander mense en ook die invloed wat ander mense asook die samelewing op die kind het. Dit blyk ook 'n tyd te wees waar sosio-emosionele vaardighede begin “kristalliseer” in relatief konstante gedragspatrone (Haskins, 2016).

Die kind in die middelkinderjare bestee al hoe meer tyd weg van die huis af, maar steeds is die kind se huis die plek wat aan hom of haar veiligheid bied en die gesin die kern van sy of haar bestaan (Louw & Louw, 2014). Dit is slegs deur dié samesyn met mense wat vir hulle belangrik is, dat kinders volwassenheid kan bereik. Die noodsaaklike ondersteuning word deur kinders se ouers, voogde en onderwysers gebied (Berry & O'Connor, 2010). Kinders in die middelkinderjare stel hoë eise aan ouers en beide ouers moet hul kinders na verskeie aktiwiteite vervoer. Ouers moet ook, volgens Louw en Louw (2014), hul kinders beskerm en as buffer tussen die kind en die gemeenskap dien. Die ouer-kind-verhouding verander in dié tydperk aangesien kinders meer na buitebelange streef en meer onafhanklik raak.

Volgens Berk *et al.* (in Botha, 2006) sluit die sosiale ontwikkeling van die kind in die middelkinderjare die volgende in: (1) Sosialisering vind plaas en die kind leer wat is sosiaal aanvaarbare gedrag, asook konflikhantering en die bou van verhoudings. (2) Die kind speel speletjies met reëls (reëls is baie belangrik). (3) Die kind se selfbeeld kan verswak as gevolg van sy of haar persepsie van wat ander van hom of haar dink. (4) Die kind bou groter sosiale netwerke en portuurverhoudings kry groter voorkeur. Volgens

Schoeman (2004) word die portuurgroep se invloed al hoe groter. Vriendskap tussen verskillende geslagte kom selde tydens die middelkinderjare voor (Owens, 2002). Alhoewel kinders tydens die middelkinderjare interaksie met dieselfde geslag verkies, neem belangstelling oor seksualiteit toe (Sadock & Sadock, 2003).

Volgens Botha *et al.* (in De Witt, 2016) is dieselfde individuele en sosiale faktore en behoeftes by alle kinders van alle kulture teenwoordig. Eerstens is dit 'n behoefte aan liefde, erkenning en aanvaarding. Tweedens wil hulle onaangename gevoelens as gevolg van verwerping of straf vermy. Derdens neig kinders daarna om die gedrag van ander na te boots. Laastens het kinders die begeerte om soos spesifieke mense – wat hulle respekteer, bewonder en liefhet – te wees. Hulle identifiseer dus met sodanige persone.

Bandura se sosiale kognitiewe teorie is deel van die Amerikaans-behavioristiese tradisie met betrekking tot die basiese uitgangspunt dat invloede vanuit die omgewing die belangrikste bepalers van gedrag is (De Witt, 2016). 'n Belangrike bydrae tot die sosiale kognitiewe teorie is die triadiese interaksie tussen die persoon, gedrag en omgewing (sien Figuur 2.5). Figuur 2.5 toon aan dat individue hul eie gedrag bepaal en ontwikkel terwyl hulle beïnvloed word deur faktore in en uit hul omgewing sowel as deur hul eie gedrag (De Witt, 2016). Volgens Bandura leer kinders 'n magdom sosiale reaksies en optredes deur die blote observasie van ander mense rondom hulle, byvoorbeeld hul ouers, sibbe, onderwysers, maats en televisiehelde. Kinders stoor bovermelde persone se reaksies in hul geheue in die vorm van gedagtebeelde. Bandura noem dié proses waarnemingsleer en stel dat dit 'n belangrike manier is hoe kinders nuwe patrone van sosiale gedrag aanleer.

Die middelkinderjare is 'n belangrike ontwikkelingsperiode in 'n kind se lewe, veral ten opsigte van kognitiewe, emosionele en sosiale ontwikkeling. Fisieke ontwikkeling vind tydens hierdie fase meer geleidelik plaas. Verskeie ontwikkelings in selfbegrip vind in die middelkinderjare plaas. Kinders se horisonne verbreed geweldig in dié tydperk. In hierdie studie word daar egter gefokus op spesifiek die seun in sy middelkinderjare.

Vervolgens word die tradisionele ontwikkeling van die seun per Westerse ontwikkelingsteorieë bespreek.

3.3 Die tradisionele ontwikkeling van die seun per Westerse ontwikkelingsteorieë

In die voorafgaande afdeling is die ontwikkeling van die kind in die middelkinderjare indringend bespreek. Dié bespreking het die seun en meisie ingesluit in terme van Westerse ontwikkelingsteorieë. 'n Ontwikkelingsteorie is, volgens Louw en Louw (2014), 'n georganiseerde stel idees wat ontwerp is om ontwikkeling te verduidelik. Die funksie van so 'n teorie is die samevatting van die nuutste inligting wat beskikbaar is en dit poog om toekomstige gedrag te voorspel. Daar is egter geen enkele teorie of perspektief wat kinderontwikkeling volledig verduidelik nie. Louw en Louw (2014) stel dat (Westerse) ontwikkelingsteorieë breedweg in die volgende perspektiewe verdeel kan word: die biologiese perspektief, die psigodinamiese perspektief, die leerperspektief, die kognitiewe ontwikkelingsperspektief en die kontekstuele perspektief (wat die Afrika-perspektief verteenwoordig).

Die meeste kindersielkundehandboeke rakende ontwikkeling is tot onlangs meestal deur outeurs in Westerse lande en veral die Verenigde State van Amerika gepubliseer. Die invloed hiervan was dat die tradisionele ontwikkelingsteorieë, wat reeds indringend bespreek is, hoofsaaklik vanuit die Weste voortspruit. Namate die horisonne van die sielkunde egter verbreed het, het kenners besef dat kulturele konteks en die omgewing waarin kinders grootword, 'n invloed op kinderontwikkeling het. Voorafgaande navorsing is egter grootliks afkomstig van Amerika en Europa en nie van Afrika af nie.

Die Afrika-perspektief is van toepassing op 'n groot gedeelte van ons Suid-Afrikaanse konteks en is nie deel van die Westerse ontwikkelingsteorieë nie. Aangesien dit dus in hierdie studie nog onaangeraak is, word dit vervolgens bespreek.

3.4 Die ontwikkeling van die seun per nie-Westerse ontwikkelingsteorieë (die Afrika-perspektief)

Dit is eers in die jare negentigs dat die Afrika-perspektief op skrif gestel is aangesien denkwyses vir die Afrika-lewenswyses meestal op mondelinge tradisies berus het (Bakker, Mokwena & Simons, 1999). Teorieë rakende menslike gedrag en kinderontwikkeling word oor die algemeen vanuit 'n spesifieke wêreldbeskouing beskryf en verklaar. Die Afrika-perspektief berus op 'n holistiese siening van die mens en die

kosmos. Die individu se gedrag kan dus slegs verstaan word in terme van die groter geheel waarvan hy of sy deel is (Louw & Louw, 2014). Hierdie perspektief volg 'n hiërargiese siening van die kosmos. Lewelose dinge vorm die onderste vlak, gevolg deur plant en diere. Die mens word in die middel geplaas, gevolg deur gestorwenes. God word heel bo in die hiërargie geplaas.

Menslike gedrag word, volgens Louw en Louw (2014), vanuit 'n antroposentriese perspektief beskou aangesien die mens in die middel van die kosmos geplaas word. Dit is vanuit hierdie posisie wat alles verstaan word. Die mens word beïnvloed deur die konteks waarin hulle is en deur hul verhoudings met die omgewing, ander mense en hul voorvaders. Hulle plaas groot klem op spiritualiteit.

Bo en behalwe die voorafgaande speel die gemeenskap 'n sentrale rol. Gedrag word gerig op *ubuntu*, wat beteken dat 'n mens slegs vervulling ervaar deur positiewe interaksie met ander (Boddy-Evans, 2013). Gedrag word ook gerig deur waardes soos interafhanklikheid, samewerking en gemeenskaplike verantwoordelikheid (Louw & Louw, 2014). 'n Tradisionele Afrikaan se persoonlikheid en identiteit is in sy of haar gemeenskaplike bestaan vasgeanker. Vanuit hierdie perspektief glo dié tradisionele Afrikaan dat die individu se groei en ontwikkeling vanuit en in verband met hul verhoudings staan. Individue verkry hul sterkpunte en identiteit van die familie en die gemeenskap waar hulle grootword.

Die meeste ontwikkelingsteorieë berus op Westerse individualistiese paradigmas. As gevolg hiervan het sielkundiges toenemende kennis van die Afrika-perspektief in hul beskouings begin inwerk om sodoende die kulturele beperkinge van bestaande teorieë te ondervang. Volgens Louw en Louw (2014) is die werk van Kasese Hara (2009), Nsamenang (2008), Super Harkness en Barry en Zeitlin (2011) voorbeelde hiervan. Alhoewel persone wat die Afrika-perspektief in ontwikkeling insluit, skaars is, is Bame Nsamenang in Wes-Afrika 'n persoon wat groot werk hieromtrent verrig (Nsamenang, 2011). Nsamenang (2006, 2008, 2011) beskou menslike ontwikkeling as sosiale ontogenese. Volgens Nsamenang bestaan die menslike lewensloop uit drie fases van selfskap, naamlik spirituele selfskap (vanaf konsepie totdat die baba se naelstring afval),

sosiale selfskap (vanaf geboorte tot dood) en voorvaderlike selfskap (volg na biologiese dood).

Sosiale selfskap ontwikkel, volgens Louw en Louw (2014), deur sewe stadiums, elk met sy eie ontwikkelingstake. Nsamenang (in Louw & Louw, 2014) stel dat die kind se ontwikkelingstake binne die raamwerk van kulturele realiteite plaasvind. Daar vind, volgens hom, 'n transformasie binne die individu plaas as gevolg van deelname aan kulturele aktiwiteite. Ontwikkeling word dus gekonseptualiseer as die ontwikkeling en verbetering van fisieke, kognitiewe, emosionele en sosiale vaardighede om volledig binne die gesin, familie en gemeenskap te funksioneer (Louw & Louw, 2014).

Daar word dus aangeneem dat kinders inhoude deur deelname self ontdek en daarom word kinders in die Afrika-perspektief selde direk geleer. Kinderontwikkeling in die Afrika-perspektief is dus 'n geleidelike proses van sistematiese integrasie. Sosiale bevoegdheid en gedeelde verantwoordelikheid binne die gesin, familie en gemeenskap is kwaliteite wat vroeg aangeleer word en word meer waardevol beskou as akademiese prestasie (Louw & Louw, 2014).

Daar is dus 'n duidelike verskil in die wyses waarop die Westerse perspektiewe en die nie-Westerse (Afrika-) perspektiewe ontwikkeling benader. In ons Suid-Afrikaanse konteks moet beide in ag geneem word as gevolg van die diverse samestelling van ons populasie. Daar word vervolgens gefokus op vaderafwesigheid en wel vanuit 'n internasionale konteks asook die Suid-Afrikaanse konteks.

3.5 Vaderafwesigheid

Soos gestel in die verklaring van konsepte (sien 1.2.1), verwys die woord “vaderafwesigheid” nie slegs na die verlies van 'n vader deur die dood nie, maar ook na die afwesigheid of relatiewe afwesigheid van 'n vaderfiguur in die lewe van kinders (Vaderskapstigting van Suid-Afrika, 2010). Richter en Morrell (2006) stel dat vaderafwesigheid tweeledig kan wees. Eerstens kan die vader fisiek afwesig wees as gevolg van verskeie redes, soos dood, egskeiding, werk, huislike onstabieleit, ensovoorts. Tweedens kan die vader emosioneel afwesig wees of apaties teenoor sy

kinders staan. Die navorser beskou vaderafwesigheid as die fisieke of emosionele afwesigheid van 'n vader in die gesin.

3.5.1 Internasionale konteks

Vaderafwesigheid is 'n wêreldwye tendens en kom nie slegs in Suid-Afrika voor nie (Freeks, 2013). Die bekende negentiende-eeuse Amerikaanse president Abraham Lincoln het in 'n artikel, *A declaration of timeless values*, verklaar dat die sterkte van 'n volk in die huis lê, waar die vader en die moeder teenwoordig moet wees (in *Family Life*, 1998). Die waarde van die vader is toe alreeds besef.

Belangrike sosiale tendense wat die sosiokulturele milieu waarin kinders grootword, verander, is wêreldwyd deur kundiges geïdentifiseer (Cabrera *et al.*, 2000). Hierdie tendense sluit in die verhoogde arbeidsmag van moeders en toenemende afwesigheid van vaders in die lewe van hul kinders; as gevolg hiervan is daar 'n verhoogde syfer in kinders se deelname aan formele kindersorginstansies (Pattnaik, 2013).

Volgens studies in die Verenigde State van Amerika en Brittanje, wat in die jare negentigs rakende vaderafwesigheid gedoen is, is bevind dat kinders uit gebroke gesinne slegs vier jaar van hul kinderjare by die vader deurbring (Clarke, Cooksey & Verropoulou, 1998). In die Verenigde State van Amerika, in die jare 2000, het slegs 'n derde van kinders nog by hul biologiese vader gewoon (Wineburgh, 2000). In die Verenigde State van Amerika eindig 50% van alle huwelike in 'n egskeiding, wat groot verwarring en onsekerheid by kinders meebring (Zastrow & Kirst-Ashman, 2007). Die vader van die kinders beleef soms dat die skeiding nie net tussen hom en sy vrou plaasvind nie, maar dikwels beleef hy dat hy ook nie meer betrokke is by sy kinders nie.

Daar is ook samelewingsfaktore wat internasionaal voorkom wat vaderafwesigheid in die hand werk. Een voorbeeld hiervan is werkloosheid en vaders wat weg van hul huise moet trek vir 'n inkomste. Hierdie tendens veroorsaak dan dat die moeder die kinders eintlik as enkelouer grootmaak (Wilson, 2006).

Tweede samelewingsfaktor wat wêreldwyd tot vaderafwesigheid lei, is korrektiewe aanhouding. Tot 68% van alle mans in die gevangenis in die Verenigde State van Amerika het meer as een kind en aangesien die vader nie meer by sy gesin woon nie, beleef hierdie kinders vaderafwesigheid. Dié faktor vorm 'n bouse kringloop. Volgens Evans en Fogarty (1999) lei vaderafwesigheid tot 'n verhoging in die voorkoms van tienergeweld en jeugmisdaad. Volgens Le Roux (2007) wend baie jeugdiges wat vaderafwesigheid beleef hulle tot bendes, waar daar van hulle verwag word om misdade te pleeg. Hierdie jeugdiges beland dan op hul beurt ook in korrektiewe aanhoudings.

'n Derde samelewingsfaktor is ekonomies van aard – in baie gevalle werk beide ouers om in staat te wees om te oorleef en hul gesin te versorg. As gevolg hiervan word kinders regoor die wêreld in skole se koshuise geplaas en daardeur ondervind hulle ook vaderafwesigheid aangesien baie van hulle hul vaders slegs tydens skoolvakansies sien.

Volgens navorsing bring die gemiddelde vader minder as vyftien minute per dag met sy kinders deur as gevolg van 'n besige lewe en werksdruk (Viall, 2003). Gesinne regoor die wêreld is onder geweldige druk as gevolg van verskeie faktore (in Hoofstuk 2 bespreek), en wel tot só 'n mate dat Brittanje die sogenaamde “Sure Start”-program en die Verenigde State van Amerika die “Head Start”-program geïmplementeer het om lae-inkomste kinders en families te ondersteun (Hall *et al.*, 2015; Jupp, 2013). Vaderafwesigheid is 'n tendens wat internasionaal 'n invloed op kinders en gesinne uitoefen, en so ook op eie bodem.

Vervolgens word vaderafwesigheid in die Suid-Afrikaanse konteks bespreek.

3.5.2 Die Suid-Afrikaanse konteks

Volgens Ratele *et al.* (2012) is vaderafwesigheid 'n wesenlike probleem in Suid-Afrika. Reeds in Statistiek Suid-Afrika (2010) se sensus het daar ongeveer negemiljoen kinders in Suid-Afrika sonder 'n vader grootgeword (Statistiek SA, 2010). Daar is egter in 2014 nuwe statistiek beskikbaar gestel rondom kinders se verblyfreëlings in Suid-Afrika (Statistiek SA, 2014). Volgens dié statistiek woon slegs 34% van alle kinders in Suid-Afrika by beide ouers en slegs 4% woon by hul vaders alleen. In Suid-Afrika woon 74% van kinders dus nie saam met hul vaders nie (Statistiek SA, 2014). Statistiek wat in 2015

beskikbaar gestel is, stel dat 85,4% van kinders in Suid-Afrika nie saam met hul biologiese vaders woon nie (Statistiek SA, 2015).

Volgens Dobson (2002) is die huwelik, wat reeds vir meer as 5 000 jaar 'n instelling in bykans elke kultuur regoor die wêreld is, besig om toenemend in onbruik te raak. Daarmee saam is die stigma gekoppel aan kohabitasie en egskeiding besig om te verdwyn. Freeks (2013) stel dat as gevolg van die hoë egskeidingsyfer in Suid-Afrika, baie vaders afwesig is. Daar is ook baie swart Suid-Afrikaanse vaders wat afwesig is van hul gesinne as gevolg van die feit dat hulle ver van hul huise moet werk en agter kontrakte aantrek, wat soms slegs voorsiening maak vir jaarlikse verlof. Die moeder word dus die primêre versorger en is dan, vir alle praktiese doeleindes, 'n enkelouer (Richter & Morrell, 2006).

In Suid-Afrika is vaderskap oor 'n lang tydperk gevorm deur komplekse historiese, politieke, ekonomiese en sosiale prosesse, insluitend apartheid (chronosisteem). Ekonomiese en grondonteiening het in die apartheidsera veroorsaak dat swart vaders gesukkel het om hul gesinne te versorg en daarom het trekarbeid die grootste enkele aanleidende faktor van vaderafwesigheid geword (Richter & Makusha, 2014). Die uiteinde hiervan was 'n kultuur wat onder swart vaders geskep is dat die belangrikste maatstaf om 'n "goeie" vader te wees, is om finansieel sterk te wees en jou gesin finansieel te versorg. In die "nuwe" post-apartheid Suid-Afrika is daar verskeie vader-vriendelike beleide en programme geïmplementeer, maar jarelange praktyke en gevestigde kulture verander nie oornag nie.

Vaderafwesigheid is 'n tendens wat nie tot 'n simplistiese oorsaak-en-gevolgverband vereenvoudig kan word nie. Aangesien elke individu en elke gesin uniek is, elk met sy eie veranderlikes wat 'n rol speel, moet die bepaalde tydperk, bepaalde omgewing asook bepaalde kultuur deurlopend in ag geneem word. Die invloed van die vaderafwesigheid sal dus deur elke kind op 'n eie, unieke wyse ervaar word.

Vervolgens word die seun se belewenis van vaderafwesigheid en die invloed daarvan op sy ontwikkeling tydens die middelkinderjare bespreek.

3.6 Die seun se belewenis van vaderafwesigheid en die invloed daarvan op sy ontwikkeling tydens die middelkinderjare

’n Vader is ’n seun se natuurlike rolmodel. Die seun leer goeie karaktereienskappe asook manlike en sosiale vaardighede van sy vader (Freeks, 2013). Soos reeds vermeld, kan vaderafwesigheid toegeskryf word aan ’n kultuurverandering. Die vader word tradisioneel in Westerse kulture gesien as die broodwinner en as gevolg van dié beeld noodsaak die samelewing vaders om in hul gesinne se finansiële en materiële behoeftes te voorsien. Die klem hierop het ’n groot aandeel in vaderafwesigheid. Seuns wat vaderafwesigheid beleef, kan ’n “pa-honger” beleef (Erickson, 1996; Freeks, 2004). Die afwesige vader kan nie aan sy seun se behoeftes voldoen nie. Volgens Richter (2006) kan dit die rede wees waarom seuns wat vaderafwesigheid beleef, geneig is om te rebelleer, laer akademiese prestasie te behaal en geneig raak tot depressie.

Volgens Dobson (2002) ly seuns meer as meisies as gevolg van die onbetrokkenheid of afwesigheid van hul vader. Dit is twee keer meer waarskynlik dat vaderlose seuns ’n mislukking op skool gaan wees of tronk toe sal gaan, in vergelyking met meisies. Dit is ook byna vier keer meer waarskynlik dat vaderlose seuns, eerder as meisies, berading nodig sal hê vir gedrags- en emosionele probleme. Daarmee saam voer Hetherington en Stanley-Hagon (1997) aan dat seuns wat vaderloos grootword, probleme met psigososiale aanpassing, skoolprestasie en die beheer van hul aggressievlakke ervaar. ’n Seun wat vaderafwesigheid beleef, het nie ’n vader se leiding en koersbepaling nie, en dikwels loop sy frustrasie as gevolg hiervan uit op ’n verskeidenheid aggressiewe en antisosiale gedrag (De Jager, 2009).

Die biologiese ontwikkeling van ’n seun wat vaderafwesigheid beleef, kan direk daardeur beïnvloed word. Kim en Smith (2000) stel dat dié seuns meestal vroeër seksuele rypwording beleef. Hulle stel ook dat eerste semenstorting vroeër plaasvind by seuns wat vaderafwesigheid beleef as by seuns met ’n betrokke vader. ’n Rede hiervoor kan wees dat hulle die “man” in die huis is en die liggaam onbewustelik hierby aanpas. Seuns in hul laat middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, kan dan vroeër seksuele stimulering verlang en moontlik vroeër seksuele omgang hê.

Volgens Lang en Zagorskyn (2001) en Richter (2006) is seuns wat vaderafwesigheid beleef, emosioneel meer onstabiel. Dié seuns is blykbaar ook meer vatbaar vir negatiewe invloede, wat weer psigologiese gevolge kan hê (Morrell & Richter, 2006). 'n Persepsie wat 'n seun in sy middelkinderjare beleef as gevolg van 'n afwesige vader kan wees dat hy nie belangrik is nie. Vaderafwesigheid kan bydra tot gevoelens van eksistensiële nie-sekuriteit by die seun (Jordaan & Janse van Rensburg, 2007). Dié seuns beleef ook probleme met geslagsrolle en geslagsidentiteitsontwikkeling. Dié negatiewe gevolg op vaderlose kinders se geslagsrolidentiteit kan toegeskryf word aan die feit dat 'n vader gewoonlik meer daarop gesteld is dat kinders, en meer spesifiek seuns, volgens sekere voorgeskrewe geslagsrolle optree (De Jager, 2009). Seuns wat vaderafwesigheid beleef, kan ook bang wees vir mans en onseker voel oor hul eie manlikheid.

Volgens Conger, Pick en Wentzel (in Van Wyk, 1997) word die negatiewe invloed van vaderafwesigheid verlig indien die seun die geleentheid het om in gereelde kontak te wees met ander mans, hetsy manlike familie, broers of onderwysers. Volgens Swick in *Father Involvement in Young Children's Lives* (Pottnaik, 2013) is persone wat omgee gewoonlik die resultaat van lewenslange blootstelling aan liefdevolle volwassenes. Kinders boots reeds in hul vroeë ontwikkeling die sosiale gedrag van volwassenes in hul lewe na. Bronfenbrenner het met sy kruiskulturele assessering van hoe 'n mens 'n mens word, gesien hoeveel kinders staatmaak op die volwasse rolmodelle in hul lewens. Volgens Batten (2007) tap ons uit sosiale en gemeenskapsboodskappe om sosiale konstrakte oor belangrike rolle soos vaderskap te konstrueer. 'n Ander man kan dus heel moontlik die vaderskaprol suksesvol aan 'n seun wat vaderafwesigheid beleef, modelleer. Bandura se sosiaal-kognitiewe teorie sal dus hier van toepassing wees. Daar kan dus 'n moontlike alternatief wees vir 'n afwesige vader – 'n plaasvervangende vaderfiguur in die vorm van 'n volwasse man wat relatief konstant in die seun se lewe sal wees.

Vervolgens word die moontlikheid van 'n ingrypingstrategie ten opsigte van vaderafwesigheid oorsigtelik beskryf.

3.7 Ingryping ten opsigte van vaderafwesigheid

'n Plaasvervangende vaderfiguur of mentor kan help vorm en bou aan seuns se beeld van wat 'n man behoort te wees (Steytler & Strydom, 2008). Seuns het 'n vaderfiguur –

iemand wat hom ondersteun en bystaan – nodig. Dié persoon dien as 'n rolmodel en opvoeder vir die jong seun, wat hom van kennis, raad en ondersteuning voorsien (Elredge, 2006; Hendricks & Hendricks, 1995). 'n Mentor word deur Ndabazandile (2006) beskryf as 'n betroubare berader of rigtinggewer, iemand wat invloedryk is en ondervinding het, 'n persoon wat 'n persoonlike verhouding aanknoop met die seun en hom help om sy doelwitte te bereik. “Mans verstaan seuns en die uitdagings wat hulle in die gesig staar omdat hulle dit self moes bemeester” (Steytler & Strydom, 2008).

Plaasvervangende vaderfigure word dikwels in die Afrika-kulture beskryf as “social fathers”. In die literatuur word daar wel ook na plaasvervangende vaderfigure verwys, maar dit kom grootliks in die Afrika-kultuur voor en die sogenaamde “social fathers” is gewoonlik familieledes wat spontaan intree indien 'n kind se vader afwesig is of vaderloos is. In die Westerse kulture kom dié spontane intreding as plaasvervangende vaderfiguur nie voor nie. Daar word nie in die literatuur melding gemaak van intervensies of ingrypingstrategieë waar 'n manlike rolmodel – wat nie 'n familielid is nie – optree as 'n plaasvervangende vaderfiguur nie. Daar is wel tans twee programme in Amerika en Brittanje, respektiewelik “Head Start” en “Sure Start”, wat fokus op vroeë-kind-intervensie, waar hulle fokus op armoede en gesinne, maar nie as sodanig op slegs die vaderfigure nie (Hall *et al.*, 2015; Jupp, 2013). Waar vaderskap wel in die twee voorafgaande programme hanteer word, fokus dit op die vaders self en die rol van 'n vader. Daar is ook nie in dié program 'n intervensiestrategie wat vaderlose kinders en kinders wat vaderafwesigheid beleef, ondersteun nie. In die Suid-Afrikaanse konteks kom die sogenaamde “One Man Can”-werkswinkels voor. Hierdie werkswinkels fokus egter op die verandering van mans se houdings en praktyke rondom vaderskap, terwyl vaderlose of vaderafwesige kinders se behoeftes nie aandag geniet nie (Van den Berg *et al.*, 2013). Tans bestaan daar nie 'n ingrypingstrategie in die skoolkonteks vir vaderafwesige kinders waarvan die navorser bewus is nie. Dié onderwerp sal later saam met die gedetailleerde ingrypingstrategie bespreek word.

Uit bogenoemde bespreking word afgelei dat 'n plaasvervangende vaderfiguur binne skoolkonteks moontlik 'n positiewe invloed op seuns in die middelkinderjare mag hê.

3.8 Samevatting

Hierdie hoofstuk het die teoretiese basis rakende die ontwikkeling van die seun tydens die middelkinderjare, asook sy belewenis van vaderafwesigheid voorsien. Aansluitend by bogenoemde is daar oorsigtelik gekyk na 'n moontlike ingrypingstrategie ten opsigte van vaderafwesigheid.

In die volgende hoofstuk sal uiteengesit word op watter wyse ondersoek ingestel gaan word na die invloed van plaasvervangende vaderfigure (in die vorm van mansonderwysers binne skoolkonteks) met behulp van 'n ingrypingstrategie.

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

4.1 Inleiding

Die vorige hoofstukke voorsien 'n deeglike teoretiese grondslag vir hierdie navorsing. Hoofstuk 1 het 'n inleidende oriëntasie aangebied rakende die agtergrond tot die probleemstelling, die rasionaal van die studie asook die teoretiese raamwerk vir die navorsing. Hoofstuk 2 het lig gewerp op teoretiese perspektiewe op die vader se rol en sy invloed op gesinsdinamika in funksionele gesinne, terwyl Hoofstuk 3 gefokus het op die ontwikkeling van die seun tydens die middelkinderjare asook sy belewenis van vaderafwesigheid.

Dié hoofstuk sal op 'n omvattende wyse rekenskap gee van die navorsingsontwerp en -metodologie wat in die empiriese gedeelte van die ondersoek gevolg is. Daar sal ook vasgestel word hoe die ingrypingstrategie ervaar word en hoe die fenomeen van vaderafwesigheid dieper verstaan kan word.

4.2 Keuse van navorsingsparadigma

Lincoln en Guba (1985) stel dat 'n paradigma of wêreldbeskouing gedefinieer word as 'n basiese stel oortuigings. Afhangend van die oortuigings wat deur kwalitatiewe navorsers gehuldig word, word 'n gepaste paradigma gebruik.

In dié studie is daar vanuit 'n interpretivistiese navorsingsparadigma gewerk, aangesien 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering oorwegend gebruik is en, meer spesifiek, is 'n enkele gevallestudie onderneem in terme van ontwerp. Interpretivisme is in die hermeneutiek gewortel en is die studie van die teorie en praktyk van interpretasie. Volgens Maree (2010) het interpretivisme ontstaan as 'n filosofiese teorie van begrip en betekenis, asook van letterlike interpretasie. Die doel van interpretivisme is die beskrywing, verstaan en interpretasie van die werklikheid wat meervoudig, realisties en konteksgebonde is (Merriam, 2015). Interpretivisme het verskillende benaderings, soos kritiese teorie, konstruktivisme en fenomenologie (De Vos *et al.*, 2013).

’n Fenomenologiese benadering is vir die doeleindes van die kwalitatiewe data van hierdie studie gevolg. Fenomenologie fokus op die mens se bewuste ervarings van hul leëwêreld en volgens Schram (2003:71) sluit dit hul “daaglikse lewens en sosiale interaksies” in. Volgens Leedy en Ormrod (2010) poog ’n fenomenologiese benadering om mense se persepsies, perspektiewe asook begrip van ’n spesifieke situasie of verskynsel te verstaan of om tot ’n dieper insig daaroor te kom. Volgens Creswell (2014) is die doel van ’n fenomenologiese ondersoek om individue se ervarings rondom ’n spesifieke fenomeen in te win ten einde ’n grondige begrip van die fenomeen te ontwikkel. Daar word dus in dié tipe navorsing aangeneem dat daar betekenis is in gedeelde ervarings. Merriam (2015) stel dat fenomenologiese studies oor gedeelde menslike ervarings gaan. ’n Fenomenologiese benadering is die aangewese vertrekpunt vir dié studie aangesien die studie handel oor die fenomeen van vaderafwesigheid en hoe seuns in hul middelkinderjare vaderafwesigheid beleef. Verder ook die fenomeen van plaasvervangende vaderfigure binne skoolkonteks.

4.3 Navorsingsbenadering

’n Navorsingsbenadering kan omskryf word as ’n plan of strategie wat deur navorsers gebruik word om te bepaal wie hul deelnemers sal wees, onder watter toestande die data ingesamel en / of hoe datagenerering sal plaasvind (bv. instrumente en tegnieke) en hoe data-ontleding beplan word (Mouton, 2008; Niewenhuis, 2007). Navorsingsbenadering sluit ook, volgens Gibson (2010), die volgende in: “working out a specific way of following through a research question or set of questions in relation to a set of data”.

In die literatuur word daar twee hoofkategorieë in navorsingsbenaderings onderskei word, naamlik kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsbenaderings (Bogdan & Biklen, 2004; Hartas, 2010; Lichtman, 2010; McMillan & Schumacher, 2010).

’n Oorwegend kwalitatiewe navorsingsbenadering is in die studie gevolg, en meer spesifiek, ’n enkele gevallestudie wat vanuit ’n interpretivistiese navorsingsparadigma onderneem is. ’n Plattelandse, parallelmedium laerskool is as ’n gevallestudie ondersoek. Die oorwegend kwalitatiewe data is deur beskrywende statistiek aangevul in die vorm van ’n saamvoegende, parallelgemengde metode (Creswell, 2014).

Gesien teen die agtergrond van die interpretivistiese paradigma en die doelwit met die navorsing, is data met 'n gemengde navorsingsmetodes ingesamel sodat die kwantitatiewe beskrywende statistiek die oorwegend kwalitatiewe data kon ondersteun.

'n Gemengde, dog oorwegend kwalitatiewe navorsingsbenadering is as die mees geskikte benadering vir hierdie studie bejeën. Die keuse vir 'n oorwegende kwalitatiewe benadering is dat kwalitatiewe navorsingsmetodes en -prosesse groter buigsaamheid as 'n suiwer kwantitatiewe benadering het. Lincoln en Guba (1985) beweer dat kwalitatiewe navorsing 'n ander ontologiese posisie as tradisionele kwantitatiewe navorsing aanneem. Deurdat kwantitatiewe navorsing die idee voorstel dat die werklikheid buite die beheer van die navorser is en dat die ondersoek dus in wese 'n toeskoueraktiwiteit is. Daarteenoor word kwalitatiewe navorsing gekenmerk deur die aanname dat die navorser die “werklikheid” wat hy of sy sien, konstrueer. Dit sluit ook die idee in dat persone wat as deelnemers betrokke is in die ondersoek, hul eie werklikheid opbou.

Die konteks in die studie is belangrik in kwalitatiewe navorsing aangesien daar geglo word dat menslike aksies sterk beïnvloed word deur die konteks of omgewing waarin hulle voorkom (aldus die bio-ekologiese model). Gedrag van deelnemers kan beter verstaan word wanneer die raamwerk of die perspektief waarbinne hul gedagtes, gevoelens, toegevoegde betekenisse en gedrag geïnterpreteer word, bekend is. Die konteks of die raamwerk is toepaslik wanneer data versamel en ontleed word. Kwalitatiewe navorsing ontwikkel konteksgebonde veralgemenings, in teenstelling met universele konteks-vrye veralgemenings, soos in kwantitatiewe navorsing, en daarom word daar in dié studie vanuit 'n oorwegend kwalitatiewe navorsingsbenadering gewerk.

Kwalitatiewe navorsing behels die ondersoek van eienskappe of kwaliteite wat nie in numeriese waardes gemeet kan word nie. Dit verskaf 'n deurtastende beskrywing en begrip van menslike ervarings. 'n Kwalitatiewe navorsingsbenadering is as die mees geskikte vir die studie geag, omdat die navorser die kompleksiteit en menige nuanses met betrekking tot die invloed van 'n ingrypingstrategie vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, wil ondersoek.

Kwalitatiewe navorsing het voorts ook die volgende bydraende eienskappe wat dit die mees geskikte navorsingsbenadering vir hierdie studie maak. Die navorser poog om in die konteks waar te neem, te beskryf en te interpreteer. Die navorser tree op as 'n "menslike instrument" van data-insameling deurdat kwalitatiewe data genereer word deur direkte kontak of interaksie met individue deur individuele onderhoude, fokusgroeponderhoude of waarneming (Hoepfl, 1997). Kwalitatiewe navorsers gebruik hoofsaaklik 'n induktiewe data-ontleding tegniek waar data voorts gebruik word om konsepte en teorieë te ontwikkel, wat gewoonlik daartoe bydrae om die sosiale wêreld beter te verstaan. Volgens Eisner (1991) is kwalitatiewe navorsingsverslae beskrywend en maak dit gebruik van beskrywende taal en die "teenwoordigheid van 'n stem in die teks". Kwalitatiewe navorsing is interpreterend van aard en daarom gemik om individuele gedrag of persepsies, te interpreteer en te verstaan. Kwalitatiewe navorsers gee aandag aan die eenaardige asook die deurdringende soeke na uniekheid van elke geval.

Vervolgens word die navorsingsontwerp bespreek.

4.4 Navorsingsontwerp

Alhoewel 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering definitiewe eienskappe toon, is daar verskeie kwalitatiewe navorsingsontwerpe, byvoorbeeld 'n gevallestudie, etnografie en begronde teorie, elk met sy eie fokus en werkswyses. Vir dié studie is 'n gevallestudie gekies.

Volgens Creswell (2014) impliseer 'n gevallestudie dat die navorser 'n begrensde sisteem (of geval) oor tyd heen ondersoek, indringende data-insameling doen en die bevindinge wat uit die data-ontleding na vore kom, daarop baseer. Volgens Mouton (2008) behels 'n gevallestudie dat 'n sekere individu, program, stelsel of gebeure vir 'n bepaalde tydperk deurtastend bestudeer word. 'n Gevallestudie kan op 'n enkele geval fokus, maar kan ook meer gevalle insluit. In hierdie studie het 'n skool as 'n geval gedien.

Volgens Joubert, Hartell en Lombard (2016) mag die keuse om van 'n gevallestudie gebruik te maak, nie lukraak geneem word nie aangesien dit die navorsing kan verswak. Daar behoort 'n motivering vir die navorser se keuse te wees aangesien

gevallestudienavorsing ondersoekend, beskrywend, verduidelikend en/of evaluerend kan wees (Rule & John, 2011; Yin, 2012).

Aspekte ter oorweging kan insluit: (Joubert *et al.*, 2016):

- Die geval vereis 'n deurtastende ondersoek.
- 'n Probleem binne die geval moet ondersoek word.
- 'n Teorie of strategie moet ontwikkel of getoets word.
- Die geval wat ondersoek word, bied 'n mate van veralgemening of oordraagbaarheid.

Na aanleiding van al vier bogemelde aspekte, was 'n gevallestudie dus 'n gepaste ontwerp vir die doeleindes van die onderhawige navorsing. Dit het die navorser die geleentheid gebied om die invloed van plaasvervangende vaderfigure binne skoolkonteks op seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, te ondersoek en tot 'n dieper insig te kom rakende, die ontwikkeling van 'n moontlike ingrypingstrategie.

4.5 Navorsingsmetodologie

Die navorsingsmetodologie word beskou as die funksionele plan waardeur sekere navorsingsmetodes en prosedures met mekaar verbind word om 'n betroubare en geldige stel data vir empiries gegronde gevolgtrekkings en teorieformulering te verkry.

Ten einde 'n ingrypingstrategie vir seuns in die middelkinderjare deur middel van plaasvervangende vaderfigure binne skoolkonteks te ontwikkel, te implementeer en te evalueer, is 'n oorwegend kwalitatiewe navorsingsbenadering met 'n gemengde navorsingsmetode onderneem, en meer spesifiek, 'n saamvoegende, parallelgemengde navorsingsmetode.

'n Gemengde navorsingsmetode word beskou as 'n stel verwante konstrukte, definisies en stellings wat 'n rasonale siening van 'n verskynsel aanbied deur te verduidelik of te voorspel wat verhoudings tussen die elemente uitdruk in óf wiskundige of analoë terme, óf as konseptuele of holistiese terme van dieselfde verhouding. Die navorsingsparadigma, die aard van die navorsingsprobleem en verwante navorsing het ten doel om via 'n doelgerigte benadering, ontwerp en metode aan die vereistes van die

navorsing te voldoen. Daarom is 'n gemengde navorsingsmetode (kwantitatiewe + kwalitatiewe datastelle = derde datastel) gekies om hierdie navorsing uit te voer (Creswell, 2009; Creswell *et al.*, 2008). Joubert *et al.* (2016) stel dat kwantitatiewe (numeriese data) en kwalitatiewe (bydraende data) navorsingsbenaderings saam gebruik word om mekaar binne een studie aan te vul. Binne hierdie vermenging word paradigmas, afleidings en interpretasie van resultate vermeng (Creswell & Plano Clark, 2011). Aangesien die gemengde navorsingsmetode die resultate van verskillende veranderlikes (kwantitatief en kwalitatief) kan integreer, word die geldigheid van die navorsingsondersoek verhoog (Joubert *et al.*, 2016).

Die metodologiese oriëntering gaan verder ten opsigte van wat kwantitatiewe en kwalitatiewe metodes op hul eie kan bydrae of bied (Tashakkori & Teddlie, 2008). In 'n sekere sin is die som besig om groter as die samestellende dele te word. Die wortels van 'n gemengde metode brei uit na verskillende filosofiese navorsingsparadigmas, naamlik dié van onderskeidelik die postpositivisme en die konstruktivisme of interpretivisme (Neuman, 1997). Soos Bergman (2008) egter beweer, kan hierdie wortels nie daarop aanspraak maak dat dit as brug tussen hierdie twee paradigmas dien nie. Die kombinasie van hierdie metode kon die navorser toelaat om die sterkpunte van beide metodes te gebruik, sodat 'n dieper begrip van die kompleksiteit van die probleme in sosiale navorsing ondersoek kon word, asook die ontwikkeling van nuwe insigte (Creswell, 2014). Potgieter (2009) verwys na die element van 'n kompromie – die vind van die middeweg – wanneer die kombinasie van twee onafhanklike navorsingsmetodologieë saamgevoeg word.

Volgens Creswell (2014) is 'n saamvoegende, parallelgemengde metode een waarin die navorser kwantitatiewe en kwalitatiewe data saamvoeg om 'n omvattende ontleding van die navorsingsprobleem te verkry. Die kern aanname van die metode is dat kwalitatiewe en kwantitatiewe data verskillende soorte inligting voorsien. Dikwels word kragtige, ryk beskrywings van deelnemers deur middel van kwalitatiewe navorsing verkry, terwyl beskrywende statistiek op kwantitatiewe gebied ingewin word. Met die toepassing van hierdie metode samel die navorser gedurende dieselfde tydperk albei stappe data in, wat dan geïnterpreteer word. Beide benaderings word geprioritiseer en die data word eers afhanglik ontleed. Die navorser vergelyk dan die resultate om vas te stel of die bevindings met mekaar ooreenstem of verskil (Creswell, 2014). Daarna word die resultate vermeng tydens die uiteindelijke, samevattende interpretasie. Dit verminder die risiko van toevallige

assosiasie en stelselgewekte vooroordeel en maak staat op data wat deur 'n verskeidenheid metodes oor 'n spektrum van 'n verskeidenheid individue, spanne en instellings ingesamel is (Maxwell, 1996).

Bogenoemde benaderings, ontwerpe en metodes moet in oorleg gekies word op grond van die doelwitte van die navorsing, wat vervolgens aan die beurt kom.

4.5.1 Navorsingsdoel en -doelwitte

Die doel van hierdie navorsing was om 'n ingrypingstrategie vir seuns in die middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, te ontwikkel, te implementeer en te evalueer deur plaasvervangende, gewillige mansonderwysers te benut in 'n gevallestudie wat oor 'n tydperk van 'n jaar by 'n spesifieke skool plaasgevind het. Op grond hiervan kon daar moontlik meer toepaslike ondersteuning aan vaderlose en vaderafwesige leerders gebied word, wat dan ook die holistiese gesondheid en welstand van sodanige leerders kon verbeter.

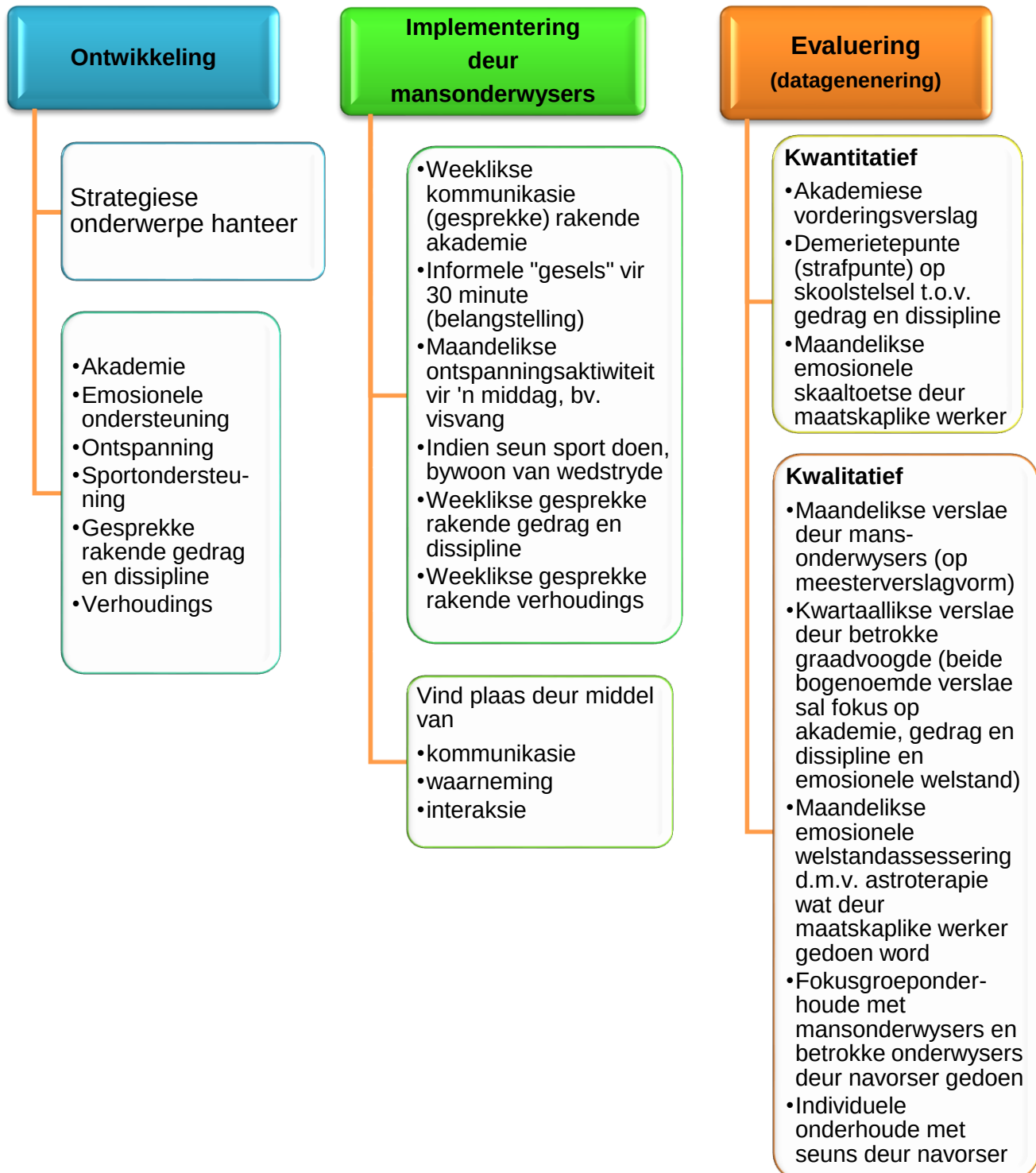
Voortspruitend uit die genoemde navorsingsdoel is die volgende sekondêre navorsingsdoelwitte gestel:

- Verklaar die aard en die wese van vaderafwesigheid as 'n verskynsel.
- Onderzoek die akademiese prestasie, algemene gedrag en emosionele welstand van die betrokke seuns teen die agtergrond van die invloed van heersende teorieë om dieper begrip te verkry.
- Onderzoek die invloed van die betrokkenheid van mansonderwysers, in die vorm van plaasvervangende vaderfigure as 'n ingrypingstrategie, op die *akademiese prestasie* van die betrokke seuns.
- Onderzoek die invloed van die betrokkenheid van mansonderwysers, in die vorm van plaasvervangende vaderfigure as 'n ingrypingstrategie, op die *algemene gedrag en dissipline* van die betrokke seuns.
- Onderzoek die invloed van die betrokkenheid van mansonderwysers, in die vorm van plaasvervangende vaderfigure as 'n ingrypingstrategie, op die *emosionele welstand* van die betrokke seuns.

- Onderzoek die sukses van plaasvervangende vaderfigure binne skoolkonteks, as 'n ingrypingstrategie, vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef.

Figuur 4.1 stel 'n moontlike raamwerk vir die voorsiene ingrypingstrategie skematies voor.

Alle betrokke **mansonderwysers** sal oorkoepelend by al tien **seuns** betrokke wees



Figuur 4.1: Skematiese voorstelling van raamwerk vir moontlike ingrypingstrategie

Uit bogemelde doelstellings is die navorsingsvrae geformuleer wat vervolgens aan die beurt kom.

4.5.2 Navorsingsvrae

Die primêre navorsingsvraag is soos volg geformuleer: *Hoe word die invloed van plaasvervangende vaderfigure, in die vorm van mansonderwysers binne skoolkonteks, met behulp van 'n ingrypingstrategie vir seuns in die middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, ervaar en grondig verstaan?*

Onderliggend aan die primêre navorsingsvraag is die volgende sekondêre vrae geformuleer:

- Wat behels die aard en wese van vaderafwesigheid as verskynsel?
- Hoe verklaar en verdiep die heersende teorieë die verstaan van akademiese prestasie, algemene gedrag en emosionele welstand van seuns wat vaderafwesigheid beleef?
- Watter strategiese ingrypingsinvloed kan mansonderwysers, in die vorm van plaasvervangende vaderfigure, op die *akademiese prestasie* van die betrokke seuns hê?
- Watter strategiese ingrypingsinvloed kan mansonderwysers, in die vorm van plaasvervangende vaderfigure, op die *algemene gedrag en dissipline* van die betrokke seuns hê?
- Watter strategiese ingrypingsinvloed kan mansonderwysers, in die vorm van plaasvervangende vaderfigure, op die *emosionele welstand* van die betrokke seuns hê?
- Is plaasvervangende vaderfigure binne skoolkonteks 'n suksesvolle ingrypingstrategie vir seuns in die middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef?

4.5.3 Navorsingsplek en keuse van deelnemers

4.5.3.1 Navorsingsplek

Die plek van navorsing was 'n plattelandse, parallelmedium laerskool met 'n leerdertal van ongeveer 800, 'n onderwyspersoneel van 40 en 'n maatskaplike werker (wat deel van die personeel vorm). Die skool, wat as die gevallestudie gekies is, akkommodeer 'n wye verskeidenheid van leerders wat ras, taal en kultuur betref. In 2015 het die skool se

maatskaplike werker 257 leerders wat probleme ervaar, gespreek. Ongeveer 72% van hierdie leerders was vaderloos of het vaderafwesigheid beleef. Vanweë die hoë voorkoms van vaderloosheid onder die leerders asook vaderafwesigheid wat beleef word, was hierdie skool geskik vir die doeleindes van die studie.

Die implementering van 'n ingrypingstrategie vir seuns in die middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, deur middel van plaasvervangende vaderfigure binne skoolkonteks, het oor 'n tydperk van vier skoolkwartale plaasgevind. Die navorser het self die voorgenome ingrypingstrategie ontwikkel. Daarna is dit deur die betrokke skool se mansonderwysers geïmplementeer (verskillende mansonderwysers was oorkoepelend by elke leerder betrokke, ingeval 'n spesifieke mansonderwyser nie sukses met 'n individu kon behaal nie). Die ingrypingstrategie is deur die navorser self geëvalueer. Die rede waarom 'n enkelvoudige gevallestudie gebruik is, is aangesien die ingrypingstrategie in een studie ontwikkel, geïmplementeer en geëvalueer is. Die volledige navorsingsgebeure word later verduidelik (vgl. 4.5.4: Datagenerering en navorsingsgebeure).

4.5.3.2 Keuse van deelnemers

Die deelnemers is doelgerig geselekteer. Die identifikasie en selektering van deelnemers volgens doelgerigte steekproefneming word gedoen met 'n bepaalde uitkoms in gedagte (Joubert *et al.*, 2016). Doelgerigte steekproefneming word soms ook kriteriagerigte steekproefneming genoem (Bertram & Christiansen, 2014). Volgens Leedy en Ormrod (2010) word doelgerigte of niewaarskynlikheidssteekproefneming gebruik wanneer navorsers hul databronne doelbewus uitsoek. In so 'n geval maak navorsers gebruik van individue of voorwerpe wat die meeste inligting oor die verskynsel wat ondersoek word, kan verskaf.

Die navorser het eerstens die hoof van die skool genader, wat ook as die “hekwagter” opgetree het. Met vergunning van die skoolhoof het die navorser die skool se maatskaplike werker genader om terselfdertyd as onafhanklike persoon asook deelnemer aan die navorsingstudie op te tree. Die maatskaplike werker het eerstens toestemming verkry van die ouers of voogde van die seuns wat deur die skool geïdentifiseer is (wat aan die insluitingskriteria voldoen het – sien hierna). Daarna het die maatskaplike werker die geselekteerde seuns wie se ouers toestemming gegee het dat hulle aan die studie

mag deelneem, genader. Toestemming is vervolgens verkry van al die ander deelnemers wat by die navorsingstudie betrokke was. Alle etiese voorwaardes is nagekom voordat die navorser begin het om data in te samel.

Die deelnemers is soos volg gekies:

Seuns

Die navorser het besluit om slegs seuns te gebruik omdat die literatuur sterk daarop dui dat seuns meer as meisies ly weens vaderafwesigheid (sien bespreking in 1.2.2). Die skool het al die seuns wat aan die insluitingskriteria voldoen, geïdentifiseer. Vanaf hierdie lys is twintig seuns lukraak geselekteer en 'n nommer van 1 tot 20 is aan elkeen toegeken. Die skool se maatskaplike werker het die seuns se ouers of voogde gekontak, die navorsing individueel met elkeen bespreek en ouertoestemming verkry nadat hulle tyd gehad het om daaroor na te dink. Daarna het sy die navorsing met die seuns wie se ouers of voogde hul toestemming gegee het, bespreek en instemming van die seuns verkry. In albei gevalle was die navorser op 'n gereedheidsgrondslag om enige vrae te beantwoord, indien nodig. Die maatskaplike werker het al die betrokke partye in haar kantoor te woord gestaan.

Hierna het die maatskaplike werker die twintig seuns in twee groepe van tien elk verdeel, gebaseer op gelyke of ongelyke getalle volgens die nommers wat aan hulle toegeken is. Die een groep was die eksperimentele groep en die ander die kontrolegroep.

- **Eksperimentele groep:** Tien seuns in hul middelkinderjare (ongeveer sewe tot twaalf jaar oud), is geselekteer. Tien seuns is geselekteer sodat die groep klein genoeg was om behoorlike aandag van die beskikbare mansk personeel te ontvang, maar ook dat die steekproefgrootte groot genoeg sou wees om 'n speling te gee indien 'n leerder wat aan die navorsing deelneem, uit die studie sou onttrek. (Twee seuns het wel gedurende die vier kwartale uit die studie onttrek – een weens skorsing en die ander weens verhuising.)

Die kriteria waarvolgens die seuns gekies is, was soos volg:

- Sewe blank, een bruin, een swart en een Indiër, volgens die demografie van die betrokke skool
- Seuns moes al twee jaar lank in die skool gewees het.
- Die seuns moes reeds vir minstens twee jaar vaderloosheid of vaderafwesigheid ervaar het. (Die rede vir die vaderafwesigheid is nie van enige belang in die studie nie.)
- Die seuns moes deur hul onderwysers geïdentifiseer gewees het as leerders met gedragsprobleme en/of moes akademiese probleme ondervind het. (Akademiese probleme sluit in leerders wie se gemiddeld onder die graadgemiddeld is, wat slordige boeke het, wie se huiswerk herhaaldelik nie gedoen word nie en onwilligheid toon om in die klas te werk.) (Gedragsprobleme sluit in leerders wat nie na instruksies luister nie, uitbarstings het, aggressief optree, disrespek teenoor ander leerders of onderwysers toon of onbehoorlik stout is.)

➤ **Kontrolegroep:** Nog tien seuns is geselekteer volgens presies dieselfde kriteria as die eksperimentele groep. 'n Kontrolegroep het die betroubaarheid van die studie verhoog aangesien die uitkomst van die twee groepe seuns vergelyk kon word en so seker gemaak kon word dat dit die ingryping is wat 'n invloed op die eksperimentele groep seuns het en nie toevallige invloede is nie.

Die fokus op seuns hou verband met die navorser se belangstelling in vader-seun-verhoudings en die klem wat die literatuur op die emosionele impak van vaderafwesigheid plaas. Die aantal mansonderwysers by die skool was slegs ses, en almal was gewillig om aan die studie deel te neem (een mansonderwyser het gedurende die navorsingstydperk bedank). Die klein getal het die aantal seuns wat betrek kon word, beperk, aangesien die seuns behoorlike aandag van die manspersoneel moes ontvang.

Die risiko's wat die studie vir die seuns kon inhou, is die volgende:

- Die seun kon daarvan beskuldig word dat hy spesiale behandeling van die mansonderwysers kry.
- Die seun kon emosioneel ontsteld raak tydens die gesprekke met die mansonderwysers wanneer sensitiewe sake bespreek was.

- 'n Ongeluk kon op pad na 'n ontspanningsaktiwiteit gebeur en die seun kon beseer word.
- 'n Ongeluk kon tydens die ontspanningsaktiwiteit gebeur.
- Die seun kon emosioneel geheg word aan die mansonderwyser.
- Die seun kon emosioneel ontsteld raak tydens die semigestruktureerde onderhoud met die navorser wanneer sensitiewe sake bespreek was.

Die voordele wat die seuns kon ervaar, is die volgende:

- Die seun se emosionele welstand en/of akademiese prestasie kon verbeter.
- Die seun se psigososiale welstand kon baat vind by die ingrypingstrategie.
- Meer toepaslike ondersteuning kon aan vaderlose en vaderafwesige seuns gebied word, wat die holistiese gesondheid en welstand van sodanige seuns ook kon verbeter.

Onderwyspersoneel

Mansonderwysers en graadvoogde is as deelnemers aan die studie genooi:

Mansonderwysers

- Die maatskaplike werker het die navorsing met die mansonderwysers in die skool se raadsaal bespreek en presies verduidelik wat van hulle verwag word. Die navorser was ook beskikbaar om vrae te beantwoord. Daar is tyd gegee om oor die navorsing te dink voor toestemming verkry is. Die toestemmingsvorm sluit ook vrywaring van enige aanspreeklikheid in (Sien Bylaag D).
- Mansonderwysers wat gewillig was (deelname was vrywillig) om as plaasvervangende vaderfigure op te tree, is gewerf. Aanvoorgesprekke met die mansonderwysers het getoon dat almal van hulle bereid was om as plaasvervangende vaderfigure vir seuns op te tree (daar was aanvanklik ses mansonderwysers maar een het ten tye van die navorsing bedank). Daar is van die sterkpunte van die vrywillige mansonderwysers (hetsy die vermoë om akademiese ondersteuning te bied, dissipline te handhaaf of emosionele ondersteuning te bied) gebruik gemaak aangesien hulle almal oorkoepelend, volgens hul onderskeie sterkpunte, betrokke was by al tien seuns van die eksperimentele groep.

Insluitingskriteria:

- Die persoon moes 'n mansonderwyser met 'n geakkrediteerde onderwyskwalifikasie wees.
- Hy moes bereid wees om as 'n vaderfiguur op te tree en aan alles wat van 'n mansonderwyser-deelnemer verwag word, te voldoen, soos uiteengesit op die mansonderwysers se ingeligte toestemmingsvorm (sien Bylaag D).

Die risiko's wat die studie vir die mansonderwysers kon inhou, is die volgende:

- Om van onbehoorlike gedrag met 'n seun beskuldig te word as gevolg van die feit dat die onderwyser ekstra alleentyd saam met die seun sou spandeer as deel van die ingrypingstrategie.
- 'n Ongeluk kon op pad na 'n ontspanningsaktiwiteit gebeur en 'n regsgeding kon teen die onderwyser of bestuurder ingestel word.
- Algehele privaatheid en vertroulikheid tydens fokusgroepe kon nie gewaarborg word nie.
- Bykomende werkslading.

Die voordele wat die mansonderwysers kon ervaar, is die volgende:

- Hy kon emosionele bevrediging verkry deur 'n leerder wat vaderafwesigheid ervaar, te ondersteun.

Graadvoogde

- Graadvoogde kon eers gewerf word nadat die seuns geselekteer was en toestemming van die ouers of voogde en instemming van die seuns verkry was. Graadhoofde van geselekteerde seuns is genader. Die maatskaplike werker het die navorsing aan die graadhoofde verduidelik. Die navorser was ook beskikbaar om vrae te beantwoord. Daar is tyd gegee om oor die navorsing te dink voor toestemming verkry is. Hierdie konsultasies het in die maatskaplike werker se kantoor plaasgevind.

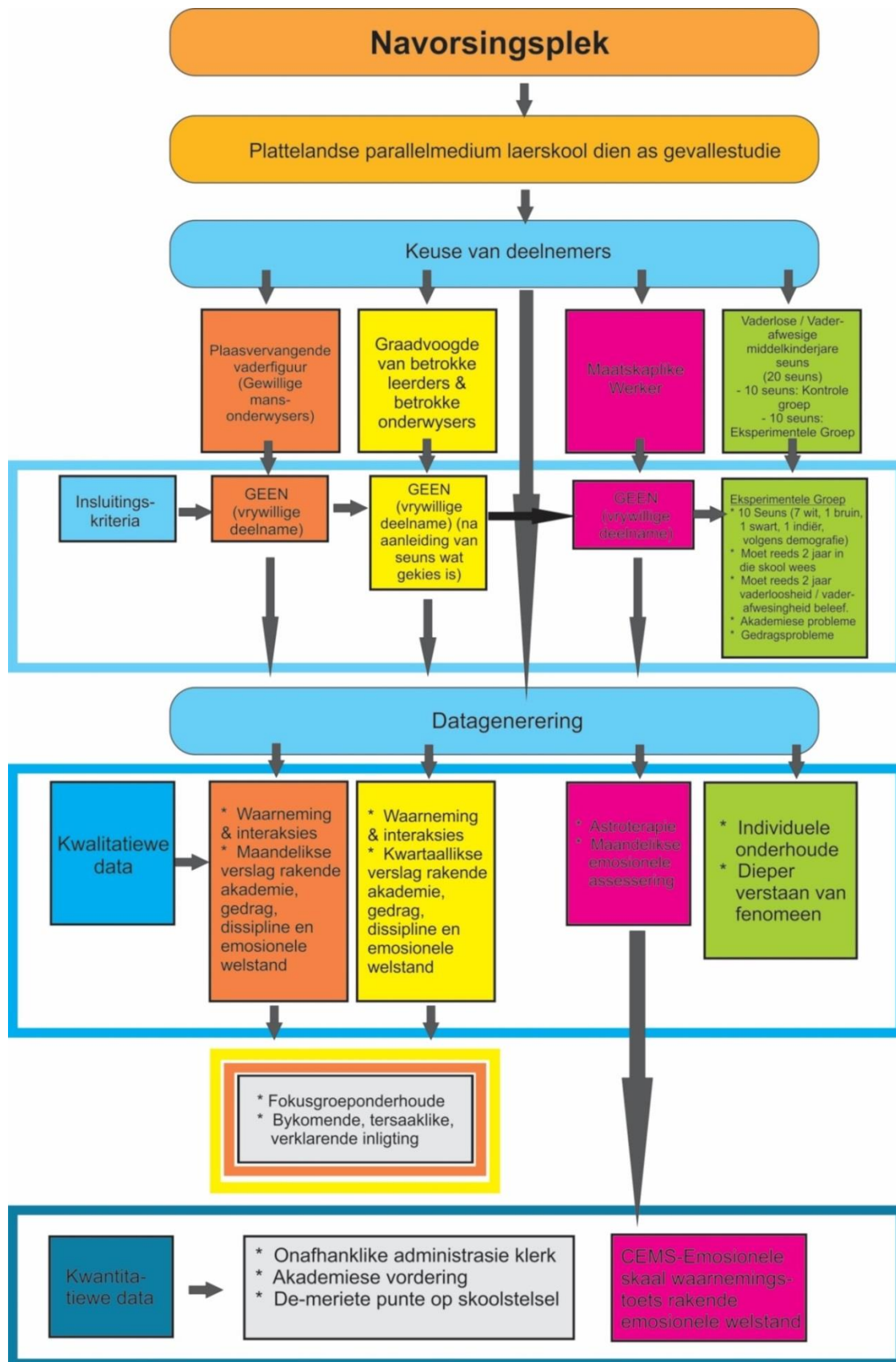
Maatskaplike werker

Die maatskaplike werker van die skool het die emosionele welstand van die betrokke seuns maandeliks geëvalueer as deelnemer in die studie, en as die onafhanklike persoon

ingeligte toestemming van al die deelnemers verkry het. Sy het geen voordeel uit die navorsing verkry nie en werk onafhanklik van die skoolpersoneel met haar eie assistent. Daarom is geen druk tot deelname op die deelnemers uitgeoefen nie.

Vervolgens word die datagenerering en navorsingsgebeure van die studie onder die loep geneem.

4.5.4 Datagenerering en navorsingsgebeure



Figuur 4.2: Skematiese voorstelling: Datagenerering en navorsingsgebeure

Die navorser het eers toestemming van al die belanghebbendes verkry en alle etiese voorwaardes is nagekom alvorens daar met die datagenerering begin is (sien Bylaag X: Etiekcertifikaat).

Daar is in die studie van 'n saamvoegende, parallelgemengde metode wat met die tussenstrategie gemengde metode data-insameling in verband gebring word, gebruik gemaak. Volgens Tashakkori en Teddlie (2009) word die betrokke strategie benut wanneer kwantitatiewe en kwalitatiewe data ingesamel word deur gebruik te maak van meer as een soort data-insamelingstrategie. Data-insamelingstrategieë wat van 'n kombinasie van kwantitatiewe en kwalitatiewe bronne gebruik maak, word metodiese sintetisering (Tashakkori & Teddlie, 2009) of intermetodevermenging (Johnson & Turner, 2003) genoem. Tussenstrategie gemengde metode data-insameling word met die parallelmetode in verband gebring (Tashakkori & Teddlie, 2009). In die studie is wel van die saamvoegende, parallelgemengde metode gebruik gemaak; daarom was die tussenstrategie gemengde metode data-insameling die mees geskikte vir hierdie bepaalde studie aangesien meer as een soort data-insamelingstrategie gebruik is om die kwantitatiewe en kwalitatiewe data in te samel. In die bovermelde soorte studies word een data-insamelingstrategie gebruik om 'n bepaalde soort data mee in te samel, terwyl 'n ander strategie gebruik word om 'n ander soort data mee in te samel.

Alvorens enige data ingesamel is, is daar enersyds kwantitatief 'n basislynmeting en, andersyds, kwalitatief 'n basislynassessering en -verslag oor die betrokke seuns voorberei. Daarna is die data oor 'n tydperk van vier skoolkwartale ingesamel en opgeteken.

4.5.4.1 Kwantitatiewe data

Die volgende kwantitatiewe data is in die studie ingesamel:

Die akademiese uitslae van die betrokke seuns is aan die begin van die studie as basislynmeting geneem. Daarna is die akademiese uitslae kwartaalliks, vir vier skoolkwartale opgeteken. Hierdie rekenaarmatige optekening is deur 'n onafhanklike administratiewe klerk van die skool, wat 'n vertroulikheidsonderneming voltooi en onderteken het, behartig.

Toegang tot die skool se demerietepuntstelsel, wat die seuns se algemene gedrag en dissipline deur middel van 'n gerekenariseerde databasis help bestuur, is oor vier skoolkwartale verkry en opgeteken. Hierdie optekening is eweneens behartig deur 'n onafhanklike administratiewe klerk van die skool, wat ook 'n vertroulikheidsverklaring voltooi en onderteken het. (Die rede hiervoor is omdat onderwysers nie toegang het tot die skoolstelsel nie.)

Die *Children's Emotional Manifestation Scale* (CEMS), 'n gestandaardiseerde emosionele skaaltoets (met aanpassings vir hierdie studie) van professor Willim Li (2005) is gebruik om die betrokke seuns se emosionele welstand te evalueer. Die CEMS is 'n waarnemingskaaltoets wat aanvanklik ontwikkel is om pre-operatiewe kinders se emosionele welstand te toets. Die navorser het professor Li persoonlik genader om die aangepaste weergawe van die toets te evalueer. Professor Li huldig eweneens die mening dat die aangepaste toets suksesvol gebruik sou kon word om die emosionele welstand van vaderlose seuns of seuns wat vaderafwesigheid beleef, te toets. Die waarneming is maandeliks deur die maatskaplike werker behartig en so ook die optekening daarvan, na afloop van tersaaklike opleiding wat deur die navorser verskaf is.

Volgens Li en Lopez (2005) is die psigometriese eienskappe van die CEMS empiries getoets. Dié toets toon interbeoordelaarbetroubaarheid, interne konsekwentheid, betroubaarheid, hoë inhoudelike geldigheid en uitstekende konvergente geldigheid. Die tussenbreuk-betroubaarheidskwosiënt van die CEMS was 0,96. Daar is bevind dat die interne konsekwentheid van die skaal 'n alfa-kwosiënt van 0,92 het. Gebaseer op die voorgemelde resultate, kan die CEMS gebruik word as 'n objektiewe assesseringsinstrument om kinders se emosionele reaksies te monitor. 'n Resultaat van betroubaarheid 0,80 of hoër word gebruik vir 'n instrument wat in navorsing gebruik word (Li & Lopez, 2005).

Na insameling van kwantitatiewe data, is data deur die navorser georganiseer. Daar is 'n Die kwantitatiewe data is daarna geprosesseer en ontleed deur 'n statistiese konsultant van die NWU (sien data-ontleding 4.5.5). Die kwantitatiewe data word in Hoofstuk 5 (Data-ontleding en bevindinge) aangebied.

4.5.4.2 Kwalitatiewe data

Terselfdertyd is die volgende kwalitatiewe data vir die doeleindes van hierdie studie ingesamel:

Die betrokke mansonderwysers wat as plaasvervangende vaders opgetree het, het maandeliks, oor 'n periode van vier skoolkwartale, die betrokke seuns waargeneem en hul akademiese vordering al dan nie, algemene gedrag en dissipline, asook hul emosionele welstand, soos deur die mansonderwysers waargeneem, op 'n meestersverslagvorm (deur die navorser ontwikkel) aangebring. Die eerste kwalitatiewe navorsingsinstrument is dus waarneming. Beide die mansonderwysers, sowel as die graadhoofde, het van hierdie metode gebruik maak. Volgens Creswell (2007) is waarneming die proses van die insameling van eerstehandse inligting deur die waarneming van mense op 'n bepaalde plek. Joubert *et al.* (2016) stel dat die doel van waarneming is om 'n gedetailleerde beskrywing van gedrag in 'n natuurlike omgewing te kry. Die data-insamelingsmetode se grootste voordeel in dié studie is die eerstehandse inligting wat verkry is aangesien die seuns in hul lewenswerklike omgewing bestudeer word.

Die betrokke graadvoogde (in konsultasie met betrokke onderwysers) het eweneens kwartaalliks 'n verslag oor die betrokke seuns se akademiese vordering, hul dissiplinêre gedrag en algemene emosionele welstand saamgestel. Die betrokke onderwysers is gevra om vertroulikheidsooreenkomste te teken. Daar is ook aan die begin van die studie 'n basislynverslag saamgestel.

Die maatskaplike werker het maandeliks 'n emosionele assessering, deur middel van astroterapie, van die betrokke seuns gedoen en 'n verslag saamgestel. Astroterapie is 'n konkrete ruimtevaartspeletjie, wat dien as 'n voertuig vir die kliënt (in dié geval, die seun) se diepste gevoelens en gedagtes in die onderbewussyn op 'n niekonfronterende wyse. Astroterapie fokus op projeksie, wat dit 'n veilige medium maak vir kinders en hulle ook vryheid bied om emosies sonder inmenging te ondersoek en te verwoord, hetsy verbaal of nie-verbaal.

4.5.4.3 Semi-gestruktureerde fokusgroeponderhoude

Aan die einde van die vier skoolkwartale is van semigestruktureerde fokusgroeponderhoude gebruik gemaak om bykomende tersaaklike en verklarende, ophelderende inligting van die volwasse deelnemers (mansonderwysers en graadhoofde) te bekom. 'n Fokusgroep word deur Thomas (2005) gedefinieer as 'n groep mense wat doelbewus bymekaargebring is om 'n onderwerp van belang te bespreek. Die onderwerp van die bespreking moet deeglik beplan word. Die navorser het vooraf weldeurdragte vrae met betrekking tot die tema vaderafwesigheid en plaasvervangende vaderfigure ontwerp. Volgens Maree (2010) kan daar deur middel van fokusgroeponderhoude meer diepgaande inligting van die deelnemers bekom word. In die studie was die aard en inhoud van die vrae van so 'n aard dat daar meer inligting met betrekking tot die sekondêre navorsingsvrae ingesamel kon word. Tydens die implementering van die ingrypingstrategie is daar nie fokusgroeponderhoude gevoer nie, maar wel aan die einde van die tydperk, om sodoende te verseker dat die navorser nie 'n subjektiewe mening aan deelnemers kon oordra nie.

Tydens die fokusgroeponderhoude is daar met die deelnemers se goedkeuring klankopnames gemaak om enige waninterpretasie te minimaliseer. Merriam (2015) stel dat op hierdie wyse, alles wat gesê word vir data-ontleding beskikbaar is en subjektiwiteit verminder. Twee fokusgroeponderhoude is gevoer, een met die betrokke mansonderwysers; en een met die betrokke graadvoogde.

Die navorser het gepoog om nie-leidende vrae tydens die fokusgroeponderhoude te stel. Die vrae was daarop gemik om 'n dieper insig te gee met betrekking tot die volgende:

- Die sukses, al dan nie, van die implementering en evaluering van 'n ingrypingstrategie vir seuns wat vaderloosheid en vaderafwesigheid beleef.
- Die invloed van plaasvervangende vaderfigure binne 'n skoolkonteks op seuns wat vaderafwesigheid beleef.

Aan die einde van die vier skoolkwartale was daar ook individuele onderhoude met die betrokke seuns gevoer om meer diepgaande inligting te bekom oor hul belewing van die ingrypingstrategie. Die rede vir die individuele onderhoude was om aan elke seun die versekering van vertroulikheid te bied en te verseker dat hulle anoniem bly.

'n Onderhoud kan beskryf word in terme van individue wat hul aandag op mekaar fokus met die doel om insig in ervarings, belangstellings, waarde, kennis en manier van dink te bekom (Schostak, 2006); dit is ook mees direkte data-insamelingstrategie om mense se persepsies en siening van bepaalde situasies asook hul konstruksie van die werklikheid te peil. Volgens Joubert *et al.* (2016) moet die navorser vooraf 'n deeglike literatuurstudie oor die onderwerp doen en vertrou wees met die veld waarbinne die studie gedoen word.

Onderhoude kan op drie wyses gestruktureer word, naamlik gestruktureerde, semigestruktureerde en oopeindonderhoude. In dié studie is daar van individuele, semigestruktureerde onderhoude gebruik gemaak aangesien hierdie tipe onderhoude aanpasbaar is en die navorser toegelaat het om die vrae verder te delf indien groter duidelikheid vereis was (Leedy & Ormrod, 2010).

4.5.5 Data-ontleding

'n Oorwegende kwalitatiewe navorsingsbenadering met spesifiek 'n enkele gevallestudie teen die agtergrond van 'n interpretivistiese navorsingsparadigma is onderneem. Hierdie oorwegend kwalitatiewe navorsingsbenadering is deur beskrywende statistiek aangevul met behulp van 'n gemengde navorsingsmetode as saamvoegende, parallelgemengde metode (Creswell, 2014).

Volgens Creswell (2014) lê die uitdaging in die saamvoegende, parallelgemengde navorsingsmetode om die data saam te voeg of saam te smelt. Met dié metode is die twee stelle data aanvanklik afsonderlik ontleed en daarna bymekaargebring. Daar is verskeie metodes waardeur die twee stelle data saamgevoeg sou kon word. Vir die doel van hierdie studie is die sy-aan-sy-benadering gevolg. Die navorser het eers die kwantitatiewe, statistiese resultate weergegee en daarna die kwalitatiewe bevindinge bespreek, wat op hul beurt weer die kwantitatiewe, statistiese resultate kon bevestig of weerspreek. In so 'n "sy-aan-sy-benadering" word 'n vergelyking van die twee stelle data deur middel van 'n bespreking gemaak, deur eers die een en daarna die ander stel data se bevindinge te bespreek (Creswell, 2014).

Tydens die studie is die kwantitatiewe data eerste weergegee en wel in die vorm van tabelle en met behulp van beskrywende statistiek, persentasies sowel as interpretasie. Die inligting wat vervat is, is die volgende:

- Die akademiese punte van die betrokke seuns oor 'n periode van vier skoolkwartale.
- Die demerietepunte van die betrokke seuns oor 'n periode van vier skoolkwartale (leerders kry punte vir elke oortreding op die skoolstelsel; hoe laer dus die punte, hoe beter is die seun se algemene gedrag en dissipline).
- Die aangepaste, gestandaardiseerde emosionele skaaltoetsing (CEMS) van die betrokke seuns oor 'n periode van vier skoolkwartale. Die toetsing kan nie deur herhaling gekontamineer word nie aangesien dit 'n waarnemingstoetsing is.

Die kwantitatiewe data is deur 'n statistiese konsultant van die NWU geprosesseer en met behulp van 'n proses, genaamd ANOVA (*analysis of variance*), oftewel ontleding van variansie, gedoen. ANOVA se voordeel is dat dit gebruik kan word om situasies waar daar verskeie onafhanklike veranderlikes is, te ontleed. In sodanige situasies of kontekste verskaf ANOVA 'n aanduiding van hoe die onafhanklike veranderlikes interaktief met mekaar skakel en wat die effek van hierdie interaksies op die afhanklike veranderlike is (Feld, 2005). Die kwantitatiewe data word in hoofstuk 5 deur middel van tabelle, beskrywende statistiek en persentasies voorgelê.

Die fokusgroeponderhoude wat op band opgeneem is, is getranskribeer (Henning, 2004). Die data wat ingesamel is, is duidelik gemerk en volgens plek, tyd en metode en daarna in aparte lêers gestoor om vertroulikheid te verseker.

Vervolgens word die ontleding van kwalitatiewe data bespreek.

Die kwalitatiewe data is op die volgende wyses ingewin:

- Maandelikse optekening van die betrokke seuns se akademiese vordering, algemene gedrag en dissipline asook emosionele welstand deur plaasvervangende vaderfigure wat die seuns waargeneem het.

- Kwartaallikse verslae deur klasonderwysers van die betrokke seuns, gegrond op waarneming met betrekking tot hul akademiese vordering, dissiplinêre gedrag en emosionele welstand.
- Maandelikse emosionele assessering deur die maatskaplike werker.
- Fokusgroeponderhoude met die betrokke mansonderwysers en klasonderwysers.
- Semi-gestruktureerde individuele onderhoude met seuns.

Tydens die ontleding van die kwalitatiewe data, is tekstuele ontleding gebruik waar dit nie saak maak in watter formaat die teks is nie. Dit kan, byvoorbeeld veldnotas tydens waarneming of getranskribeerde onderhoude wees. Daar is verskeie soorte tekstuele ontleding, naamlik narratiewe ontleding, tematiese ontleding, dokumentêre ontleding, inhoudsontleding en diskoersontleding. Inhoudsontleding is vir hierdie studie gebruik daar dit 'n objektiewe en sistematiese proses is waardeur eienskappe in die data geïdentifiseer en kode-eenhede wat die data die beste beskryf, daaraan toegeken word (McMillan & Schumacher, 2010). Volgens Bryman (in Nieuwenhuis, 2007) soek inhoudsontleding sleutels waarmee die rou data ontsluit kan word.

Volgens Leedy en Ormrod (2010) is die primêre taak van data-ontleding om algemene temas in data van deelnemers verkry, te identifiseer. Op grond van die ontleding van die verskillende kategorieë in terme van verskille en ooreenkomste word die data-segmente gekategoriseer. Daaruit spruit verskeie temas as bevindinge uit die ondersoek. Kleurkodering is in die studie gebruik om data-segmente, kategorieë en temas van mekaar te onderskei.

Data-ontleding is soos deur Wellington (2000) in drie fases uitgevoer:

- Datareduksie: Data is ingesamel, opgesom en volgens kategorieë en sub-kategorieë georden.
- Datavoorstelling: Geordende data is grafies of visueel uitgebeeld.
- Gevolgtrekkings: Data is ontleed en betekenis daaraan gegee. Op grond van temas en subtemas kon afleidings gemaak word.

Data is sorgvuldig gelees en herlees alvorens die kategorisering (kodering) en interpretering van data plaasgevind het.

Die twee verwerkte stelle data, naamlik kwantitatief en kwalitatief, was op hierdie stadium 'n som van data wat met mekaar vergelyk en bespreek is.

4.5.6 Rol van die navorser

Alhoewel daar twee stelle data gelyktydig ingesamel is, was die navorser egter nie die hoofinstrument wat data ingesamel het nie. Die rede hiervoor is geleë in die feit dat die navorser eerstens die raamwerk van 'n voorgenome ingrypingstrategie ontwikkel het, waarna die voorgenome strategie deur die betrokke mansonderwysers geïmplementeer is. Die navorser was nie direk by die implementering van dié voorgenome strategie of die optekening van die data betrokke nie. Die rede hiervoor was om te verseker dat die navorser nie per abuis haar subjektiewe sienswyses aan die deelnemers sou kon oordra nie.

Aan die einde van die kwantitatiewe data-insamelingsperiode het die navorser die opgetekende data georganiseer op 'n sigblad: per groep, per seun asook per maand. Dié data is deur 'n statistiese konsultant van die NWU geprosesseer en ontleed.

Alhoewel die navorser nie die hoofinstrument was wat data ingesamel het nie, het sy aan die einde van die studie fokusgroeponderhoude met die betrokke mansonderwysers asook die klasonderwysers van die betrokke seuns gevoer. Volgens Maree en Van der Westhuizen (2009:37) behoort die navorser, op grond van haar rol, in 'n “deelnemende verhouding” met die deelnemers te staan, met die doel om 'n beter begrip van die verskynsel wat ondersoek word, te verkry.

Die navorser het, op grond van fokusgroeponderhoude met deelnemers gevoer, tot bepaalde insigte en gevolgtrekkings gekom rondom die invloed en spesifieke aard van 'n ingrypingstrategie vir seuns in die middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef. Die navorser het die volgende stappe gevolg:

- Die raamwerk van 'n moontlike ingrypingstrategie is met die deelnemende mansonderwysers bespreek.
- Die metode waarvolgens die bevindinge deur die betrokke mansonderwysers opgeteken moes word, is aan hulle verduidelik.

- Die afneem van die aangepaste, gestandaardiseerde emosionele skaaltoetsing is met die maatskaplike werker bespreek en daar is verduidelik dat dit 'n waarnemingsinstrument is wat maandeliks in 'n outentieke klassituasie implementeer moet word en waarnemings volgens die riglyne.
- Die betrokke graadvoogde is versoek om kwartaalliks 'n verslag saam te stel oor die betrokke seuns en die navorser het eweneens riglyne daargestel vir die samestelling van hierdie verslag.
- Die navorser was verantwoordelik vir die insameling van bykomende data deur middel van fokusgroeponderhoude en semigestruktureerde individuele onderhoude met die seuns.
- Die navorser was verantwoordelik vir die organisering van die ingesamelde kwantitatiewe data na afloop van die navorsingsperiode.
- Die navorser was verantwoordelik om kwantitatiewe data deur te stuur na statistiese dienste, asook die ontleding van kwalitatiewe data.
- Die navorser was verantwoordelik vir die vergelyking van kwantitatiewe en kwalitatiewe data.
- Die navorser het moontlike verbande tussen die kwantitatiewe en kwalitatiewe data probeer uitwys en interpreteer.
- Terugvoer in verband met die bevindinge is verskaf aan die skool, die betrokke onderwysers, sowel as die ouers wat terugvoer verwag het.

4.5.7 Geldigheid, betroubaarheid en vertrouenswaardigheid

Geldigheid tydens die gebruik van die saamvoegende navorsingsmetode behoort, volgens Creswell (2014), op beide kwantitatiewe en kwalitatiewe geldigheid te berus. Daar is, volgens Creswell (2014), potensiële gevare vir geldigheid tydens die gebruik van die saamvoegende benadering.

Een van die gevare is die gebruik van ongelyke steekproefgroottes tydens die kwantitatiewe en kwalitatiewe data-insameling. In die studie is dieselfde steekproefgroottes in beide gevalle gebruik, wat die navorsing se geldigheid verhoog. Die gebruik van verskillende konsepte of veranderlikes in die verskillende stelle data kon ook die samesmelting en vergelyking daarvan bemoeilik. In albei stelle data is gebruik gemaak van dieselfde konsepte en veranderlikes, naamlik akademiese vordering, algemene gedrag en dissipline sowel as emosionele welstand.

Triangulasie kan, volgens Onwuegbuzie en Johnson (2006), 'n oplossing vir die probleem rakende die geldigheid van 'n gemengde metode navorsingstudie wees. Bogenoemde is ook, volgens Bergman (2008), die kombinerings van data wat voortspruit uit verskillende metodes insluit en kan (maar hoef nie) afkomstig te wees van kwantitatiewe en kwalitatiewe bronne. Die konseptuele begroning hiervan is om sodoende die kanse te verminder om foutiewe afleidings te maak. In die studie sal die vergelyking van die stelde data ook gebruik word om die betroubaarheid te verhoog.

Volgens Wellington (2000) kan die betroubaarheid van 'n studie verbeter word deur verskeie strategieë te gebruik, naamlik:

- die insameling van data deur onafhanklike partye; en
- terugvoering met betrekking tot data deur hulle verskaf (sogenaamde “member checking”).

Die navorser het in die studie gebruik gemaak van bogenoemde strategieë asook van 'n uitgebreide literatuurstudie om die betroubaarheid van die studie te verseker.

4.6 Etiese aspekte van navorsing

Die navorser het die volgende etiese aspekte en vereistes in die studie nagekom:

- Toestemming is van die Departement van Onderwys van die Limpopo-provinsie verkry om die navorsing te kan onderneem.
- Toestemming is van die skoolhoof en die beheerliggaam van die betrokke skool verkry vir die voorgenome navorsing.
- Etiese klaring vir die navorsing is van die Etiek-komitee van die NWU verkry.
- Die doel van die navorsing is deeglik aan die deelnemers verduidelik. Die deelnemers is daarop gewys dat hulle deelname vrywillig is en dat hulle enige tyd van die navorsing kon onttrek, sonder dat hulle op enige wyse benadeel sou word.
- Ingeligte toestemming is van die deelnemers (die betrokke mansonderwysers, onderwysers, graadhoofde sowel as die maatskaplike werker) verkry en die deelnemers is verseker van vertroulikheid.
- Skriftelike instemming tot deelname is van die seuns verkry nadat hulle ouers of voogde na behore oor die studie ingelig en ook skriftelike toestemming vir deelname deur hul kinders, verskaf het.

- 'n Vertroulikheidsverklaringsdokument is deur die administratiewe klerk van die skool voltooi en onderteken.
- Die skool en die deelnemers se identiteit is nie openbaar gemaak nie.

4.7 Samevatting

In hierdie hoofstuk het die navorser 'n gedetailleerde uiteensetting gegee van die navorsingsontwerp asook die navorsingsmetodologie, soos wat dit in die empiriese ondersoek uitgevoer is om data in te samel. Die rasionaal vir die keuse van dié spesifieke navorsingsontwerp en metodologie is uiteengesit. Verder is die data-insamelingmetodes, die steekproeftegnieke asook die data-ontledingsproses voorgehou. Die etiese aspekte wat in ag geneem en toegepas is om deelnemers te beskerm, is ook bespreek. Die navorser het ook die stappe wat geneem is om die geldigheid en betroubaarheid van die studie te verseker, bespreek.

In Hoofstuk 5 word die ontleding en interpretasie van die data verduidelik. Die aanbieding en bespreking van die bevindinge volg daarna

.

HOOFSTUK 5

DATA-ONTLEDING EN BEVINDINGE

5.1 Inleiding

Die beplanning van die navorsingsontwerp en –metodologie soos in hoofstuk 4 bespreek word in hierdie hoofstuk implementeer. Data voortspruitend uit die empiriese ondersoek word aangebied, ontleed, vergelyk en interpreteer. Die ontleding van die resultate stel ten doel om die ontwerpde ingrypingstrategie vir seuns wat vaderafwesigheid beleef, te evalueer, aan te pas en te verfyn.

Na biografiese inligting oor die deelnemers as agtergrond volg 'n bespreking oor die resultate - voortspruitend uit die empiriese ondersoek - tematies aangebied:

- Die aanbieding van kwantitatiewe data volgens tydskedule tydens die ingrypingstrategie: Maand 1 tot 10.
- Die aanbieding van kwalitatiewe data volgens tydskedule tydens die ingrypingstrategie: Maand 1 tot 10.
- Die interpretasie van albei stelle data.
- Identifisering van temas (akademiese prestasie, gedrag en dissipline en emosionele welstand) voortspruitend uit fokusgroeponderhoude na afloop van die ingrypingstrategie met mansonderwysers en graadhoofde.
- Identifisering van temas (akademiese prestasie, gedrag en dissipline en emosionele welstand) voortspruitend uit individuele onderhoude met seuns na afloop van die ingrypingstrategie.

5.2 Biografiese inligting van mansonderwysers wat optree as plaasvervangende vaderfigure binne skoolkonteks

Die mansonderwysers is nie die primêre deelnemers in die studie nie, maar wel van kardinale belang aangesien hulle opgetree het as plaasvervangende vaderfigure binne skoolkonteks vir seuns in die middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef. Vervolgens word die biografiese besonderhede van die mansonderwysers weergegee in Tabelle 5.1, 5.2, 5.3 en 5.4.

Tabel 5.1: Ouderdom van die mansonderwysers (Een mansonderwyser het bedank tydens die navorsingstydperk – daarom slegs vyf se besonderhede)

Deelnemer	Ouderdom
1	57
2	63
3	23
4	61
5	33
Gemiddelde ouderdom	47,4

Tabel 5.2: Kwalifikasies van die mansonderwysers

Deelnemer	Kwalifikasies
1	THOD, BA, BEd
2	THOD, BA, BEd, VDO
3	BEd
4	HOD, VDO
5	BEd

Tabel 5.3: Jare onderwyservaring van mansonderwysers

Deelnemer	Jare onderwyservaring
1	20
2	41
3	2
4	35
5	7

Tabel 5.4: Vaderskapsprofiel van mansonderwysers

Deelnemer	Vader		Aantal kinders	Seuns	Dogters
	Ja	Nee			
1	X		2	1	1
2	X		3 (1 oorlede)	1	1
3		X	0		
4	X		3	3	0
5		X	0		

Die biografiese besonderhede, soos vervat in Tabele 5.1 tot 5.4 hierbo, dui die volgende aan:

- Die meerderheid van die deelnemers kan, in terme van hul ouderdom en jare van onderwyservaring, as ervare onderwysers bestempel word.
- 80% van die deelnemers beskik oor 'n onderwysgraad en 20% beskik oor 'n onderwysdiploma. Dit blyk dus dat die deelnemers almal toepaslik vir die onderwysberoep gekwalifiseer is.
- 60% van die deelnemers is self vaders, en 40% van die deelnemers is nie.

Op grond van bogenoemde inligting kon aanvaar word dat die mansonderwysers aan die seleksiekriteria voldoen het en dat hulle sinvolle bydraes tydens die ingrypingstrategie ten opsigte van seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, kon lewer.

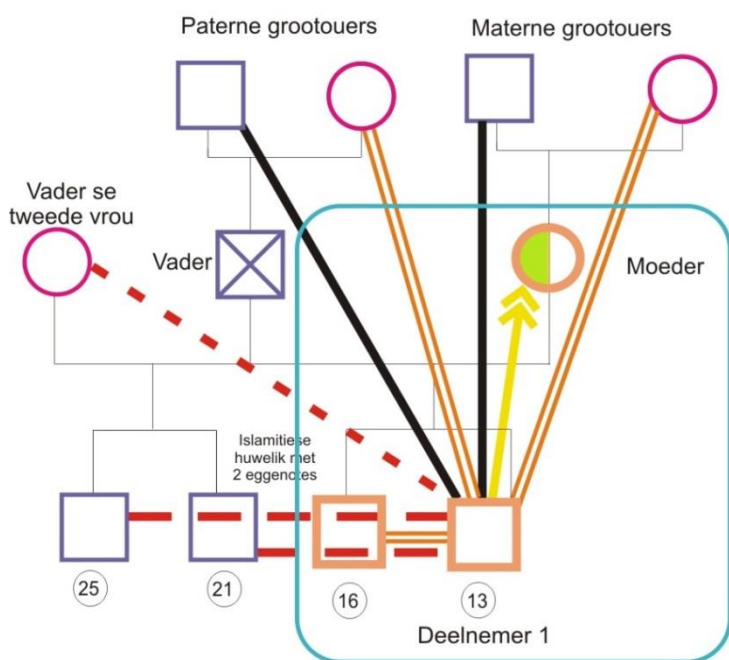
Vervolgens word die biografiese inligting asook die ingebedde sisteme in die seuns se lewens weergegee.

5.3 Biografiese inligting van seuns asook 'n oorsig van elke seun se ingebedde sisteme

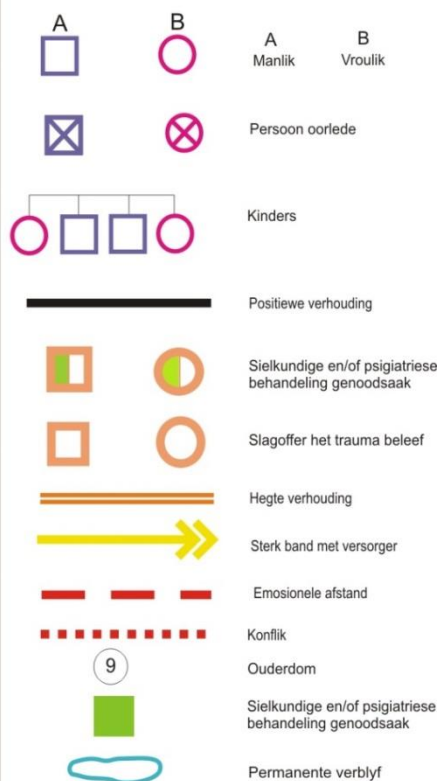
5.3.1 Deelnemer 1: Genogram, sosiogram en 'n oorsig van sy ingebedde sisteme

Eksperimentele groep
Deelnemer 1

GENOGRAM



Simbole kaart



Eksperimentele Groep							
DEELNEMER 1							
Hoeveelheid aktiwiteit / persone	10						
	9						
	8						
	7						
	6						
	5						
	4						
	3						
	2						
	1						
		Sport	Kultuur	Ontspanning	Godsdienst	Portuurgroep	Gesin
		Aktiwiteite waarby Deelnemer inskakel				Persone betrokke by deelnemer	

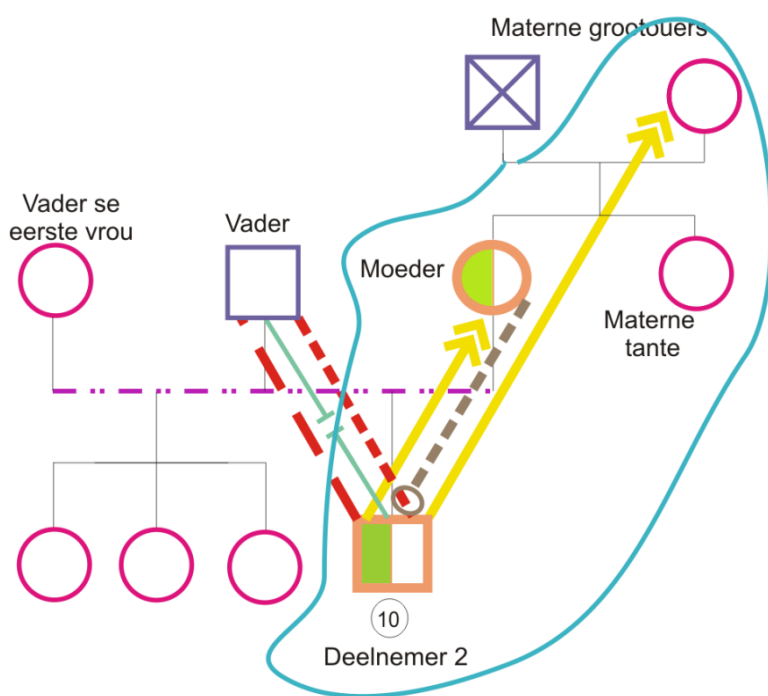
Deelnemer 1 is 'n seun van dertien jaar oud. Hy was twaalf toe die studie 'n aanvang geneem het. Die deelnemer het reeds trauma beleef, maar het tot op datum nog nooit sielkundige behandeling ontvang nie. Die deelnemer woon permanent saam met sy moeder en 'n ouer broer wat nou sestien jaar oud is (mikrosisteem 1 – Gesin: sien Figuur 2.3). Die seun se vader is oorlede, maar was voor sy dood getroud met 'n tweede vrou, waarby hy nog twee seuns gehad het. Dit was 'n Islamitiese huwelik met twee eggenotes. Die deelnemer het dus 'n tweede moederfiguur beleef, maar daar was baie konflik in die verhouding. Hy het ook twee halfbroers, maar daar is emosionele afstand tussen hulle. Die deelnemer het egter 'n sterk band met sy moeder, wat ook sy primêre versorger is. Die seun se moeder was al genoodsaak om sielkundige behandeling te ontvang. Daar is ook emosionele afstand tussen hom en sy eie broer wat in dieselfde huishouding woon. Die deelnemer het 'n positiewe verhouding met beide sy oupas aan vaderskant en moederskant. Hy is ook geheg aan beide sy oumas aan albei kante. Dit blyk dus dat alhoewel die deelnemer 'n positiewe verhouding met sy oupas het, hy geen betekenisvolle verhouding met enige manlike persoon het nie.

Die deelnemer neem aan geen soisale aktiwiteite soos sport-, kultuur- of ontspanningsaktiwiteite deel nie. Hy is slegs by godsdiensaktiwiteite betrokke (sien sosiogram). Die deelnemer het drie maats (mikrosisteem 3 – portuurgroep: sien Figuur 2.3) wat deel is van sy lewe. By die skool (mikrosisteem 2 – skool: sien Figuur 2.3) is daar twee persone wat werklik betrokke is by hom.

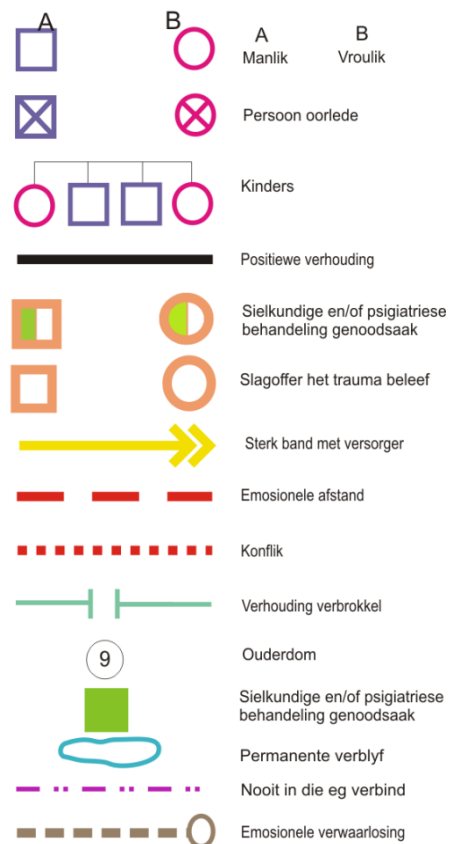
5.3.2 Deelnemer 2: Genogram, sosiogram en 'n oorsig van sy ingebedde sisteme

Eksperimentele groep
Deelnemer 2

GENOGRAM



Simbole kaart

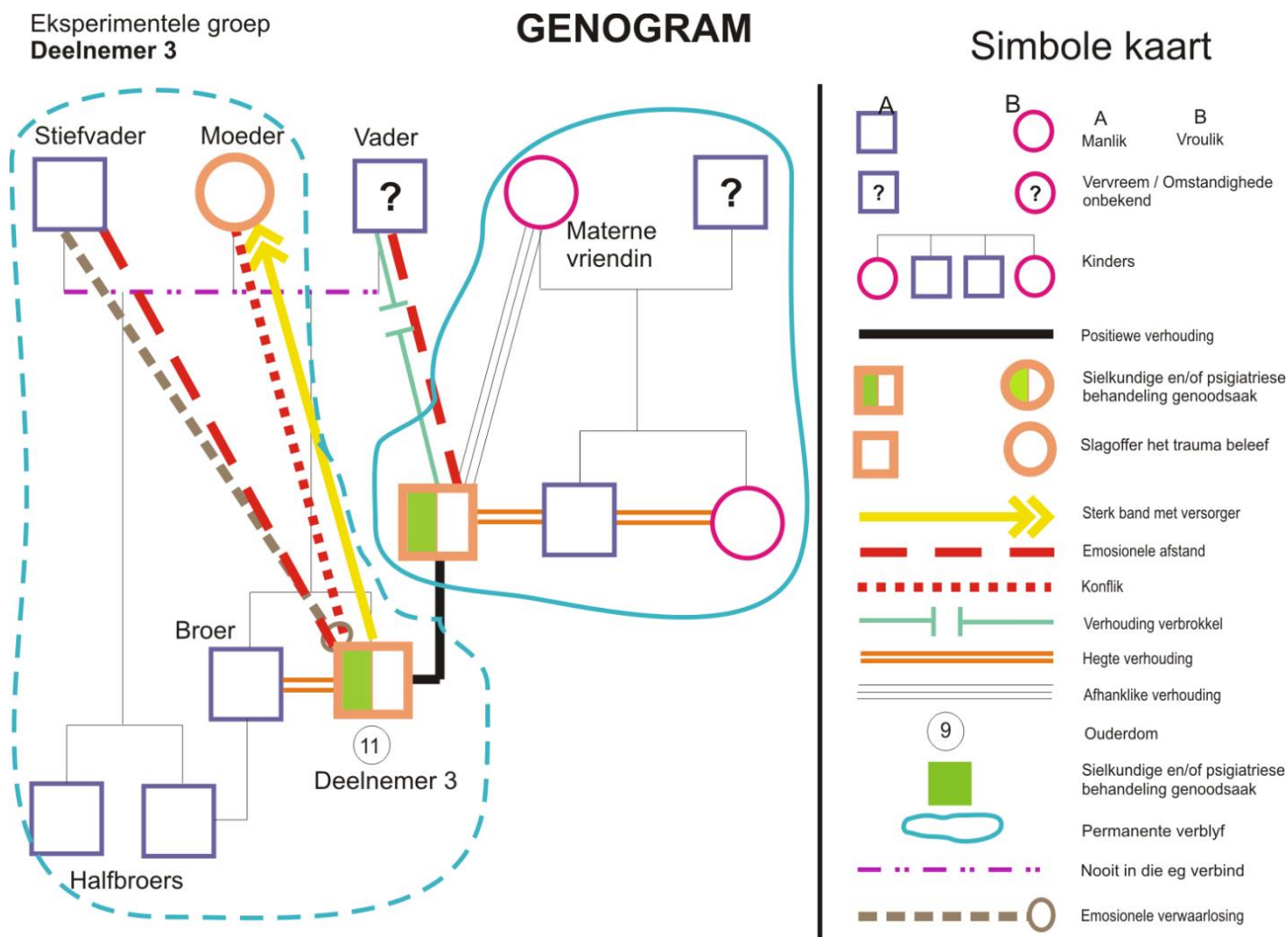


SOSIOGRAM							
Eksperimentele Groep							
DEELNEMER 2							
Hoeveelheid aktiwiteite / persone	10						
	9						
	8						
	7						
	6						
	5						
	4						
	3						
	2						
	1						
		Sport	Kultuur	Ontspanning	Godsdienst	Portuurgroep	Gesin
		Aktiwiteite waarby deelnemer inskakel				Persone betrokke by deelnemer	

Deelnemer 2 is 'n seun van tien jaar oud wat al trauma beleef het en ook sielkundige behandeling moes ontvang. Die deelnemer woon permanent saam met sy moeder, sy ouma aan moederskant asook sy tante aan moederskant (mikrosisteem 1 – Gesin). Alhoewel die seun se vader nog lewe, oefen die vader nie 'n beduidende invloed op die seun uit nie. Daar is emosionele afstand tussen die deelnemer en sy vader en daar kom konflik tussen hulle voor. Die deelnemer het 'n “stiefmoeder” en drie halfsusters. Die deelnemer se vader was egter nie met sy moeder in die eg verbind nie en so ook nie met die sogenaamde “stiefmoeder” nie. Die deelnemer het 'n sterk band met sy moeder, asook sy ouma, wat albei sy versorgers is. Die deelnemer se moeder was voorheen genoodsaak om sielkundige behandeling te ontvang. Die deelnemer se enigste grootouers is sy materne ouma, wat by hulle woon. Alhoewel die deelnemer 'n sterk band met sy moeder het, kom daar konflik in hul verhouding voor. Dit blyk dus uit bogenoemde dat die deelnemer geen betekenisvolle verhouding met 'n manlike persoon het nie.

Die deelnemer neem aan een sportaktiwiteit deel, maar aan geen kultuur- of ontspanningsaktiwiteite nie. Hy is wel by twee godsdiensoortwiteite betrokke (sien sosiogram). Die deelnemer het drie maats (mikrosisteem 3 – portuurgroep) wat deel is van sy lewe. By die skool (mikrosisteem 2 – skool) is daar twee persone wat werklik by hom betrokke is.

5.3.3 Deelnemer 3: Genogram, sosiogram en 'n oorsig van sy ingebedde sisteme



SOSIOGRAM							
Eksperimentele Groep							
DEELNEMER 3							
Hoeveelheid aktiwiteite / persone	10						
	9						
	8						
	7						
	6						
	5						
	4						
	3						
	2						
	1						
		Sport	Kultuur	Ontspanning	Godsdienst	Portuurgroep	Gesin
		Aktiwiteite waarby deelnemer inskakel				Persone betrokke by deelnemer	

Deelnemer 3 is 'n seun van elf jaar oud wat al trauma beleef het en genoodsaak was om sielkundige behandeling te ontvang. Die deelnemer woon permanent saam met sy moeder se vriendin en haar manlike lewensmaat (omstandighede is onbekend), asook hul twee kinders – een seun en een dogter. Die deelnemer het 'n hegte verhouding met beide dié kinders. Die deelnemer bly dan ook soms tydelik by sy moeder, stiefvader, sy broer en twee halfbroers. Die deelnemer het 'n sterk band met sy moeder, maar daar is konflik tussen hulle. Die deelnemer se vader is vervreem van hom en dié se omstandighede is onbekend aan ons. Daar is emosionele afstand tussen die deelnemer en sy stiefvader, wat die deelnemer as emosionele verwaarloosing beleef. Die deelnemer het egter 'n afhanklike verhouding met sy moeder se vriendin asook 'n hegte verhouding met haar twee kinders. Die deelnemer se moeder was nie met sy vader in die eg verbind nie en is ook nie in die eg verbind met sy sogenaamde “stiefvader” nie. Die deelnemer het ook 'n hegte verhouding met sy broer, alhoewel hulle nie permanent saam woon nie. Daar is nie 'n verhouding tussen hom en sy twee halfbroers nie. Die deelnemer het geen grootouers nie. Dit blyk dus uit bogenoemde dat die deelnemer slegs een betekenisvolle verhouding met 'n manlike persoon het, naamlik sy broer (ouderdom onbekend).

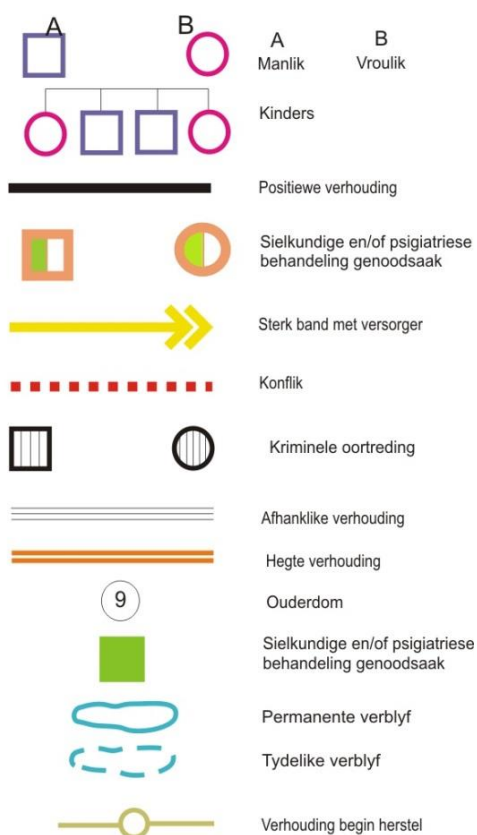
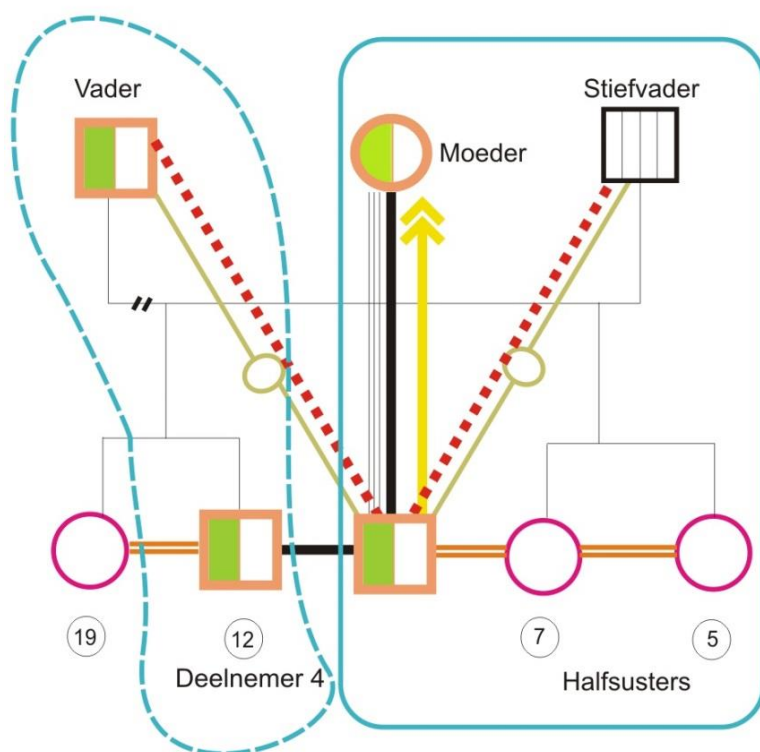
Die deelnemer neem aan twee sportsoorte deel, maar aan geen kultuur-, ontspannings- of godsdiensaktiwiteite nie (sien sosiogram). Die deelnemer het vier maats (mikrosisteem 3 – portuurgroep) wat deel is van sy lewe. By die skool (mikrosisteem 2 – skool) is daar drie persone wat betrokke is by hom.

5.3.4 Deelnemer 4: Genogram, sosiogram en 'n oorsig van sy ingebedde sisteme

Eksperimentele groep
Deelnemer 4

GENOGRAM

Simbole kaart



SOSIOGRAM							
Eksperimentele Groep							
DEELNEMER 4							
Hoeveelheid aktiwiteite / persone	10						
	9						
	8						
	7						
	6						
	5						
	4						
	3						
	2						
1							
	Sport	Kultuur	Ontspanning	Godsdienst	Portuurgroep	Gesin	Skool
	Aktiwiteite waarby deelnemer inskakel				Persone betrokke by deelnemer		

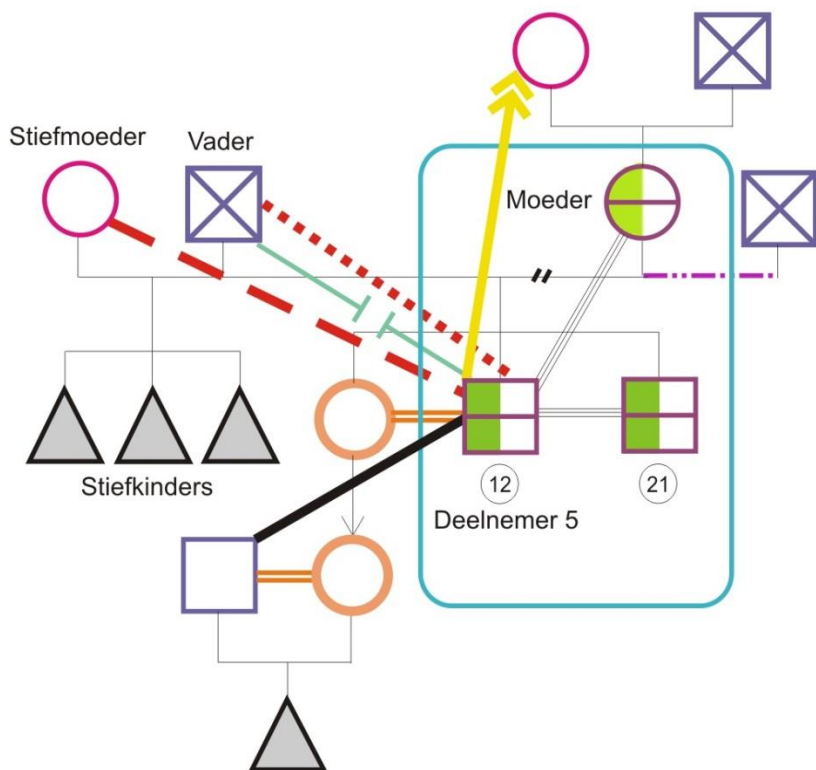
Deelnemer 4 is 'n seun van twaalf jaar oud wat al trauma beleef het en genoodsaak was om sielkundige behandeling te ontvang. Die deelnemer woon permanent by sy moeder, sy stiefvader (wat tans in die tronk is) asook sy twee halfsusters (onderskeidelik sewe en vyf jaar oud). Die deelnemer woon soms tydelik by sy vader en eie suster wat negentien jaar oud is. Hy het 'n hegte verhouding met sy suster. Die deelnemer se vader was al genoodsaak om sielkundige behandeling te ontvang. Daar is konflik tussen die deelnemer en sy vader, maar dit blyk dat dié verhouding begin herstel. Die deelnemer het 'n sterk band met sy moeder, wat ook sy primêre versorger is. Die seun het 'n positiewe dog afhanklike verhouding met sy moeder. Daar is konflik in die deelnemer se verhouding met sy stiefvader, maar dit blyk of die verhouding ook begin verbeter. Die deelnemer is egter geheg aan sy twee halfsusters saam met wie hy permanent woon. Daar is geen grootouers ter sprake nie.

Die deelnemer neem aan twee sportsoorte deel, maar wel aan geen kultuur- of ander ontspanningsaktiwiteite nie. Hy is wel by een godsdienstaktiwiteit betrokke (sien sosiogram). Die deelnemer het ses maats (sien mikrosisteem 3 – portuurgroep) wat deel is van sy lewe. By die skool (mikrosisteem 2 – skool) is daar drie persone wat betrokke is by hom.

5.3.5 Deelnemer 5: Genogram, sosiogram en 'n oorsig van sy ingebedde sisteme

Eksperimentele groep
Deelnemer 5

GENOGRAM



Simbole kaart



SOSIOGRAM

Eksperimentele Groep

DEELNEMER 5

Hoeveelheid aktiwiteite / persone	10							
	9							
	8							
	7							
	6							
	5							
	4							
	3							
	2							
	1							
		Sport	Kultuur	Ontspanning	Godsdiens	Portuurgroep	Gesin	Skool
		Aktiwiteite waarby deelnemer inskakel				Persone betrokke by deelnemer		

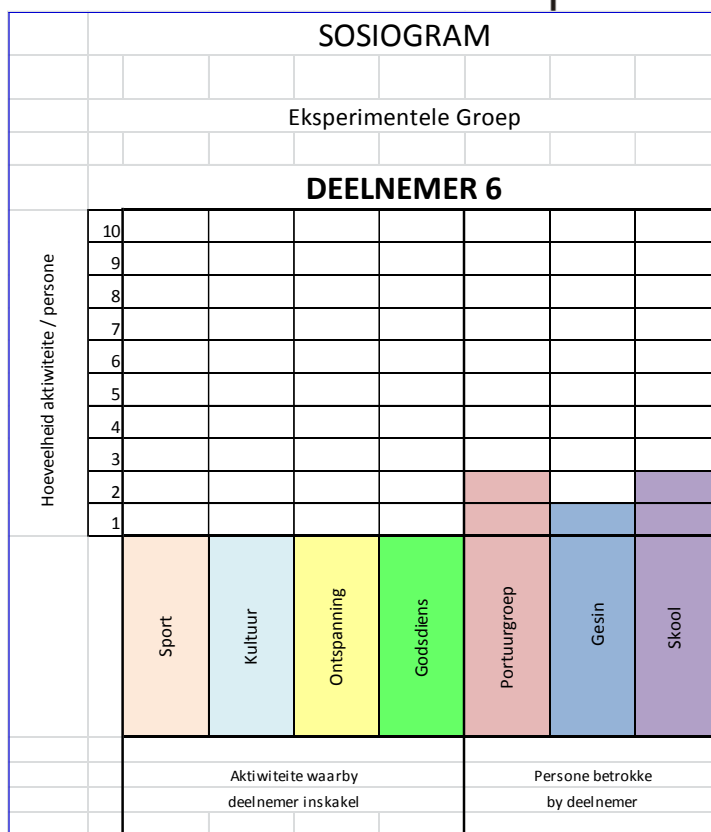
Deelnemer 5 is 'n seun van twaalf jaar oud wat al trauma beleef het en genoodsaak was om psigiatrisiese behandeling te ontvang aangesien hy in die afgelope jaar net voor die studie 'n aanvang geneem het afhanklikheidsvormende stowwe (dwelmiddels) gebruik het. Die deelnemer woon permanent saam met sy moeder en broer (21 jaar oud). Beide die moeder en die broer gebruik afhanklikheidsvormende stowwe. Die deelnemer se vader is oorlede, maar was met 'n stiefmoeder getroud en daar is drie stiefkinders. Alvorens die vader oorlede is, het die deelnemer konflik met hom beleef en dié verhouding het verbrokkel. Daar is ook emosionele afstand tussen hom en die stiefmoeder. Alhoewel die deelnemer 'n afhanklike verhouding met sy moeder het (wat ook al sielkundige behandeling ontvang het), het hy 'n sterk band met sy ouma wat sy primêre versorger is. Die deelnemer het ook 'n suster met wie hy 'n hegte verhouding het. Sy woon egter saam met haar man en kind. Dit blyk dus uit bogenoemde dat die enigste betekenisvolle verhouding wat die deelnemer met 'n manlike persoon het, met sy broer is wat dwelms gebruik.

Die deelnemer neem aan geen sport-, kultuur-, ontspannings- of godsdiensaktiwiteite deel nie (sien sosiogram). Die deelnemer het twee maats (mikrosisteem 3 – portuurgroep) wat deel is van sy lewe. By die skool (mikrosisteem 2 – skool) is daar twee persone wat betrokke is by hom.

.

Eksperimentele groep
Deelnemer 6

Simbole kaart



Deelnemer 6 is 'n seun van elf jaar oud wat al trauma beleef het en genoodsaak was om sielkundige behandeling te ontvang. Die deelnemer en sy moeder woon permanent by sy materne oom en dié se hersaamgestelde gesin. Die oom en sy niggie woon in die huis asook die oom se nuwe vrou en haar gewese man en hul twee kinders – 'n stiefniggie en stiefniefie. Al die kinders, asook die deelnemer se moeder, het al trauma beleef. Die moeder het egter sielkundige behandeling ontvang. Die deelnemer se vader handhaaf emosionele afstand van die deelnemer en hul verhouding word gekenmerk deur fisieke en emosionele verwaarlosing. Die deelnemer het 'n sterk band met sy moeder, wat sy primêre versorger is, maar hy het ook 'n afhanklike verhouding met haar. Die deelnemer se oom by wie hulle woon, gebruik afhanklikheidsvormende stowwe. Die seun het nie enige noemenswaardige verhoudings met iemand in die huis nie, slegs sy moeder. Dit blyk dus uit bogenoemde dat die deelnemer geen betekenisvolle verhouding met enige manlike persoon het nie.

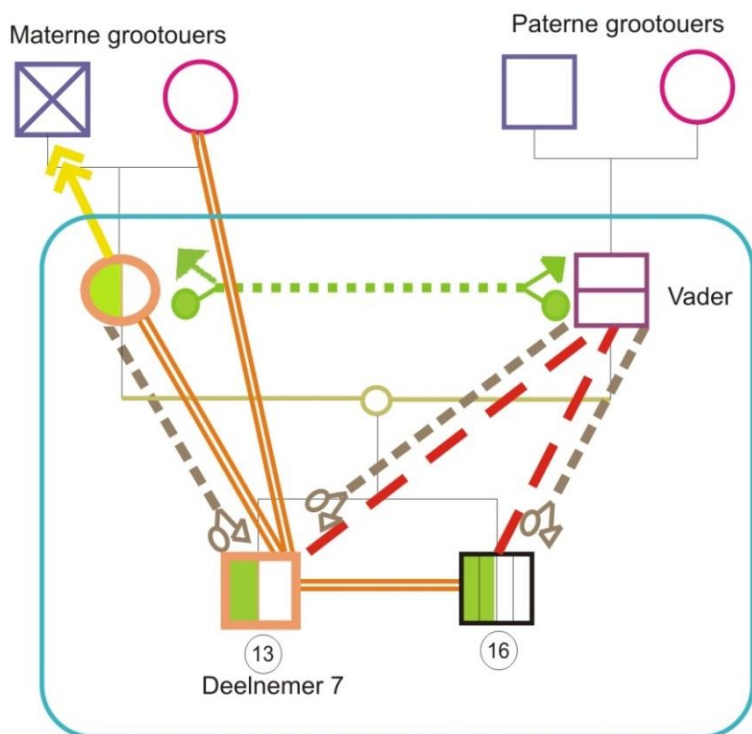
Die deelnemer neem aan geen sport-, kultuur-, ontspannings- of godsdiensaktiwiteite deel nie (sien sosiogram). Die deelnemer het twee maats (mikrosisteem 3 – portuurgroep) wat deel is van sy lewe. By die skool (mikrosisteem 2 – skool) is daar twee persone wat betrokke is by hom.

5.3.7 Deelnemer 7: Genogram, sosiogram en 'n oorsig van sy ingebedde sisteme

Eksperimentele groep
Deelnemer 7

GENOGRAM

Simbole kaart



SOSIOGRAM

SOSIOGRAM								
Eksperimentele Groep								
DEELNEMER 7								
Hoeveelheid aktiwiteite / persone	10							
	9							
	8							
	7							
	6							
	5							
	4							
	3							
	2							
	1							
		Sport	Kultuur	Ontspanning	Godsdiens	Portuurgroep	Gesin	Skool
		Aktiwiteite waarby deelnemer inskakel				Persone betrokke by deelnemer		

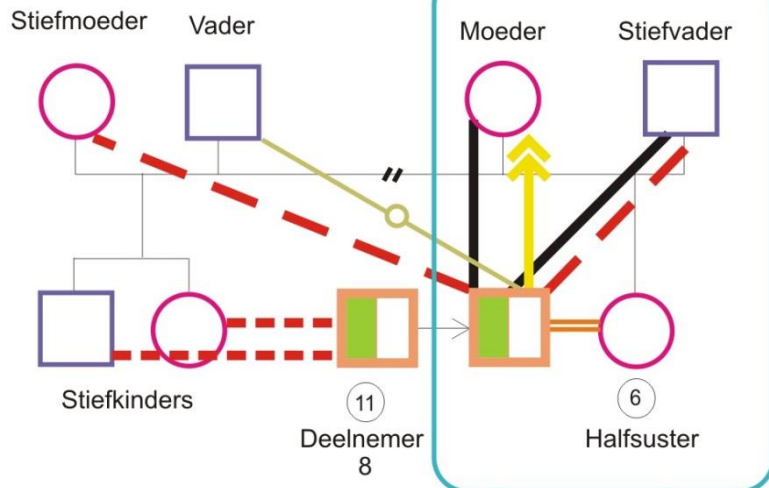
Deelnemer 7 is 'n seun van dertien jaar oud wat al trauma beleef het en genoodsaak was om sielkundige behandeling te ondergaan. Die deelnemer was twaalf jaar oud toe die studie 'n aanvang geneem het. Die deelnemer woon permanent by sy moeder, vader en broer (sestien jaar oud). Die deelnemer se vader gebruik afhanklikheidsvormende stowwe. Daar is emosionele afstand, asook fisieke en emosionele verwaarloosing tussen die vader, die deelnemer en sy broer. Die vader mishandel ook die deelnemer se moeder, beide fisiek en emosioneel. Die deelnemer se moeder het al trauma beleef en was genoodsaak om sielkundige behandeling te ontvang. Alhoewel daar 'n hegte verhouding tussen die moeder en die deelnemer is, verwaarloos sy hom fisiek en emosioneel. Die deelnemer het 'n hegte verhouding met sy materne ouma asook sy broer. Sy broer dien tans 'n vonnis uit vir 'n kriminele oortreding. Die deelnemer het ook grootouers aan paterne kant waarmee hy nie 'n verhouding het nie. Dit blyk dus uit bogenoemde dat die deelnemer geen betekenisvolle verhouding met enige manlike persoon het nie.

Die deelnemer neem aan geen sport-, kultuur-, ontspanning- of godsdiensaktiwiteite deel nie (sien sosiogram). Die deelnemer het twee maats (mikrosisteem 3 – portuurgroep) wat deel is van sy lewe. By die skool (mikrosisteem 2 – skool) is daar twee persone wat betrokke is by hom.

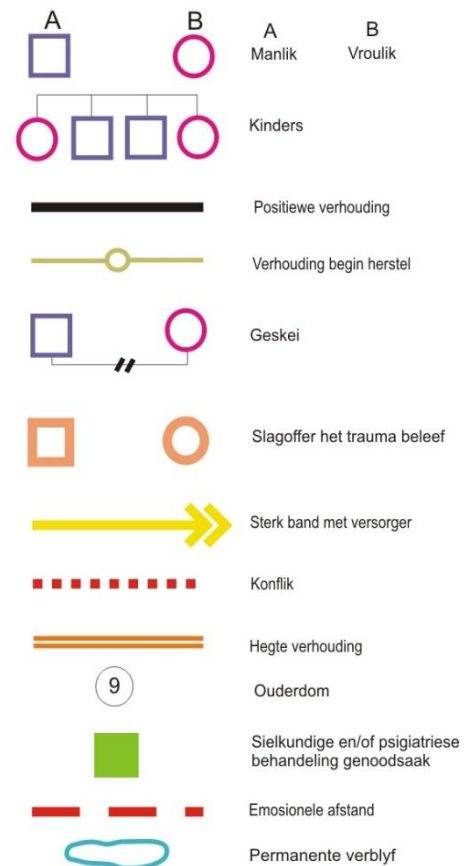
5.3.8 Deelnemer 8: Genogram, sosiogram en 'n oorsig van sy ingebedde sisteme

Eksperimentele groep
Deelnemer 8

GENOGRAM



Simbole kaart



SOSIOGRAM

Eksperimentele Groep

DEELNEMER 8

Hoeveelheid aktiwiteite / persone	10							
	9							
	8							
	7							
	6							
	5							
	4							
	3							
	2							
	1							
		Sport	Kultuur	Ontspanning	Godsdiens	Portuurgroep	Gesin	Skool
		Aktiwiteite waarby deelnemer inskakel				Persone betrokke by deelnemer		

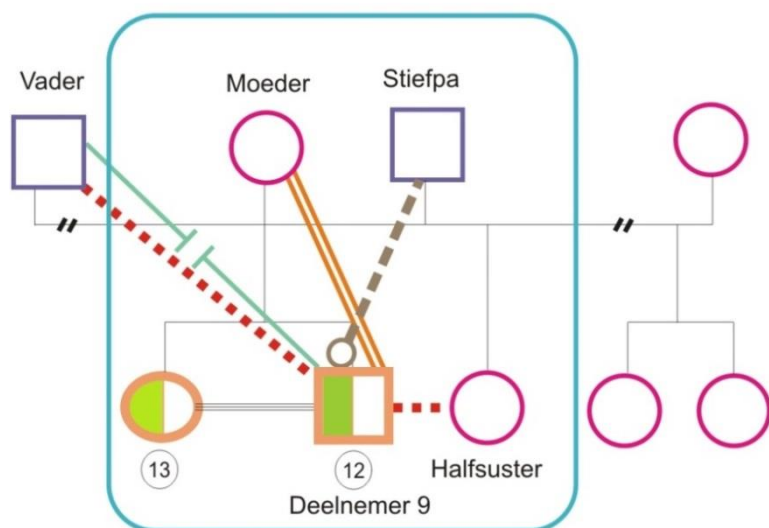
Deelnemer 8 is 'n seun van elf jaar oud wat al trauma beleef het en genoodsaak was om sielkundige behandeling te ontvang. Die deelnemer woon permanent saam met sy moeder, stiefvader en halfsuster (ses jaar). Die deelnemer se vader en moeder is geskei. Dit blyk dat die verhouding tussen die eie vader en die deelnemer begin herstel. Daar is egter emosionele afstand tussen die stiefmoeder en die deelnemer, asook konflik en emosionele afstand tussen hom en sy stiefbroer en -suster. Daar is 'n sterk band tussen die moeder en die deelnemer, en hulle het 'n positiewe verhouding. Alhoewel daar 'n positiewe verhouding tussen die deelnemer en sy stiefvader is, is daar emosionele afstand tussen hulle. Die deelnemer het egter 'n hegte band met sy halfsuster (ses jaar). Die deelnemer het geen grootouers nie. Dit blyk dus uit bogenoemde dat alhoewel die deelnemer se vader en stiefvader in sy lewe teenwoordig is, daar geen werklike betekenisvolle verhouding met enige manlike persoon is nie.

Die deelnemer neem aan geen sport-, kultuur- of ontspanningsaktiwiteite deel nie, maar wel aan een godsdiensaktiwiteit (sien sosiogram). Die deelnemer het net een maat (mikrosisteem 3 – portuurgroep). By die skool (mikrosisteem 2 – skool) is daar drie persone wat betrokke is by hom.

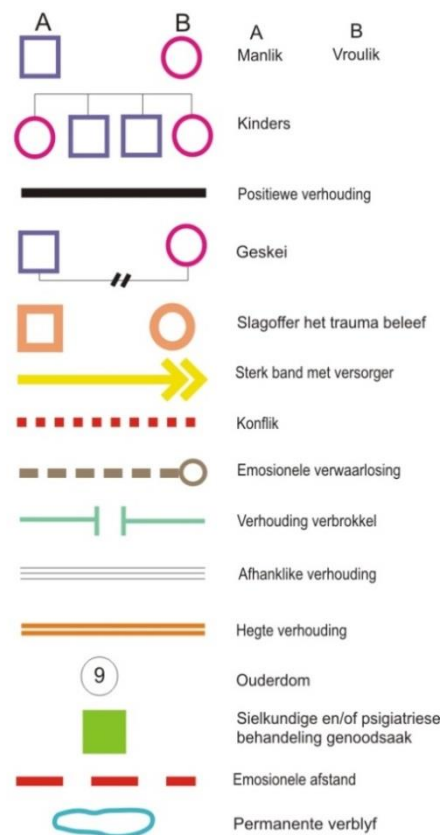
5.3.9 Deelnemer 9: Genogram, sosiogram en 'n oorsig van sy ingebedde sisteme

Eksperimentele groep
Deelnemer 9

GENOGRAM



Simbole kaart



SOSIOGRAM

Eksperimentele Groep

DEELNEMER 9

OORDEELING							
Hoeveelheid aktiwiteite / persone	10						
	9						
	8						
	7						
	6						
	5						
	4						
	3						
	2						
	1						

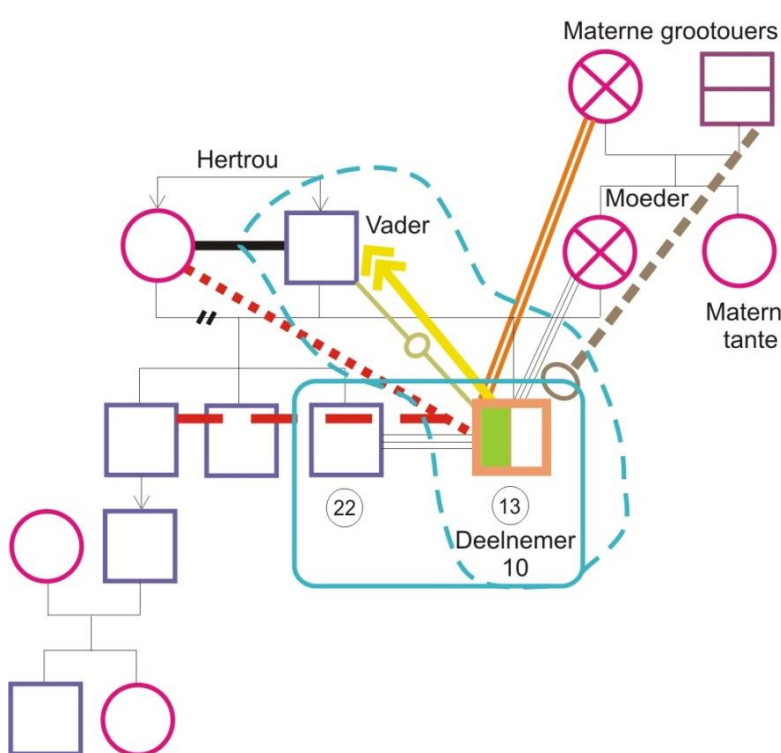
Deelnemer 9 is 'n seun van twaalf jaar oud wat al trauma beleef het en genoodsaak was om sielkundige behandeling te ontvang. Die deelnemer woon permanent by sy moeder, stiefvader, suster (dertien jaar oud) en halfsuster. Die deelnemer se vader en moeder is geskei. Daar was konflik tussen die deelnemer en sy vader en hul verhouding het verbrokkel. Die deelnemer het 'n hegte verhouding met sy moeder, maar daar is emosionele afstand tussen hom en sy stiefvader. Die deelnemer het 'n afhanklike verhouding met sy suster, maar beleef konflik met sy halfsuster. Sy stiefvader is ook geskei van sy eerste vrou en het twee dogters by haar, wat ook deel is van die deelnemer se lewe, alhoewel hy geen verhouding met hulle het nie. Daar is geen grootouers nie. Dit blyk dus uit bogenoemde dat die deelnemer geen betekenisvolle verhouding met 'n manlike persoon het nie.

Die deelnemer neem aan geen sport-, kultuur-, ontspanning- of godsdiensaktiwiteite deel nie (sien sosiogram). Die deelnemer het twee maats (mikrosisteem 3 – portuurgroep) wat deel is van sy lewe. By die skool (mikrosisteem 2 – skool) is daar drie persone wat betrokke is by hom.

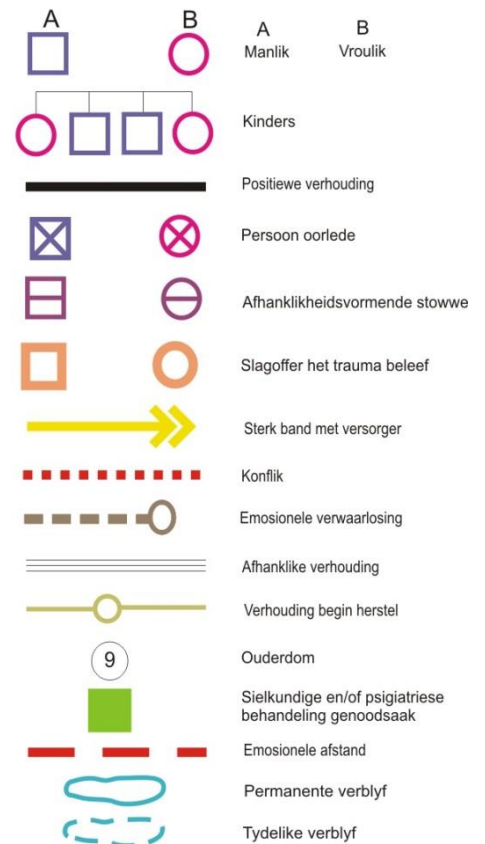
5.3.10 Deelnemer 10: Genogram, sosiogram en 'n oorsig van sy ingebedde sisteme

Eksperimentele groep
Deelnemer 10

GENOGRAM



Simbole kaart



SOSIOGRAM

Eksperimentele Groep							
DEELNEMER 10							
Hoeveelheid aktiwiteite / persone	10						
	9						
	8						
	7						
	6						
	5						
	4						
	3						
	2						
	1						
		Sport	Kultuur	Ontspanning	Godsdiens	Portuurgroep	Gesin
		Aktiwiteite waarby deelnemer inskakel				Persone betrokke by deelnemer	

Deelnemer 10 is 'n seun van dertien jaar oud wat al trauma beleef het en genoodsaak was om sielkundige behandeling te ontvang. Die deelnemer bly permanent saam met sy broer, wat 22 jaar oud is. Hy kuier soms by sy vader. Die deelnemer se moeder is oorlede, waarna sy vader hertrou het. Hy het drie halfbroers met wie hy geen verhouding het nie. Dit blyk asof die verhouding tussen die deelnemer en sy vader begin herstel. Die deelnemer het geen grootouers aan sy paterne kant nie. Sy materne ouma met wie hy 'n hegte verhouding gehad het, is ook oorlede. Sy materne oupa gebruik afhanklikheidsvormende stowwe en daar is emosionele afstand tussen hom en die deelnemer. Daar is ook 'n materne tante betrokke in sy lewe, maar daar is nie enige band met haar nie. Dit blyk uit die bogenoemde dat die deelnemer een betekenisvolle verhouding met 'n manlike persoon het, naamlik met sy broer wat hom versorg.

Die deelnemer neem aan geen sport-, kultuur-, ontspanning- of godsdiensaktiwiteite deel nie (sien sosiogram). Die deelnemer het net een maat (mikrosisteem 3 – portuurgroep). By die skool (mikrosisteem 2 – skool) is daar drie persone wat betrokke is by hom.

Bogenoemde is die biografiese inligting asook 'n oorsigtelike bespreking van Deelnemer 10 se ingebedde sisteem. Alhoewel daar nie geno- en sosiogramme van die kontrolegroep aangebied word nie, is beide groepe volgens dieselfde insluitingskriteria geselekteer (sien 4.5.3.2).

In die volgende afdeling word die data-ontleding en interpretasie deurlopend tematies aangebied.

5.4 Data-ontleding en interpretasie

Die primêre doel van hierdie navorsing was om die invloed van plaasvervangende figure (in die vorm van mansonderwysers binne skoolkonteks) met behulp van 'n ingrypingstrategie vir seuns in die middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, te verstaan. Die bevindinge van die navorsing sal uitloop op die ontwikkeling, evaluering en aanpassing van 'n ingrypingstrategie vir seuns in die middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef. Op grond van bogenoemde doelwit en die primêre navorsingsvraag is sekondêre navorsingsvrae en -doelwitte geformuleer, naamlik:

- Watter strategiese ingrypingsinvloed kan mansonderwysers, in die vorm van plaasvervangende vaderfigure, op die *akademiese prestasie* van die betrokke seuns hê?
- Watter strategiese ingrypingsinvloed kan mansonderwysers, in die vorm van plaasvervangende vaderfigure, op die *algemene gedrag en dissipline* van die betrokke seuns hê?
- Watter strategiese ingrypingsinvloed kan mansonderwysers, in die vorm van plaasvervangende vaderfigure, op die *emosionele welstand* van die betrokke seuns hê?

Die resultate, data-ontleding en interpretasie van bogenoemde sekondêre navorsingsvrae word vervolgens tematies aangebied. Die navorser sal telkemale onder drie verskillende temas, die resultate op die volgende wyse aanbied:

- Aanbieding van kwantitatiewe data volgens tydskedule tydens die ingrypingstrategie: Maand 1 tot 10.
- Aanbieding van kwalitatiewe data volgens tydskedule tydens die ingrypingstrategie: Maand 1 tot 10.
- Interpretasie
 - Verbandhoudende aspekte voortspruitend uit fokusgroeponderhoude na afloop van die ingrypingstrategie met die mansonderwysers en die graadhoofde.
 - Verbandhoudende aspekte voortspruitend uit individuele onderhoude met seuns na afloop van die ingrypingstrategie. Vervolgens word die ingrypingsinvloed van mansonderwysers op die akademiese prestasie van die betrokke seuns aangebied.

5.4.1 Ingrypingsinvloed van mansonderwysers, as plaasvervangende vaderfigure, op die *akademiese prestasie* van die betrokke seuns

5.4.1.1 Kwantitatiewe data volgens tydskedule tydens die ingrypingstrategie: Maand 1 tot 10

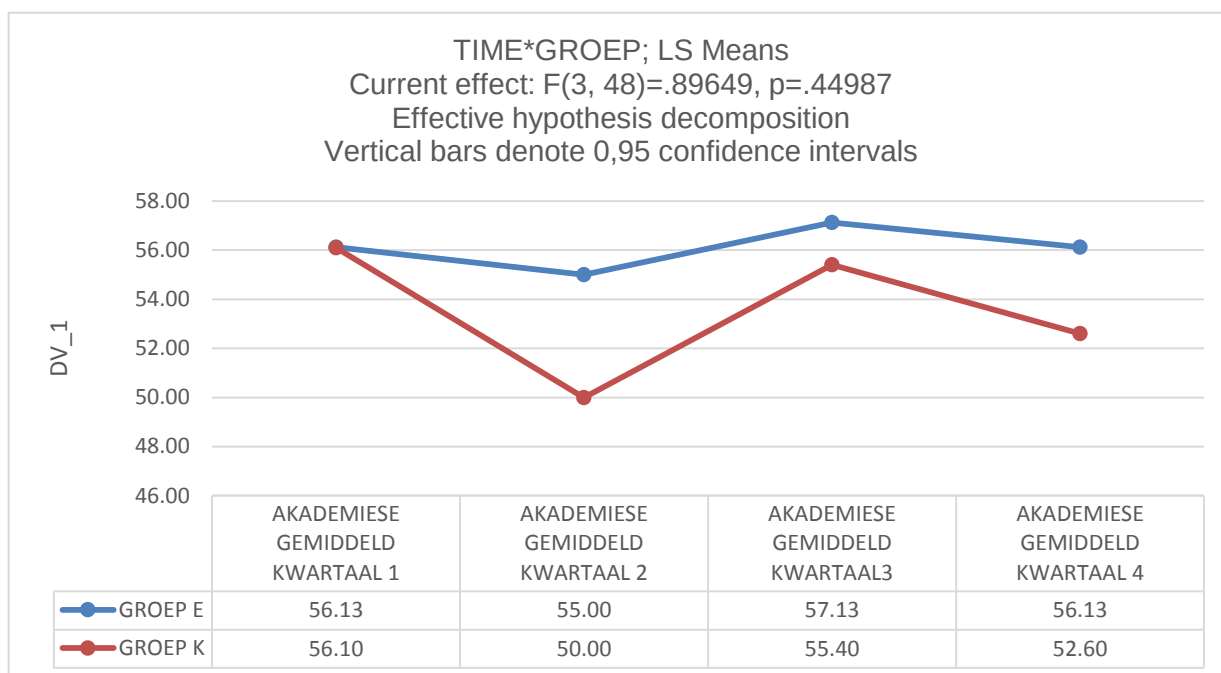
Daar is reeds in Hoofstuk 4 vermeld dat die kwantitatiewe data deur 'n statistiese konsultant van die NWU geprosesseer en ontleed is. Dit is met die ANOVA-proses gedoen. ANOVA, oftewel ontleding van variansie, berus op die proses van herhaalde

metings. Aangesien die steekproef wat in dié studie gebruik is as relatief klein gesien kan word, is statistiese inferensie en p-waardes nie altyd relevant nie. Statistiese inferensie maak afleidings van 'n steekproef deur gebruik te maak van beskrywende metings wat bereken is. Maar in sommige gevalle (waarvan dié studie een is) word nie net die beskrywende statistiek gerapporteer nie, maar die effekgrootte word ook bepaal.

Die effekgrootte dui op die praktiese betekenisvolheid van die data. 'n Natuurlike manier om op effekgrootte, oftewel praktiese betekenisvolheid, te rapporteer, is om die standaard verskil tussen die gemiddelde van twee steekproewe te bereken. Byvoorbeeld, die verskil tussen twee gemiddelde gedeel deur die geskatte standaardafwyking. Die meting word dan die effekgrootte genoem. Nie net maak dit die verskil onafhanklik van die eenhede en steekproefgrootte nie, maar dit is ook in verhouding met die verspreiding van die data (Ellis & Steyn, 2003).

Daar is dus deurgaans met die aanbieding van die prosessering en ontleding van die kwantitatiewe data gebruik gemaak van p-waardes, oftewel statistiese betekenisvolheid, tesame met praktiese betekenisvolheid, oftewel effekgrootte.

Vervolgens word die kwantitatiewe data van die seuns se akademiese prestasies (Groep E) in vergelyking met die kontrolegroep (Groep K) aangebied.



Figuur 5.1: Akademiese prestasie van beide die eksperimentele en die kontrolegroep oor vier kwartale heen

Die figuur dui daarop dat die eksperimentele groep seuns met plaasvervangende vaderfigure binne skoolkonteks wel akademies beter presteer het as die kontrolegroep. Daar kan ook gemerk word dat daar in kwartaal 2 en 4 'n afname in akademiese prestasie is by albei groepe. Dit is opmerklik dat by die eksperimentele groep, die afname gering is, maar by die kontrolegroep is die afname meer opvallend. Aan die einde van die vierde kwartaal oor 'n tydperk vanaf maand 1 tot 10 was daar 'n verbetering van 3,525% verskil tussen die eksperimentele en die kontrolegroep se akademiese gemiddelde. Die navorser is van mening dat alhoewel die verbetering nie werklik beduidend is nie, dit wel dui op 'n positiewe ommekeer.

Vervolgens word die p-waardes van die seuns se akademiese prestasies aangebied.

Tabel 5.5: Akademiese prestasie: p-waardes/statistiese betekenisvolheid

Effect	Repeated Measures Analysis of Variance (Kwantitatiewe data – Kwartaal 1) Sigma-restricted parameterization Effective hypothesis decomposition				
	SS	Degr. of Freedom	MS	F	P
Intercept	213622,6	1	213622,6	451,5621	0,000000
TIPE GROEP	117,3	1	117,3	0,2480	0,625286
Error	7569,2	16	473,1		
TIME	166,1	3	55,4	2,3917	0,080128
TIME*TIPE GROEP	62,3	3	20,8	0,8965	0,449874
Error	1111,1	48	23,1		

Daar moet egter in gedagte gehou word dat dit 'n klein steekproef is en daarom dalk nie genoeg onderskeidingsvermoë toon om statisties betekenisvol te wees nie. 'n P-waarde kleiner as 0,05 is, dui op statistiese betekenisvolheid.

Tabel 5.5 dui die volgende aan:

Nr. 1: p-waarde = 0,449; dus is die p-waarde nie statisties betekenisvol nie.

Nr. 2: Het iets oor tyd gebeur? p-waarde = 0,08; dus is die p-waarde nie statisties betekenisvol nie.

Nr. 3: Verskil tussen groepe: p-waarde = 0,625; dus is die p-waarde nie statisties betekenisvol nie.

Tabel 5.6: Akademiese gemiddelde: Kwartaal 1 tot 4

Cell no.	TIME*GROEP: LS Means (Kwantitatiewe data – Kwartaal 1) Current effect: $F(3, 48) = .89649$, $p = .44987$ Effective hypothesis decomposition						
	GROEP	TYD	DV_1 Mean	DV_1 Std. Err.	DV_1 -95,00%	DV_1 +95,00%	N
1	E	Akademiese gemiddeld kwartaal	56,12500	2,991884	49,78249	62,46751	8

Cell no.	TIME*GROEP: LS Means (Kwantitatiewe data – Kwartaal 1) Current effect: $F(3, 48) = .89649, p = .44987$ Effective hypothesis decomposition						
	GROEP	TYD	DV_1 Mean	DV_1 Std. Err.	DV_1 -95,00%	DV_1 +95,00%	N
2	E	Akademie gemiddeld kwartaal	55,00000	4,005855	46,50797	63,49203	8
3	E	Akademie gemiddeld kwartaal	57,12500	4,082427	48,47064	65,77936	8
4	E	Akademie gemiddeld kwartaal	56,12500	5,113764	45,28430	66,96570	8
5	K	Akademie gemiddeld kwartaal	56,10000	2,676022	50,42709	61,77291	10
6	K	Akademie gemiddeld kwartaal	50,00000	3,582946	42,40449	57,59551	10
7	K	Akademie gemiddeld kwartaal	55,40000	3,651434	47,65931	63,14069	10
8	K	Akademie gemiddeld kwartaal	52,60000	4,573890	42,90379	62,29621	10

Tabel 5.6 dui die akademiese gemiddelde vir beide die eksperimentele en die kontrolegroep aan. Vereenvoudig lyk die prestasies soos volg:

	Eksperimentele groep	Kontrolegroep	Verskil
Kwartaal 1	56,125	56,100	0,025%
Kwartaal 2	55,000	50,000	5,000%
Kwartaal 3	57,125	55,4000	1,725%
Kwartaal 4	56,125	52,6000	3,525%

Daar was aan die einde van die eerste kwartaal slegs 'n 0,025% verskil tussen die groepe, maar aan die einde van die vierde kwartaal oor 'n tydperk vanaf maand 1 tot 10 was daar 'n verbetering van 3,525% verskil tussen die eksperimentele en die kontrolegroep se akademiese gemiddelde.

Vervolgens word die effekgrootte, oftewel praktiese betekenisvolheid, van die seuns se akademiese prestasie aangebied.

Tabel 5.7: Akademiese prestasie – Effekgrootte

Cell no.	Groep	Gemiddeld	Standaard afwyking	Effekgrootte tussen groepe
1	E	56,13	62,47	0,01
2	E	55,00	63,49	1,04
3	E	57,13	65,78	0,36
4	E	56,13	66,97	0,73
5	K	56,10	61,77	
6	K	50,00	57,60	
7	K	55,40	63,14	
8	K	52,60	62,30	

Die effekgrootte in kwartaal 2 is 1,04 en in kwartaal 4 is dit 0,73, wat aandui dat dit prakties betekenisvol is en dus belangrik in praktyk.

Volgens die ontleding van die kwantitatiewe data rakende die akademiese prestasie van die seuns wat betrokke was by die ingrypingstrategie van mansonderwysers, in die vorm van plaasvervangende vaderfigure, blyk dit dat daar wel 'n positiewe invloed op hul akademiese prestasie was. Figuur 5.1 toon grafies dat die akademiese gemiddelde van die eksperimentele groep seuns met plaasvervangende vaderfigure binne skoolkonteks wel akademies beter presteer het as die kontrolegroep. Aan die einde van die vierde kwartaal oor 'n tydperk vanaf maand 1 tot 10 was daar 'n verbetering van 3,525% verskil tussen die eksperimentele en die kontrolegroep se akademiese gemiddelde.

Vervolgens word die kwalitatiewe data van die seuns se akademiese prestasies aangebied.

5.4.1.2 Kwalitatiewe data volgens tydskedule tydens die ingrypingstrategie

Een van die insluitingskriteria waarvolgens die seuns geselekteer is, was dat hulle akademiese probleme moes ondervind. Die seuns se akademiese probleme sluit in

gemiddelde akademiese prestasie onder die graadgemiddeld, slordige boeke, huiswerk herhaaldelik nie gedoen nie en waar seuns onwilligheid toon om in die klas te werk. Dit is dus belangrik om in ag te neem dat die begrip “akademiese prestasie” nie slegs punte impliseer nie, maar al die bogenoemde insluit.

Die kwalitatiewe data word in die volgende volgorde aangebied:

Maandeliks:

- Gemiddelde punte volgens mansonderwysers se meestersverslagvorme.
- Netheid van skoolboeke.
- Huiswerk gedoen, al dan nie.
- Algemene kommentaar van mansonderwysers.

Kwartaalliks:

- Gemiddelde punte volgens graadhoofde.
- Netheid van boeke.
- Huiswerk gedoen, al dan nie.
- Algemene kommentaar van graadhoofde.

Gemiddelde punte van die deelnemers:

Deelnemer	Kwartaal 1	Kwartaal 2	Kwartaal 3	Kwartaal 4	Verskil (Kwartaal 4 – Kwartaal 1)
1	67	65	64	70	+3
2	49	42	Seun is geskors	Seun is geskors	-7
3	59	69	Seun het verhuis	Seun het verhuis	+10
4	67	69	63	65	-2
5	53	58	60	64	+11
6	65	65	70	57	-8
7	38	37	37	33	-5
8	53	43	56	51	-2
9	57	57	57	58	+1
10	49	46	50	51	+2
Gemiddeld	55,7	55,1	57,13	56,13	

Vervolgens word die netheid van die seuns se skoolboeke aangebied:

Netheid van skoolboeke:

Deelnemer 1:										
Netjies										
Verbetering			X	X				X	X	
Onnet	X	X			X	X	X			
Maand 1-10	Febr.	Mrt.	April	Mei	Junie	Julie	Aug.	Sept.	Okt.	Nov.

Deelnemer 2:										
Netjies								X	X	
Verbetering										
Onnet	X	X		X		X				
Maand 1-10	Febr.	Mrt.	April	Mei	Junie	Julie	Aug.	Sept.	Okt.	Nov.

Deelnemer 3:										
Netjies	X	X	X		SEUN VERHUIS					
Verbetering				X						
Onnet										
Maand 1-10	Febr.	Mrt.	April	Mei	Junie	Julie	Aug.	Sept.	Okt.	Nov.

Deelnemer 4:										
Netjies	X	X								
Verbetering			X			Nie voltooi nie	Nie voltooi nie		X	
Onnet					X			X		X
Maand 1-10	Febr.	Mrt.	April	Mei	Junie	Julie	Aug.	Sept.	Okt.	Nov.

Deelnemer 5:										
Netjies			X			X	X	X	X	XX
Verbetering	X		X	X				X		
Onnet	X				Nie voltooi nie					
Maand 1-10	Febr.	Mrt.	April	Mei	Junie	Julie	Aug.	Sept.	Okt.	Nov.

Deelnemer 6:										
Netjies	X	X	X	X	X	X	X		X	
Verbetering	X							X		
Onnet										Nie voltooi nie
Maand 1-10	Febr.	Mrt.	April	Mei	Junie	Julie	Aug.	Sept.	Okt.	Nov.

Deelnemer 7:										
Netjies										
Verbetering				X	X	X	X	X	X	X
Onnet	X	X	X							
Maand 1-10	Febr.	Mrt.	April	Mei	Junie	Julie	Aug.	Sept.	Okt.	Nov.

Deelnemer 8:										
Netjies	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Verbetering										
Onnet	X									
Maand 1-10	Febr.	Mrt.	April	Mei	Junie	Julie	Aug.	Sept.	Okt.	Nov.

Deelnemer 9:										
Netjies								X (By sommige onderwysers)		
Verbetering				X			X			X
Onnet	X	X	X			X		X (By sommige onderwysers)	X	
Maand 1-10	Febr.	Mrt.	April	Mei	Junie	Julie	Aug.	Sept.	Okt.	Nov.

Deelnemer 10:										
Netjies										
Verbetering	X		X	X				X		
Onnet		X			X	X	X		X	
Maand 1-10	Febr.	Mrt.	April	Mei	Junie	Julie	Aug.	Sept.	Okt.	Nov.

Dit blyk nie uit bostaande tabelle dat daar 'n vaste patroon gevorm het ten opsigte van die netheid van die seuns se skoolboeke nie. Dit blyk dat die meerderheid van die deelnemers se profiele 'n op-en-af-kurwe aandui. Deelnemer 2 en 7 het wel verbeter en

die verbetering het konstant gebly. Daarmee saam het Deelnemer 8 konstant netjies gewerk. Bogenoemde resultate toon dus nie 'n definitiewe tendens aan nie.

Vervolgens word die resultate van huiswerk gedoen, al dan nie, aangebied.

Uitvoering van huiswerk:

Deelnemer 1:										
Gedoen		X		X	Nie voltooi nie	X				X
Soms nie gedoen nie	X		X							
Nie gedoen nie							X		X	
Maand 1-10	Febr.	Mrt.	April	Mei	Junie	Julie	Aug.	Sept.	Okt.	Nov.

Deelnemer 2:										
Gedoen			Nie voltooi nie		X		X	X	X	Nie voltooi nie
Soms nie gedoen nie	X			X						
Nie gedoen nie		X		X		X				
Maand 1-10	Febr.	Mrt.	April	Mei	Junie	Julie	Aug.	Sept.	Okt.	Nov.

Deelnemer 3:										
Gedoen		Nie voltooi nie	X		X	SEUN VERHUIS				
Soms nie gedoen nie	X		X	X						
Nie gedoen nie										
Maand 1-10	Febr.	Mrt.	April	Mei	Junie	Julie	Aug.	Sept.	Okt.	Nov.

Deelnemer 4:										
Gedoen		X		X	Nie voltooi nie	X	X		X (By sommige onderwysers)	X (By sommige onderwysers)
Soms nie gedoen nie	X		X							
Nie gedoen nie								X (By sommige onderwysers)	X (By sommige onderwysers)	
Maand 1-10	Febr.	Mrt.	April	Mei	Junie	Julie	Aug.	Sept.	Okt.	Nov.

Deelnemer 5:										
Gedoen				X	X	X	X	X	X	X
Soms nie gedoen nie	X	X	X							
Nie gedoen nie										
Maand 1-10	Febr.	Mrt.	April	Mei	Junie	Julie	Aug.	Sept.	Okt.	Nov.

Deelnemer 6:										
Gedoen	XX (Meer as een onderwyser)		X	XX (Meer as een onderwyser)	Nie voltooi nie	X		XX (Meer as een onderwyser)	X	
Soms nie gedoen nie		Nie voltooi nie		X			XX (Meer as een onderwyser)	X		
Nie gedoen nie	X								X	
Maand 1-10	Febr.	Mrt.	April	Mei	Junie	Julie	Aug.	Sept.	Okt.	Nov.

Deelnemer 7:										
Gedoen			X		Nie voltooi nie	Nie voltooi nie			X (By sommige onderwysers)	
Soms nie gedoen nie							XX (Meer as een onderwyser)		X (By sommige onderwysers)	
Nie gedoen nie	X	X		X				XX (Meer as een onderwyser)		XX (Meer as een onderwyser)
Maand 1-10	Febr.	Mrt.	April	Mei	Junie	Julie	Aug.	Sept.	Okt.	Nov.

Deelnemer 8:										
Gedoen			X	XX (Meer as een onderwyser)	Nie voltooi nie	X	X	X	X	X
Soms nie gedoen nie	XX (Meer as een onderwyser)									
Nie gedoen nie	XX (Meer as een onderwyser)		X	XX (By sommige onderwysers)						
Maand 1-10	Febr.	Mrt.	April	Mei	Junie	Julie	Aug.	Sept.	Okt.	Nov.

Deelnemer 9:										
Gedoen	XX (Meer as een onderwyser)	Nie voltooi nie	XX	X	XX	XX	XX	Nie voltooi nie	XX	XX
Soms nie gedoen nie				X						
Nie gedoen nie	XX (By sommige onderwysers)									
Maand 1-10	Febr.	Mrt.	April	Mei	Junie	Julie	Aug.	Sept.	Okt.	Nov.

Deelnemer 10:										
Gedoen					Nie voltooi nie			XX (Meer as een onderwyser)		Nie voltooi nie
Soms nie gedoen nie	XX (Meer as een onderwyser)	Nie voltooi nie	X	XX (Meer as een onderwyser)		X (By sommige onderwysers)	X			
Nie gedoen nie						X			X	
Maand 1-10	Febr.	Mrt.	April	Mei	Junie	Julie	Aug.	Sept.	Okt.	Nov.

Dit blyk uit bogenoemde tabelle of daar wel tot 'n mate 'n verbetering ingetree het ten opsigte van die huiswerk van die seuns. Alhoewel daar by Deelnemers 1, 4, 6 en 7 'n open-af-kurwe vorm, dui die ander deelnemers op 'n relatiewe konstante verbetering. Die betrokke deelnemers waar daar 'n verbetering aangedui word, se huiswerk is meestal gedoen en net 'n paar gevalle dui daarop dat dit soms nie gedoen is nie. Bogenoemde resultate dui daarop dat die meerderheid deelnemers se “huiswerk doen” verbeter het.

Vervolgens word die mansonderwysers se algemene kommentaar rakende die deelnemers se akademiese prestasie oorsigtelik aangebied.

Die algemene kommentaar van die mansonderwysers in kwartaal 1 was alles negatief, met uitsondering van Deelnemer 8. Kommentaar het gewissel van Deelnemer 1 tot 10, en wel soos volg: werk afgerammel, nie op standaard, slordig, organiseer vreemd – het leiding nodig, skrif moet aandag kry, vergeet boeke, opdragte onvolledig, huiswerk nie gedoen, ensovoorts. Daar was egter later 'n paar opmerkings soos: geen klagtes, verbetering in boeke, woon ekstra klas by, gaan beter – vra personeel makliker vir hulp.

Kwartaal 2: algemene kommentaar was meer positief en wel soos volg: probeer hard – tog bietjie verbeter, seun doen min, werk aan trots en verbetering, werk is georganiseerd, opdragte word bygehou, boeke soms nie by die skool, maar netjies, huiswerk oor die algemeen gedoen, vorder stadig, ensovoorts.

Die algemene kommentaar van kwartaal 3 en 4 blyk oor die algemeen positief te wees. Die volgende opmerkings is gerapporteer: sommige vakke beter as ander, seun negatief na wintervakansie, groot verbetering, geen werklike verbetering in boeke, netjies, boeke goed, werk bly netjies, netheid wisselvallig.

Die algemene terugvoering dui aan dat alhoewel daar nie 'n beduidende verbetering is nie, verbetering wel plaasgevind het. Dit wil voorkom asof die seuns se gesindheid ten opsigte van hul akademiese prestasie meer positief geword het.

Vervolgens word die kwartaallike verslae van die graadhoofde aangebied.

Gemiddelde punte van die deelnemers volgens die graadhoofde:

Gemiddelde punte van die deelnemers:

Deelnemer	Kwartaal 1	Kwartaal 2	Kwartaal 3	Kwartaal 4	Verskil (Kwartaal 4 – Kwartaal 1)
1	67	65	64	70	+3
2	49	42	Seun is geskors	Seun is geskors	-7
3	59	69	Seun het verhuis	Seun het verhuis	+10
4	67	69	63	65	-2
5	53	58	60	64	+11
6	65	65	70	57	-8
7	38	37	37	33	-5
8	53	43	56	51	-2
9	57	57	57	58	+1
10	49	46	50	51	+2
Gemiddeld	55,7	55,1	57,13	56,13	

Vervolgens word die resultate van die netheid van die seuns se skoolboeke volgens die graadhoofde aangebied.

Netheid van skoolboeke volgens die graadhoofde:

Deelnemer 1	Kwartaal 1	Kwartaal 2	Kwartaal 3	Kwartaal 4
Netjies				
Verbetering				
Onnet	X	X	X	X

Deelnemer 2	Kwartaal 1	Kwartaal 2	Kwartaal 3	Kwartaal 4
Netjies				Verhuis
Verbetering				
Onnet	X	X	X	

Deelnemer 3	Kwartaal 1	Kwartaal 2	Kwartaal 3	Kwartaal 4
Netjies	Nie voltooi nie	Verlaat skool		
Verbetering				
Onnet				

Deelnemer 4	Kwartaal 1	Kwartaal 2	Kwartaal 3	Kwartaal 4
Netjies	X	Nie voltooi nie		
Verbetering			X	X
Onnet				

Deelnemer 5	Kwartaal 1	Kwartaal 2	Kwartaal 3	Kwartaal 4
Netjies	X			
Verbetering		X	X	X
Onnet				

Deelnemer 6	Kwartaal 1	Kwartaal 2	Kwartaal 3	Kwartaal 4
Netjies			Nie voltooi nie	Nie voltooi nie
Verbetering	X	X		
Onnet				

Deelnemer 7	Kwartaal 1	Kwartaal 2	Kwartaal 3	Kwartaal 4
Netjies				
Verbetering		X		
Onnet	X		X	X

Deelnemer 8	Kwartaal 1	Kwartaal 2	Kwartaal 3	Kwartaal 4
Netjies	X			Nie voltooi nie
Verbetering		X	X	
Onnet				

Deelnemer 9	Kwartaal 1	Kwartaal 2	Kwartaal 3	Kwartaal 4
Netjies				
Verbetering				
Onnet	X	X	X	X

Deelnemer 10	Kwartaal 1	Kwartaal 2	Kwartaal 3	Kwartaal 4
Netjies				
Verbetering				
Onnet	X	X	X	X

Dit blyk uit die bogenoemde tabelle dat daar, volgens die graadhoofde, nie noemenswaardige verbetering was nie, met die uitsondering van drie deelnemers wat wel verbetering getoon het.

Vervolgens word die resultate van uitvoering van huiswerk (volgens die graadhoofde) aangebied.

Uitvoering van huiswerk, volgens die graadhoofde:

Deelnemer 1	Kwartaal 1	Kwartaal 2	Kwartaal 3	Kwartaal 4
Gedoen				Nie voltooi nie
Soms nie gedoen nie	X	X	X	
Nie gedoen nie				

Deelnemer 2	Kwartaal 1	Kwartaal 2	Kwartaal 3	Kwartaal 4
Gedoen			Verhuis	
Soms nie gedoen nie	X	X		
Nie gedoen nie				

Deelnemer 3	Kwartaal 1	Kwartaal 2	Kwartaal 3	Kwartaal 4
Gedoen			Verlaat skool	
Soms nie gedoen nie				
Nie gedoen nie	X	X		

Deelnemer 4	Kwartaal 1	Kwartaal 2	Kwartaal 3	Kwartaal 4
Gedoen				
Soms nie gedoen nie	X	X	X	X
Nie gedoen nie				

Deelnemer 5	Kwartaal 1	Kwartaal 2	Kwartaal 3	Kwartaal 4
Gedoen		X	X	X
Soms nie gedoen nie	X			
Nie gedoen nie				

Deelnemer 6	Kwartaal 1	Kwartaal 2	Kwartaal 3	Kwartaal 4
Gedoen			Nie voltooi nie	
Soms nie gedoen nie	X	X		X
Nie gedoen nie				

Deelnemer 7	Kwartaal 1	Kwartaal 2	Kwartaal 3	Kwartaal 4
Gedoen				
Soms nie gedoen nie			X	
Nie gedoen nie	X	X		X

Deelnemer 8	Kwartaal 1	Kwartaal 2	Kwartaal 3	Kwartaal 4
Gedoen			X	
Soms nie gedoen nie	X			X
Nie gedoen nie		X		

Deelnemer 9	Kwartaal 1	Kwartaal 2	Kwartaal 3	Kwartaal 4
Gedoen			X	
Soms nie gedoen nie	X	X		X
Nie gedoen nie				

Deelnemer 10	Kwartaal 1	Kwartaal 2	Kwartaal 3	Kwartaal 4
Gedoen				
Soms nie gedoen nie	X			
Nie gedoen nie		X	X	X

Dit blyk nie uit bogenoemde tabelle dat daar 'n vaste patroon gevorm het ten opsigte van of die seuns huiswerk gedoen het nie. Dit blyk dat die meerderheid van die seuns relatief konstant gebly het, maar daar was wel 'n verbetering. Deelnemers 1, 2, 4, 5 en 6 het konstante verbetering getoon. Deelnemers 7, 8 en 9 het 'n op-en-af-kurwe getoon, terwyl Deelnemer 10 verswak het.

Vervolgens word die graadhoofde se algemene kommentaar rakende die deelnemers se akademiese prestasie oorsigtelik aangebied.

Die algemene kommentaar van die graadhoofde rakende die netheid van die deelnemers se boeke, asook of hul huiswerk gedoen is, is negatief. Daar is een uitsondering – Deelnemer 8 – wie se boeke netjies is. Daar is ook aangetoon dat Deelnemers 5 en 6 se werk verbeter het en Deelnemer 7 het, volgens sy graadhoof, in kwartaal 2 verbeter.

Die kommentaar wat die meerderheid graadhoofde deurgegee het, is baie negatief en wel soos volg: boeke word nie opgepas nie, onvolledig en onnet, boeke is 'n gemors, huiswerk onvolledig, gereelde oop spasies in boeke, huiswerk gereeld nie gedoen nie, nie getrou nie, doen so min as moontlik, nie trots nie, een uit drie keer gedoen, nie op datum nie, haal nie in, verbetering (Deelnemer 5), probeer hard (Deelnemer 5), nie altyd

op peil nie, verbeter (Deelnemer 6), nie netjies nie, nie verantwoordelik nie, verbeter (Deelnemer 7 – kwartaal 2), slordig, netjies (Deelnemer 8), boeke vuil, werk en boeke slordig, nie gemotiveerd nie, ensovoorts.

Dit blyk uit die bogenoemde kommentaar dat daar nie werklik 'n noemenswaardige invloed op die deelnemers was nie, met die uitsondering van Deelnemers 5 en 6 asook Deelnemer 7 vir kwartaal 2.

5.4.1.3 Interpretasie

Daar moet in gedagte gehou word dat die vergelyking en interpretasie van die kwantitatiewe en kwalitatiewe data rakende die ingrypingsinvloed van mansonderwysers, as plaasvervangende vaderfigure, op die akademiese prestasie van die betrokke seuns, slegs geskoei is op die akademiese punte en gemiddelde. Die kwalitatiewe data rakende netheid van boeke en huiswerk gedoen, al dan nie, is bykomende data, sodat die ingrypingsinvloed in totaliteit beter verstaan kon word en dieper insig bekom kon word.

Volgens die kwantitatiewe data, oftewel die beskrywende statistiek (sien 5.4.1.1), blyk dit wel of daar 'n positiewe invloed op die deelnemers se akademiese prestasie was. Indien daar gekyk word na Figuur 5.1, kan gesien word dat die eksperimentele groep seuns akademies beter presteer het teenoor die kontrolegroep. Dit is ook interessant om op te merk dat beide groepe se akademiese gemiddelde in kwartaal 2 en 4 verswak het, alhoewel dié van die kontrolegroep heelwat meer verswak het. Die tendens kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat daar in kwartaal 1 en 3 slegs toetse en kwartaaltoetse geskryf word, maar in kwartaal 2 en 4 word die halfjaar- en jaareindeksamens onderskeidelik afgelê.

Die p-waarde vir die akademiese prestasies was 0,44987 (sien Tabel 5.5) en soos reeds genoem, dui hierdie waarde nie op statistiese betekenisvolheid nie. Indien ons egter na die akademiese gemiddelde van die twee groepe kyk, is daar 'n beduidende verskil (sien Tabel 5.6). In kwartaal 1 het die eksperimentele groep slegs 'n klein persentasie beter gedoen as die kontrolegroep, en wel 0,025%. In kwartaal 2 was die verskil egter 5%, in kwartaal 3 was die verskil 1,725% en in kwartaal 4 was daar 'n verskil van 3,525%. Dit

blyk dus uit bogenoemde akademiese gemiddelde dat daar 'n definitiewe positiewe invloed op die eksperimentele groep se akademiese prestasie was.

In lyn met bogenoemde was die resultate van die effekgrootte (verskil tussen die gemiddelde van die twee groepe gedeel deur die standaard afwyking). In kwartaal 1 en 3 is die effekgrootte respektiewelik 0,01 en 0,36. Daar is wel 'n verskil tussen die twee groepe, maar in kwartaal 1 en 3 is dit nie prakties betekenisvol nie. In kwartaal 2 en 4 is die effekgrootte egter heelwat groter en wel 1,04 en 0,73, wat wel praktiese betekenisvolheid aandui. Die kwantitatiewe data, oftewel beskrywende statistiek, dui dus op 'n definitiewe, dog geringe verbetering en positiewe invloed op die eksperimentele groep se akademiese prestasie.

Die kwalitatiewe data volgens die optekening van die mansonderwysers en graadhoofde dui op slegs 'n minimale verbetering in die akademiese prestasie. Die uitslae is soos volg: kwartaal 1 – akademiese gemiddelde van die tien seuns in die eksperimentele groep: 55,7%; kwartaal 2: 55,1%; kwartaal 3: 57,13%; en kwartaal 4: 56,13%. Daar is dus oor tien maande 'n minimale verbetering van slegs 0,43%.

Bogenoemde resultate is slegs die akademiese gemiddelde van die eksperimentele groep. Indien die beskrywende statistieke bygebring word en die eksperimentele groep se akademiese prestasie word vergelyk met dié van die kontrolegroep, blyk daar 'n beduidende verskil tussen die twee groepe te wees, soos reeds bespreek is. Daar kan dus met redelike sekerheid gesê word dat die plaasvervangende vaderfigure 'n positiewe invloed uitgeoefen het op die akademiese prestasie van die seuns wat vaderafwesigheid beleef.

Vervolgens word die verbandhoudende aspekte voortspruitend uit die fokusgroeponderhoude rakende akademiese prestasie van die ingrypingstrategie aangebied.

5.4.1.4 Identifisering van aspekte voortspruitend uit fokusgroeponderhoude rakende *akademiese prestasie* na afloop van die ingrypingstrategie

5.4.1.4.1 *Mansonderwysers*

Vraag 3 wat aan die mansonderwysers gestel is, lui soos volg:

Wat is jou mening oor die invloed wat jy as manlike onderwyser gehad het in die vorm van 'n plaasvervangende vaderfiguur, as 'n intervensiestrategie op (3.1) die akademiese prestasie van die betrokke seuns? (Sien Bylaag U.)

Uit die mededelings van die mansonderwysers het dit geblyk dat die mansonderwysers voel dat hulle 'n invloed uitgeoefen het. Die volgende aspekte het na vore gekom, naamlik: die seuns se punte het oor die algemeen verbeter, die seuns bereik in sekere aspekte hul potensiaal en hulle is oor die algemeen meer betrokke in die klas. Daarmee saam het hulle interaksie ook verbeter.

5.4.1.4.2 Graadhoofde

Vraag 3 wat aan die graadhoofde gestel is, lui soos volg:

Wat is jou mening oor die invloed van die manlike onderwysers in die vorm van 'n plaasvervangende vaderfiguur, as intervensiestrategie op (3.1) die akademiese prestasie van die betrokke seuns? (Sien Bylaag V.)

Die volgende aspekte het na vore gekom, naamlik: daar is verbetering en hul is meer gemotiveerd. Teenstrydig daarmee is genoem dat daar geen verbetering was nie of te wel geringe verbetering.

Uit die mededelings van die graadhoofde blyk dit dat daar in die meerderheid gevalle verbetering ingetree het, alhoewel dalk gering of net tot 'n mate. Slegs een graadhoof het gerapporteer dat daar geen verbetering was nie.

Vervolgens word die verbandhoudende aspekte voortspruitend uit die individuele onderhoude met die seuns rakende akademiese prestasie na afloop van die ingrypingstrategie aangebied.

5.4.1.5 Identifisering van aspekte voortspruitend uit individuele onderhoude met seuns rakende akademiese prestasie na afloop van die ingrypingstrategie

Vraag 2 wat aan die betrokke seuns gestel is, lui soos volg:

Hoe het die praat- en doen aktiwiteite met sekere manlike onderwysers/menere jou gehelp met (2.1) skoolwerk? (Sien Bylaag W.)

Die volgende aspekte het na vore gekom, naamlik: my punte of huiswerk het verbeter, ek het selfvertroue ontwikkel, ek het weer hoop en 'n toekomsvisie. Dit gaan emosioneel beter – ek is positief – ek het 'n gevoel van behoort. “Meneer luister na my” – daar is 'n klankbord. My konsentrasie het verbeter.

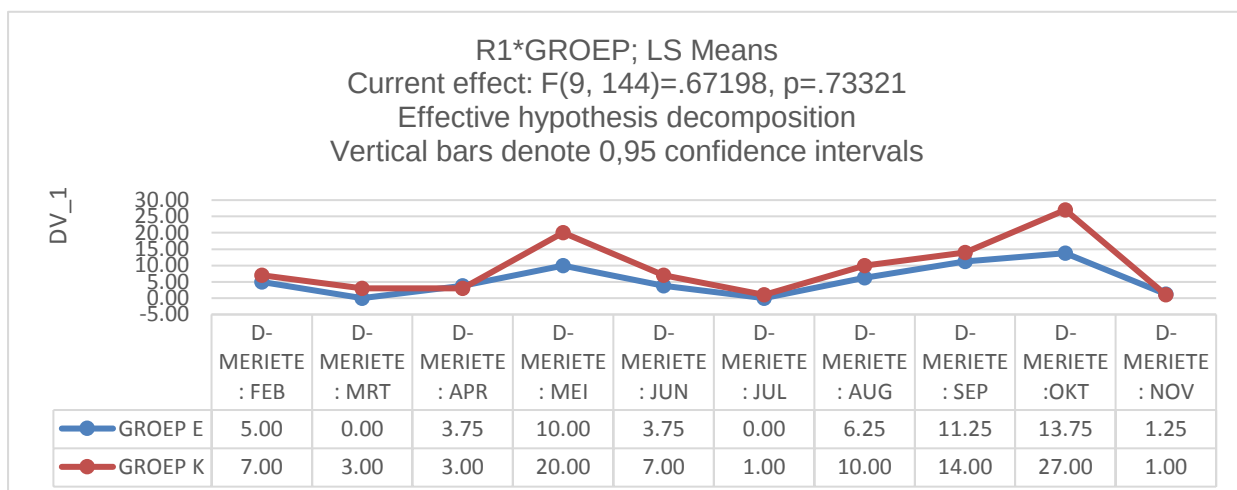
Hiermee word die aanbieding van die resultate en data-ontleding van die strategiese ingrypingsinvloed van plaasvervangende vaderfigure op die akademiese prestasie van seuns wat vaderafwesigheid beleef, afgesluit. Die bespreking van die bevindinge volg nadat al die aspekte se data aangebied is (sien 5.5).

Vervolgens word die ingrypingsinvloed van mansonderwysers op die algemene gedrag en dissipline van die betrokke seuns aangebied.

5.4.2 Ingrypingsinvloed van mansonderwysers, as plaasvervangende vaderfigure, op die *algemene gedrag en dissipline* van die betrokke seuns

Eerstens word die kwantitatiewe data van die seuns se demerietepunte wat dui op die hoeveelheid sogenaamde “strafpunte” wat hulle gekry het, aangebied.

5.4.2.1 Kwantitatiewe data volgens tydskedule tydens die ingrypingstrategie: Maand 1 tot 10



Figuur 5.2 toon grafies die demerietepunte van beide die eksperimentele groep (blou) en die kontrolegroep (rooi). In hierdie geval, hoe laer 'n seun se punte, hoe beter, aangesien dit “strafpunte” is vir gedrag en dissipline. Die figuur dui daarop dat die eksperimentele groep, die seuns met plaasvervangende vaderfigure binne skoolkonteks, wel deurlopend minder demerietepunte ontvang het teenoor die kontrolegroep.

Vervolgens word die p-waardes van die seuns se demerietepunte aangebied.

Tabel 5.8: Demerietepunte: p-waardes/statistiese betekenisvolheid

Effect	Repeated Measures Analysis of Variance (Kwantitatiewe data – Kwartaal 1) Sigma-restricted parameterization Effective hypothesis decomposition				
	SS	Degr. Of Freedom	MS	F	P
Intercept	9735,11	1	9735,111	34,15080	0,000025
GROEP	641,78	1	641,778	2,25136	0,152971
Error	4561,00	16	285,063		
R1	7075,44	9	786,160	6,01078	0,000000
R1*GROEP	791,00	9	87,889	0,67198	0,733211
Error	18834,00	144	130,792		

Tabel 5.8 dui die volgende aan:

Nr. 1: p-waarde = 0,733; dus is die p-waarde nie statisties betekenisvol nie.

Nr. 2: Het iets oor tyd gebeur? p-waarde = 0,00; dus is die p-waarde statisties betekenisvol. Aangesien $p < 0,05$ kan ons sê dat daar verandering oor tyd plaasgevind het.

Nr. 3: Verskil tussen groepe: p-waarde = 0,152; dus is die p-waarde nie statisties betekenisvol nie.

Tabel 5.9: Demeriete-gemiddelde: Kwartaal 1 tot 4

Cell No.	R1*GROEP; LS Means (Kwantitatiewe data – Kwartaal 1)						
	Current effect: F(9, 144)=.67198, p=73321 Effective hypothesis decomposition						
	GROEP	R1	DV_1 Mean	DV_1 Std. Err.	DV_1 -95,00%	DV_1 +95,00%	N
1	E	Demeriete Februarie	5,00000	2,809026	-0,95487	10,95487	8
2	E	Demeriete Maart	0,00000	1,789728	-3,79405	3,79405	8
3	E	Demeriete April	3,75000	2,160548	-0,83016	8,33016	8
4	E	Demeriete Mei	10,00000	5,590170	-1,85063	21,85063	8
5	E	Demeriete Junie	3,75000	2,791589	-2,16790	9,66790	8
6	E	Demeriete Julie	-0,00000	0,838525	-1,77759	1,77759	8
7	E	Demeriete Augustus	6,25000	3,940475	-2,10343	14,60343	8
8	E	Demeriete September	11,25000	5,396396	-0,18985	22,68985	8
9	E	Demeriete Oktober	13,75000	9,012795	-5,35627	32,85627	8
10	E	Demeriete November	1,25000	1,177590	-1,24638	3,74638	8
11	K	Demeriete Februarie	7,00000	2,512469	1,67380	12,32620	10
12	K	Demeriete Maart	3,00000	1,600781	-0,39350	6,39350	10
13	K	Demeriete April	3,00000	1,932453	-1,09662	7,09662	10
14	K	Demeriete Mei	20,00000	5,000000	9,40047	30,59953	10
15	K	Demeriete Junie	7,00000	2,496873	1,70687	12,29313	10
16	K	Demeriete Julie	1,00000	0,750000	-0,58993	2,58993	10
17	K	Demeriete Augustus	10,00000	3,524468	2,52846	17,47154	10
18	K	Demeriete September	14,00000	4,826684	3,76789	24,23211	10
19	K	Demeriete Oktober	27,00000	8,061289	9,91083	44,08917	10
20	K	Demeriete November	1,00000	1,053269	-1,23283	3,23283	10

Tabel 5.9 dui die demerietepunte vir beide die eksperimentele en die kontrolegroep aan. Vereenvoudig lyk die persentasies soos volg:

GROEP; LS Means (Kwantitatiewe data – Kwartaal 1)						
Current effect: F(1, 16)=2,2514, p=,15297 Effective hypothesis decomposition						
Cell No.	GROEP	DV_1 Mean	DV_1 Std. Err.	DV_1 -95,00%	DV_1 +95,00%	N
1	E	5,500000	1,887666	1,498328	9,50167	8
2	K	9,300000	1,688379	5,720796	12,87920	10

Daar was dus aan die einde van die tien maande 'n demeriete-gemiddeld van 5,5% vir die eksperimentele groep en 9,3% vir die kontrolegroep. Dit dui daarop dat die eksperimentele groep 3,8% minder demerietepunte ontvang het.

Vervolgens word die effekgrootte, oftewel praktiese betekenisvolheid, van die seuns se demerietepunte aangebied.

Tabel 5.10: Demerietepunte – effekgrootte

Cell nr.	Groep	Gemiddeld	Standaard afwyking	Effekgrootte tussen groepe
1	E	5,00	10,95	0,17
2	E	0,00	3,79	0,26
3	E	3,75	8,33	0,07
4	E	10,00	21,85	0,87
5	E	3,75	9,67	0,28
6	E	0,00	1,78	0,09
7	E	6,25	14,60	0,33
8	E	11,25	22,69	0,24
9	E	13,75	32,86	1,16
10	E	1,25	3,75	
11	K	7,00	12,33	
12	K	3,00	6,39	
13	K	3,00	7,10	
14	K	20,00	30,60	
15	K	7,00	12,29	
16	K	1,00	2,51	
17	K	10,00	17,47	
18	K	14,00	24,23	
19	K	27,00	44,09	
20	K	1,00	3,23	

Die effekgrootte in kwartaal 2 is 0,87 en in kwartaal 4 is dit 1,16, wat aandui dat dit prakties betekenisvol is, en dus belangrik in praktyk.

Volgens die ontleding van die kwantitatiewe data rakende die demerietepunte van die seuns wat betrokke was by die ingrypingstrategie van mansonderwysers, in die vorm van

plaasvervangende vaderfigure, blyk dit dat daar wel 'n positiewe invloed op hul demerietepunte was.

Vervolgens word die kwalitatiewe data van die seuns se gedrag en dissipline aangebied.

5.4.2.2 Kwalitatiewe data volgens tydskedule tydens die ingrypingstrategie: Maand 1 tot 10

Een van die insluitingskriteria waarvolgens die seuns geselekteer is, was dat hulle seuns met gedragsprobleme moes wees. Gedragsprobleme sluit die volgende in: seuns wat nie na instruksies luister nie, uitbarstings het, aggressief optree, disrespek teenoor ander seuns en onderwysers toon of onbehoorlik stout is (sien 4.5.1.2: Die kriteria waarvolgens die seuns geselekteer is). Dit is dus belangrik om in ag te neem dat dit nie slegs die demerietepunte is wat onder gedrag en dissipline ressorteer nie, maar al die bogenoemde aspekte.

Die kwalitatiewe data word in die volgende volgorde aangebied:

Maandeliks:

- Algemene gedrag en dissipline volgens mansonderwysers, tesame met hul kommentaar.

Kwartaalliks:

- Algemene gedrag en dissipline volgens die graadhoofde, tesame met hul kommentaar.

Vervolgens word die algemene gedrag en dissipline van die seuns, soos waargeneem deur die mansonderwysers wat as plaasvervangende vaderfigure opgetree het, aangebied.

Algemene gedrag en dissipline volgens mansonderwysers, tesame met hul kommentaar:

Maand		Kleurkode
1	Februarie	
2	Maart	
3	April	
4	Mei	
5	Junie	
6	Julie	
7	Augustus	
8	September	
9	Oktober	
10	November	

Deelnemer 1 – Gedrag en dissipline:						
	Luister nie	Uitbarstings	Aggressie	Disrespek	Onaanvaarbare gedrag	Oortredings (demerietepunte ontvang)
Maand 1	Praat baie					
Maand 2	Praat baie					
Maand 3						X
Maand 4						X
Maand 5	Soms		Geen			
Maand 6						
Maand 7			3 x Kwaad/baklei			
Maand 8	Praat baie		Kwaad vir niggie			
Maand 9			Boy pushed me			
Maand 10	Praat aanhoudend					

Deelnemer 2 – Gedrag en dissipline:						
	Luister nie	Uitbarstings	Aggressie	Disrespek	Onaanvaarbare gedrag	Oortredings (demerietepunte ontvang)
Maand 1						
Maand 2	X	X slaan leerder	Aggressief as aangespreek word	Sê onderwyser se hare lyk sleg	Teken lelke prente in klas	
Maand 3	TYDELIK GESKORS					
Maand 4	Praat baie	Sê hy haat skool	Steek stok in seun se oor			
Maand 5		Weier om te werk in klas				
Maand 6			Klap leerder			
Maand 7	X X		X	X X X	X X X	
Maand 8	SEUN GESKORS					
Maand 9						
Maand 10						

Deelnemer 3 – Gedrag en dissipline:						
	Luister nie	Uitbarstings	Aggressie	Disrespek	Onaanvaarbare gedrag	Oortredings (demerietepunte ontvang)
Maand 1	Somtyds	Somtyds	Somtyds			
Maand 2						3 ontvang
Maand 3			Vuisgeveg met dogter			
Maand 4						
Maand 5		1 uitbarsting				
Maand 6						
Maand 7	SEUN HET VERHUIS					
Maand 8						
Maand 9						
Maand 10						

Deelnemer 4 – Gedrag en dissipline:						
	Luister nie	Uitbarstings	Aggressie	Disrespek	Onaanvaarbare gedrag	Oortredings (demerietepunte ontvang)
Maand 1						
Maand 2						Geen
Maand 3						
Maand 4			4 x teen dogter			
Maand 5			Dogters mag nie naby hom kom			
Maand 6						Drie x
Maand 7	Groep luister nie na hom					
Maand 8	Praat baie					
Maand 9	In Afrikaans			Teenoor dogter		
Maand 10						

Deelnemer 5 – Gedrag en dissipline:						
	Luister nie	Uitbarstings	Aggressie	Disrespek	Onaanvaarbare gedrag	Oortredings (demerietepunte ontvang)
Maand 1	XXX					
Maand 2					X	X
Maand 3						
Maand 4						
Maand 5						
Maand 6						
Maand 7						
Maand 8						
Maand 9						
Maand 10						

Deelnemer 6 – Gedrag en dissipline:						
	Luister nie	Uitbarstings	Aggressie	Disrespek	Onaanvaarb are gedrag	Oortredings (demerietepunte ontvang)
Maand 1						
Maand 2						
Maand 3						
Maand 4	XX	XXXX	XX		XX	
Maand 5	Vat kanse	Uitbarsting toe hy moes huis toe gaan				
Maand 6						
Maand 7	XXX	XX		XXX	XXXX	
Maand 8	X	X		X	X	
Maand 9				X	X	
Maand 10						

Deelnemer 7 – Gedrag en dissipline:						
	Luister nie	Uitbarstings	Aggressie	Disrespek	Onaanvaarb bare gedrag	Oortredings (demerietepunte ontvang)
Maand 1						
Maand 2					Bank skool. Kom nie afspraak na nie	
Maand 3						
Maand 4						Geen
Maand 5						
Maand 6						
Maand 7						
Maand 8						
Maand 9						Klein oortreding – hardloop op stoepe
Maand 10						

Deelnemer 8 – Gedrag en dissipline:						
	Luister nie	Uitbarstings	Aggressie	Disrespek	Onaanvaarbare gedrag	Oortredings (demerietepunte ontvang)
Maand 1						
Maand 2						
Maand 3						
Maand 4						
Maand 5						
Maand 6						
Maand 7						
Maand 8						
Maand 9						
Maand 10						

Deelnemer 9 – Gedrag en dissipline:						
	Luister nie	Uitbarstings	Aggressie	Disrespek	Onaanvaarbare gedrag	Oortredings (demerietepunte ontvang)
Maand 1						
Maand 2						
Maand 3						
Maand 4						
Maand 5						
Maand 6						
Maand 7						
Maand 8						
Maand 9						
Maand 10						

Deelnemer 10 – Gedrag en dissipline:						
	Luister nie	Uitbarstings	Aggressie	Disrespek	Onaanvaarbare gedrag	Oortredings (demerietepunte ontvang)
Maand 1		'n Paar gehad				
Maand 2						
Maand 3	Geen	Geen	Geen	Geen	Geen	
Maand 4	Lyk of hy luister					
Maand 5	Afwesig		Geen			
Maand 6						
Maand 7						
Maand 8	Praat baie		Maria thinks stole something			
Maand 9						
Maand 10						

Die algemene kommentaar van die mansonderwysers in kwartaal 1 was meestal negatief, met die uitsondering van Deelnemers 8 en 9. Kommentaar het gewissel van Deelnemers 1 tot 10, en wel soos volg: baie praterig – kort aandag, “verbale diarree”, baie gedragsprobleme, kort van draad, baie beïnvloedbaar, kom nie afsprake na nie, “bunk” skool, paar uitbarstings, ensovoorts.

Kwartaal 2 se algemene kommentaar was meer positief en wel soos volg: geen oortredings, gedrag aanvaarbaar, goed gemanierd, niks, baie goed gegaan, klein uitbarstings – baie stil, geen gedragsprobleme of demerietepunte nie, lyk of dit goed gaan, ensovoorts.

Die algemene kommentaar van kwartaal 3 en 4 blyk oor die algemeen positief te wees, met die uitsondering van Deelnemer 2 wat in kwartaal 3 geskors is. Deelnemer 6 se gedrag het ook vanaf Augustus onverklaarbaar verswak; andersins was die kommentaar positief. Die volgende opmerkings is gerapporteer: gedrag voldoende, geen probleme, praat baie, goed gemanierd, geen oortredings, gedrag het mooi verbeter, algeheel goeie gedrag en dissipline, geen probleme, weet van geen probleme, ensovoorts.

Vervolgens word die kwartaallikse verslae van die graadhoofde aangebied.

Terugvoer van graadhoofde ten opsigte van algemene gedrag en dissipline

Die algemene kommentaar van die graadhoofde in kwartaal 1 was meestal negatief ten opsigte van die betrokke seuns se gedrag en dissipline, met die uitsondering van Deelnemers 5 en 6. Kommentaar het gewissel van Deelnemers 1 tot 10, en wel soos volg: luister nie, volg nie instruksies nie, tyd tot tyd woede-uitbarstings, met tye disrespekvol, betrokke in bakleiery, ontwig dissipline, geen maniere, soms aggressiewe neigings, geselserig, ensovoorts.

Kwartaal 2 se algemene kommentaar was meer positief, met die uitsondering van Deelnemers 2 en 3, en wel soos volg: verbetering, meer selfdissipline, geen impulsiewe uitbarstings meer nie, stil in klas, gedrag verbeter, plesier in klas, toon geen gedragsprobleme nie, ensovoorts.

Die algemene kommentaar van kwartaal 3 en 4 blyk oor die algemeen positief te wees, met die uitsondering van Deelnemer 7. Die graadhoofde se kommentaar verskil egter van dié van die mansonderwysers rakende Deelnemers 6 en 7. Die volgende algemene opmerkings is gerapporteer: goeie maniere, sin vir humor, luister mooi en werk saam, gedrag is goed, baie stil, huil nie so baie soos in kwartaal 1 en 2 nie, geen gedragsprobleme nie, ensovoorts.

Dit blyk uit die bogenoemde kommentaar dat daar wel 'n positiewe invloed op die deelnemers se algemene gedrag en dissipline was.

5.4.2.3 Interpretasie

Daar moet in gedagte gehou word dat die vergelyking en interpretasie van die kwantitatiewe en kwalitatiewe data rakende die ingrypingsinvloed van mansonderwysers, in die vorm van plaasvervangende vaderfigure, op die algemene gedrag en dissipline van die betrokke seuns slegs geskoei is op demerietepunte of sogenaamde strafpunte in vergelyking of samevoeging met die algemene waarneming en kommentaar van die mansonderwysers en graadhoofde.

Volgens die kwantitatiewe data, oftewel die beskrywende statistiek (sien 5.4.2.1), blyk dit wel of daar 'n positiewe invloed op die deelnemers se algemene gedrag en dissipline was. Indien daar gekyk word na Figuur 5.2, kan gesien word dat die eksperimentele groep seuns minder demeriete, oftewel strafpunte, ontvang het teenoor die kontrolegroep. Dit is weereens interessant om op te merk dat beide groepe se grafiekkurve dieselfde loop.

Die p-waarde vir die algemene gedrag en dissipline was 0,733 (sien Tabel 5.8), wat nie op statistiese betekenisvolheid dui nie. Indien daar egter na die demerietepunte se gemiddelde van die twee groepe gekyk word, is daar 'n beduidende verskil (sien Tabel 5.9). Dit blyk dus uit bogenoemde gemiddelde dat daar 'n definitiewe positiewe invloed op die eksperimentele groep seuns se algemene gedrag en dissipline was.

Die resultate van die effekgrootte (verskil tussen die gemiddelde van die twee groepe gedeel deur die standaard afwyking). Oor die tien maande van die ingrypingstrategie was daar wel 'n verskil in effekgrootte, maar dit was nie prakties betekenisvol nie. In Mei en Oktober is die effekgrootte egter heelwat groter – respektiewelik 0,87 en 1,16 – wat wel op praktiese betekenisvolheid dui. Die kwantitatiewe data, oftewel beskrywende statistiek, dui dus op 'n verbetering en positiewe invloed op die eksperimentele groep se algemene gedrag en dissipline.

Die kwalitatiewe data volgens die optekening van die mansonderwysers en graadhoofde dui ook 'n verbetering aan ten opsigte van die betrokke seuns se algemene gedrag en dissipline. Daar was in kwartaal 1 meestal negatiewe kommentaar, wat in kwartaal 2 verander het en 'n verbetering getoon het. In kwartaal 3 en 4 was die meerderheid kommentaar positief ten opsigte van die seuns se gedrag en dissipline.

Daar kan dus met redelike sekerheid gesê word dat die plaasvervangende vaderfigure 'n positiewe invloed uitgeoefen het op die algemene gedrag en dissipline van die seuns wat vaderafwesigheid beleef.

Vervolgens word die verbandhoudende aspekte voortspruitend uit die fokusgroeponderhoudvrae rakende *algemene gedrag en dissipline* na afloop van die ingrypingstrategie aangebied.

5.4.2.4 Aspekte voortspruitend uit fokusgroeponderhoude rakende algemene gedrag en dissipline na afloop van die ingrypingstrategie

5.4.2.4.1 Mansonderwysers

Vraag 3 wat aan die mansonderwysers gestel is, lui soos volg:

Wat is jou mening oor die invloed wat jy as manlike onderwyser gehad het, in die vorm van 'n plaasvervangende vaderfiguur, as 'n intervensiestrategie op (3.2) die algemene gedrag en dissipline van die betrokke seuns? (Sien Bylaag U.)

Uit die mededelings van die mansonderwysers het dit geblyk dat die mansonderwysers wel voel dat hulle 'n invloed uitgeoefen het.

Die volgende aspekte het na vore gekom, naamlik: die seun kort aandag, hulle gedrag is meer aanvaarbaar, die seun se gedrag het verbeter oor tyd, daarteenoor was sommige seuns se gedrag wisselvallig.

5.4.2.4.2 Graadhoofde

Vraag 3 wat aan die graadhoofde gestel is, lui soos volg:

Wat is jou mening oor die invloed van die manlike onderwyser in die vorm van 'n plaasvervangende vaderfiguur, as intervensiestrategie op (3.2) die algemene gedrag en dissipline van die betrokke seuns? (Sien Bylaag V.)

Die volgende aspekte het na vore gekom, naamlik: die seun is emosioneel sterker, daar het verbetering in gedrag en dissipline plaasgevind, sommige seuns was dieselfde en teenstrydig hiermee was een seun meer negatief. Dit blyk dat die mededelings van die graadhoofde uiteenlopend was.

Vervolgens word die verbandhoudende aspekte voortspruitend uit die individuele onderhoude met die seuns rakende algemene gedrag en dissipline na afloop van die ingrypingstrategie aangebied.

5.4.2.5 Aspekte voortspruitend uit individuele onderhoude met seuns rakende algemene gedrag en dissipline na afloop van die ingrypingstrategie

Vraag 2 wat aan die betrokke seuns gestel is, lui soos volg:

Hoe het die praat-en-doen-aktiwiteite met sekere manlike onderwysers/menere jou gehelp met (2.2) gedrag? (Sien Bylaag W.)

Die volgende aspekte het na vore gekom, naamlik: die seun was meer gehoorsaam en minder aggressief, die seun respekteer onderwysers meer, is nou skoon van dwelms, hy het maniere ontwikkel asook meer sosiaal aanvaarbare gedrag.

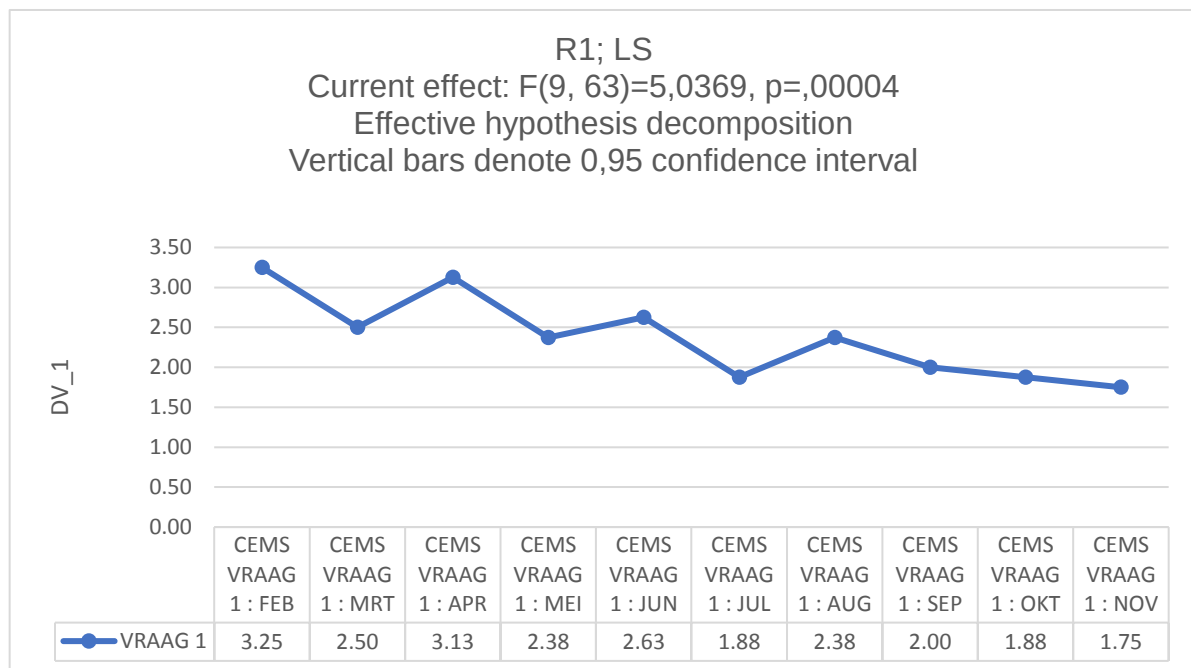
Hiermee word die aanbieding van die resultate en data-ontleding van die strategiese ingrypingsinvloed van plaasvervangende vaderfigure op die algemene gedrag en dissipline van seuns wat vaderafwesigheid beleef, afgesluit. Die bespreking van die bevindinge volg nadat al die aspekte se data aangebied is (sien 5.5).

Vervolgens word die ingrypingsinvloed van mansonderwysers op die emosionele welstand van die betrokke seuns aangebied.

5.4.3 Ingrypingsinvloed van mansonderwysers, as plaasvervangende vaderfigure, op die *emosionele welstand* van die betrokke seuns

Eerstens word die kwantitatiewe data van die seuns se emosionele welstand, soos afgeneem met CEMS – die emosionele waarnemingskaaltoets, aangebied.

5.4.3.1 Aanbieding van kwantitatiewe data volgens tydskedule tydens die ingrypingstrategie: Maand 1 tot 10



Figuur 5.3: CEMS: Vraag 1 – Gesigsuitdrukking en nieverbale kommunikasie

Figuur 5.3 toon grafies die punte-evaluering van die betrokke seuns se gesigsuitdrukking en nieverbale kommunikasie, soos waargeneem deur die maatskaplike werker *in camera*. Daar is kameras in elke klas en die monitorskerm is in die skool se kantoor. Die seuns was dus nie bewus van die waarneming elke maand nie en daarom kan ons verseker wees dat hul gedrag natuurlik, wat geldigheid verseker. In hierdie geval is dit ook 'n kwessie van hoe laer die puntetelling is, hoe beter, aangesien 'n punt van 1 toegeken is indien die seun glimlag en 'n ontspanne gesigsuitdrukking het vir die grootste gedeelte van die sessie in die klas, en 'n punt van 5 toegeken is indien hy 'n grimmige of verwronge gesigsuitdrukking het (**sien Bylaag O**). Die figuur toon dat die kurwe afwaarts loop, wat dus 'n verbetering ten opsigte van gesigsuitdrukking en nieverbale kommunikasie aandui.

Vervolgens word die p-waardes van die seuns se gesigsuitdrukking en nieverbale kommunikasie aangebied.

Tabel 5.11: CEMS: Vraag 1 – Gesigsuitdrukking en nieverbale kommunikasie: p-waardes/statistiese betekenisvolheid

Effect	Repeated Measures Analysis of Variance (Kwantitatiewe data – Kwartaal 1) Sigma-restricted parameterization Effective hypothesis decomposition				
	SS	Degr. Of Freedom	MS	F	P
Intercept	451,2500	1	451,2500	761,1446	0,000000
Error	4,1500	7	0,5929		
R1	19,5000	9	2,1667	5,0369	0,000041
Error	27,1000	63	0,4302		

Tabel 5.11 dui 'n p-waarde van 0,000041 aan wat daarop dui dat dit statisties betekenisvol is aangesien die p-waarde kleiner as 0,05 is.

Tabel 5.12: CEMS: Vraag 1 – Gesigsuitdrukking en nieverbale kommunikasie: Gemiddelde van eksperimentele groep vanaf maand 1 tot 10

R1; LS Means (Kwantitatiewe data – Kwartaal 1) Current effect: F(9, 63)=5,0369, p=,00004 Effective hypothesis decomposition						
Cell No.	R1	DV_1 Mean	DV_1 Std. Err.	DV_1 -95,00%	DV_1 +95,00%	N
1	CEMS – Vraag 1 - Februarie	3,250000	0,163663	2,862998	3,637002	8
2	CEMS – Vraag 1 - Maart	2,500000	0,188982	2,053128	2,946872	8
3	CEMS – Vraag 1 - April	3,125000	0,226582	2,589219	3,660781	8
4	CEMS – Vraag 1 - Mei	2,375000	0,263052	1,752981	2,997019	8
5	CEMS – Vraag 1 - Junie	2,625000	0,263052	2,002981	3,247019	8
6	CEMS – Vraag 1 - Julie	1,875000	0,226582	1,339219	2,410781	8
7	CEMS – Vraag 1 - Augustus	2,375000	0,323899	1,609100	3,140900	8
8	CEMS – Vraag 1 - September	2,000000	0,267261	1,368028	2,631972	8
9	CEMS – Vraag 1 - Oktober	1,875000	0,226582	1,339219	2,410781	8
10	CEMS – Vraag 1 - November	1,750000	0,163663	1,362998	2,137002	8

Tabel 5.12 dui die gemiddelde punte van die eksperimentele groep seuns oor tien maande aan. In maand 1 (Februarie) was die gemiddelde punt 3,25 en teen maand 10 (November) was die gemiddelde punt 1.75. Alhoewel daar 'n wisseling was in die tien

maande, is daar 'n definitiewe afwaartse neiging. Die tabel dui op 'n positiewe invloed op die betrokke seuns se emosionele welstand.

Vervolgens word die effekgrootte, oftewel praktiese betekenisvolheid, van Vraag 1 van CEMS aangebied.

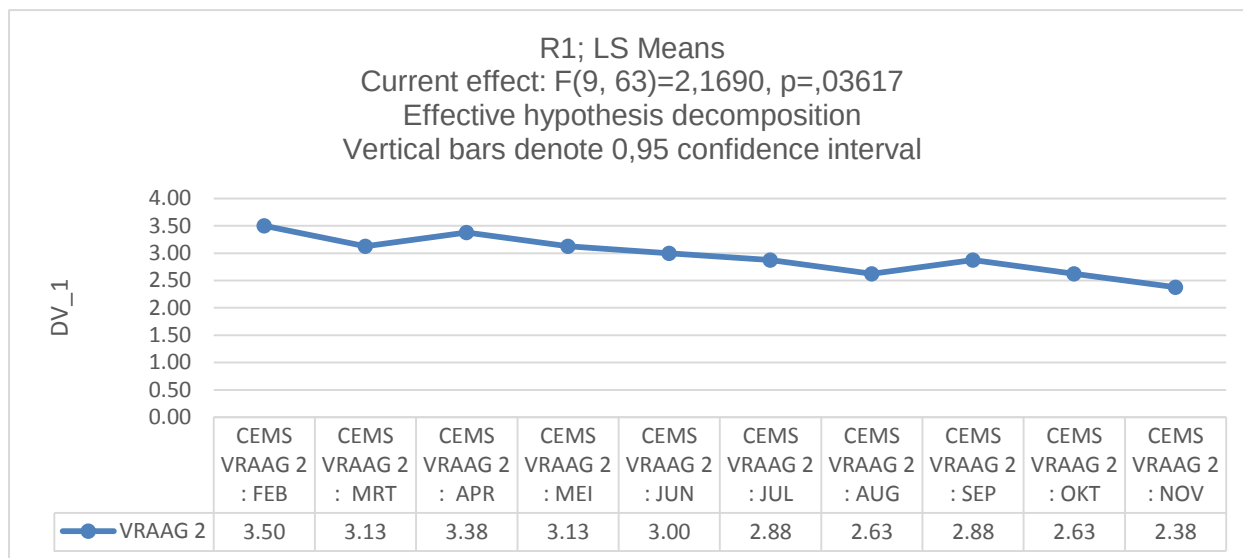
Tabel 5.13: CEMS: Vraag 1 – Effekgrootte

Cell nr.	Groep	Gemiddeld	Standaard afwyking	Effekgrootte oor tyd
1	E	3,25	0,16	
2	E	2,50	0,19	1,14
3	E	3,13	0,23	0,19
4	E	2,38	0,26	1,33
5	E	2,63	0,26	0,95
6	E	1,88	0,23	2,10
7	E	2,38	0,32	1,33
8	E	2,00	0,27	1,91
9	E	1,88	0,23	2,10
10	E	1,75	0,16	2,29

Die effekgrootte oor tyd heen, in vergelyking met Februarie, dui by agt uit nege maande praktiese betekenisvolheid aan.

Volgens die ontleding van die kwantitatiewe data rakende Vraag 1 van CEMS (**sien Bylaag O**) van die seuns wat betrokke was by die ingrypingstrategie blyk dit dat daar wel 'n positiewe invloed op hul emosionele welstand was.

Vervolgens word Vraag 2 van CEMS (**sien Bylaag O**) aangebied.



Figuur 5.4: CEMS: Vraag 2 – Verbale uitdrukking en kommunikasie

Figuur 5.4 toon grafies die punte-evaluering van die betrokke seuns se verbale uitdrukking en kommunikasie aan, soos waargeneem deur die maatskaplike werker. Weereens is dit 'n geval van hoe laer die puntetelling, hoe beter (**sien Bylaag O – Vraag 2**). 'n Punt van 1 is toegeken indien die seun sy opinie en gevoelens deurgaans geverbaliseer het en 'n punt van 5 is toegeken indien die seun nooit sy opinie en gevoelens geverbaliseer het nie, met 'n spektrum tussenin. Die figuur toon aan dat die kurwe afwaarts neig en dui dus op 'n verbetering van verbale uitdrukking en kommunikasie.

Vervolgens word die p-waardes van die seuns se verbale uitdrukking en kommunikasie, aangebied.

Tabel 5.14: CEMS: Vraag 2 – Verbale uitdrukking en kommunikasie: p-waardes/statistiese betekenisvolheid

Effect	Repeated Measures Analysis of Variance (Kwantitatiewe data – Kwartaal 1) Sigma-restricted parameterization Effective hypothesis decomposition				
	SS	Degr. Of Freedom	MS	F	P
Intercept	696,2000	1	696,2000	198,1057	0,000002
Error	24,6000	7	3,5143		
R1	8,8000	9	0,9778	2,1690	0,036168
Error	28,4000	63	0,4508		

Tabel 5.14 dui 'n p-waarde van 0,036168 aan wat daarop dui dat dit statisties betekenisvol is aangesien die p-waarde kleiner as 0,05 is.

Tabel 5.15: CEMS: Vraag 2 – Verbale uitdrukking en kommunikasie: Gemiddelde van eksperimentele groep vanaf maand 1 tot 10

R1; LS Means (Kwantitatiewe data – Kwartaal 1) Current effect: $F(9, 63)=2,1690$, $p=,03617$ Effective hypothesis decomposition						
Cell No.	R1	DV_1 Mean	DV_1 Std. Err.	DV_1 -95,00%	DV_1 +95,00%	N
1	CEMS – Vraag 2 - Februarie	3,500000	0,422577	2,500764	4,499236	8
2	CEMS – Vraag 2 - Maart	3,125000	0,350382	2,296477	3,953523	8
3	CEMS – Vraag 2 - April	3,375000	0,263052	2,752981	3,997019	8
4	CEMS – Vraag 2 - Mei	3,125000	0,226582	2,589219	3,660781	8
5	CEMS – Vraag 2 - Junie	3,000000	0,327327	2,225995	3,774005	8
6	CEMS – Vraag 2 - Julie	2,875000	0,295048	2,177321	3,572679	8
7	CEMS – Vraag 2 - Augustus	2,625000	0,263052	2,002981	3,247019	8
8	CEMS – Vraag 2 - September	2,875000	0,398098	1,933647	3,816353	8
9	CEMS – Vraag 2 - Oktober	2,625000	0,263052	2,002981	3,247019	8
10	CEMS – Vraag 2 - November	2,375000	0,182981	1,942318	2,807682	8

Tabel 5.15 dui die gemiddelde punte van die eksperimentele groep seuns oor tien maande aan. Die tabel toon aan dat die gemiddelde punt in maand 1 (Februarie) 3,50 was en teen maand 10 (November) was dit 2,375. Alhoewel daar 'n wisseling oor die tien

maande is, is daar 'n definitiewe afwaartse neiging. Die tabel dui op 'n positiewe invloed op die betrokke seuns se emosionele welstand.

Vervolgens word die effekgrootte, oftewel praktiese betekenisvolheid, van Vraag 2 van CEMS aangebied.

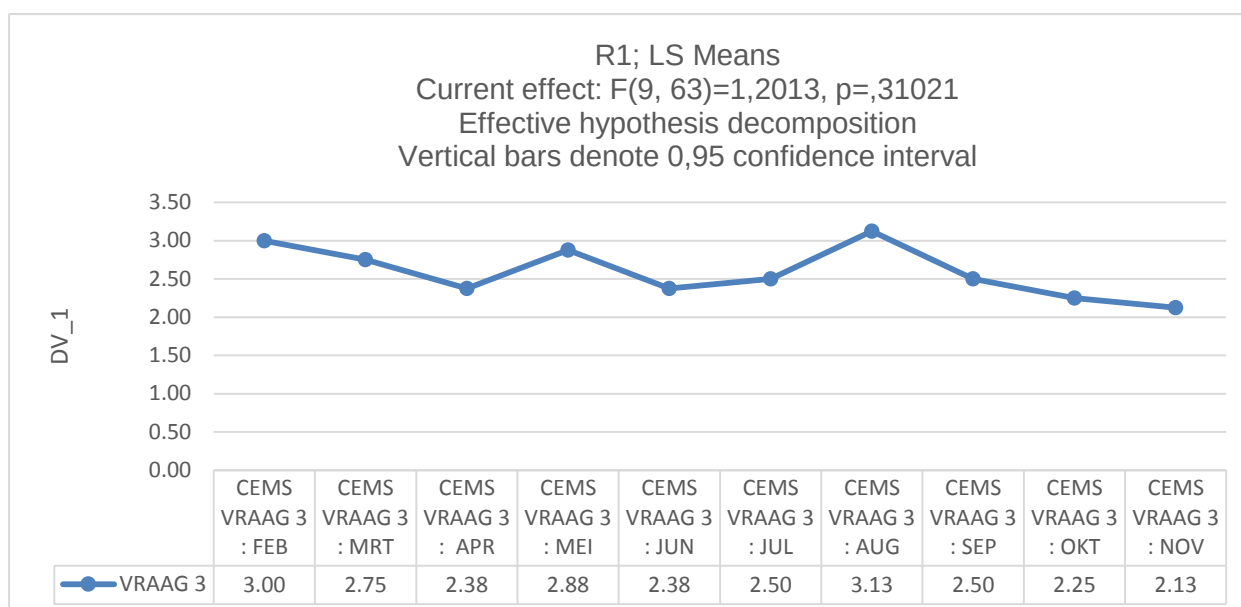
Tabel 5.16: CEMS: Vraag 2 – Effekgrootte

Cell nr.	Groep	Gemiddeld	Standaard afwyking	Effekgrootte oor tyd
1	E	3,50	0,42	
2	E	3,13	0,35	0,56
3	E	3,38	0,26	0,19
4	E	3,13	0,23	0,56
5	E	3,00	0,33	0,74
6	E	2,88	0,30	0,93
7	E	2,63	0,26	1,30
8	E	2,88	0,40	0,73
9	E	2,63	0,26	1,30
10	E	2,38	0,18	1,68

Die effekgrootte oor tyd heen, in vergelyking met Februarie, dui by agt uit nege maande praktiese betekenisvolheid aan.

Volgens die ontleding van die kwantitatiewe data rakende Vraag 2 van CEMS (**sien Bylaag O**) van die seuns wat betrokke was by die ingrypingstrategie blyk dit dat daar wel 'n positiewe invloed op hul emosionele welstand was.

Vervolgens word Vraag 3 van CEMS (**sien Bylaag O**) aangebied.



Figuur 5.5: CEMS: Vraag 3 – Lyftaal

Figuur 5.5 toon grafies die punte van die betrokke seuns se lyftaal, soos waargeneem deur die maatskaplike werker. Weereens is dit 'n geval van hoe laer die punte, hoe beter. 'n Punt van 1 is toegeken indien die seuns stilgesit het sonder onnodige liggaamsbeweging en 'n punt van 5 indien die seun voortdurend deur die sessie uitermate beweeg het, met 'n spektrum tussenin (**sien Bylaag O**). Die figuur toon aan dat die kurwe afwaarts neig, ten spyte van redelike wisseling, en dui dus op 'n verbetering van lyftaal.

Vervolgens word die p-waardes van die seuns se lyftaal aangebied.

Tabel 5.17: CEMS: Vraag 3 – Lyftaal: p-waardes/statistiese betekenisvolheid

Effect	Repeated Measures Analysis of Variance (Kwantitatiewe data – Kwartaal 1) Sigma-restricted parameterization Effective hypothesis decomposition				
	SS	Degr. Of Freedom	MS	F	P
Intercept	535,6125	1	535,6125	431,5727	0,000000
Error	8,6875	7	1,2411		
R1	8,0125	9	0,8903	1,2013	0,310214
Error	46,6875	63	0,7411		

Tabel 5.17 dui 'n p-waarde van 0,310214 aan, wat daarop dui dat dit nie statisties betekenisvol is nie, aangesien $p > 0,05$.

Tabel 5.18: CEMS: Vraag 3 – Lyftaal: Gemiddelde van eksperimentele groep vanaf maand 1 tot 10

	R1; LS Means (Kwantitatiewe data – Kwartaal 1) Current effect: $F(9, 63)=1,2013$, $p=,31021$ Effective hypothesis decomposition					
Cell No.	R1	DV_1 Mean	DV_1 Std. Err.	DV_1 -95,00%	DV_1 +95,00%	N
1	CEMS – Vraag 3 - Februarie	3,000000	0,267261	2,368028	3,631972	8
2	CEMS – Vraag 3 - Maart	2,750000	0,163663	2,362998	3,137002	8
3	CEMS – Vraag 3 - April	2,375000	0,323899	1,609100	3,140900	8
4	CEMS – Vraag 3 - Mei	2,875000	0,350382	2,046477	3,703523	8
5	CEMS – Vraag 3 - Junie	2,375000	0,263052	1,752981	2,997019	8
6	CEMS – Vraag 3 - Julie	2,500000	0,327327	1,725995	3,274005	8
7	CEMS – Vraag 3 - Augustus	3,125000	0,226582	2,589219	3,660781	8
8	CEMS – Vraag 3 - September	2,500000	0,500000	1,317688	3,682312	8
9	CEMS – Vraag 3 - Oktober	2,250000	0,313392	1,508947	2,991053	8
10	CEMS – Vraag 3 - November	2,125000	0,295048	1,427321	2,822679	8

Tabel 5.18 dui die gemiddelde punte van die eksperimentele groep seuns oor tien maande aan. In maand 1 (Februarie) was die gemiddelde punt 3,00 en teen maand 10 (November) was die gemiddelde punt 2,125. Alhoewel daar 'n wisseling oor die tien maande is, is daar 'n afwaartse neiging. Die tabel dui dus op 'n positiewe invloed op die betrokke seuns se welstand.

Vervolgens word die effekgrootte, oftewel praktiese betekenisvolheid, van Vraag 3 van CEMS aangebied.

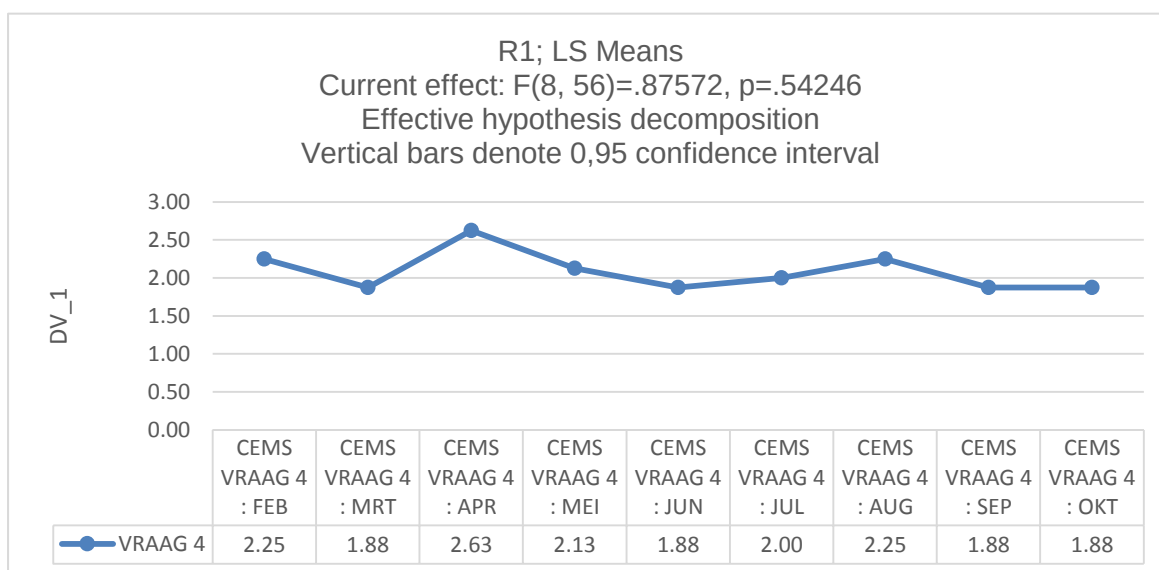
Tabel 5.19: CEMS: Vraag 3 – Effektgrootte

Cell nr.	Groep	Gemiddeld	Standaard afwyking	Effektgrootte oor tyd
1	E	3,00	0,27	
2	E	2,75	0,16	0,29
3	E	2,38	0,32	0,73
4	E	2,88	0,35	0,15
5	E	2,38	0,26	0,73
6	E	2,50	0,33	0,58
7	E	3,13	0,23	0,15
8	E	2,50	0,50	0,58
9	E	2,25	0,31	0,87
10	E	2,13	0,30	1,02

Die effekgrootte oor tyd heen, in vergelyking met Februarie, dui by sewe uit nege maande praktiese betekenisvolheid aan.

Volgens die ontleding van die kwantitatiewe data rakende Vraag 3 van CEMS (**sien Bylaag O**) van die seuns wat betrokke was by die ingrypingstrategie blyk dit dat daar wel 'n positiewe invloed op hul emosionele welstand was.

Vervolgens word Vraag 4 van CEMS (**sien Bylaag O**) aangebied.



Figuur 5.6: CEMS: Vraag 4 – Interaksie met ander

Figuur 5.6 toon grafies die punte van die betrokke seuns se interaksie met ander soos waargeneem deur die maatskaplike werker. Weereens, hoe laer die puntetelling, hoe beter. 'n Punt van 1 is toegeken indien die seun voldoende en gemaklike interaksie met ander getoon het. 'n Punt van 5 is toegeken indien die seun sterk verbale protes aangeteken en gekla het, met 'n spektrum tussenin (**sien Bylaag O**).

Vervolgens word die p-waardes van die seuns se interaksie met ander aangebied.

Tabel 5.20: CEMS: Vraag 4 – Interaksie met ander: p-waardes/statistiese betekenisvolheid

Effect	Repeated Measures Analysis of Variance (Kwantitatiewe data – Kwartaal 1) Sigma-restricted parameterization Effective hypothesis decomposition				
	SS	Degr. Of Freedom	MS	F	P
Intercept	312,5000	1	312,5000	667,3729	0,000000
Error	3,2778	7	0,4683		
R1	4,2500	8	0,5313	0,8757	0,542460
Error	33,9722	56	0,6066		

Tabel 5.20 dui 'n p-waarde van 0,542460 aan, wat daarop dui dat dit nie statisties betekenisvol is nie, aangesien $p > 0,05$.

Tabel 5.21: CEMS: Vraag 4 – Interaksie met ander: Gemiddelde van eksperimentele groep vanaf maand 1 tot 10

	R1; LS Means (Kwantitatiewe data – Kwartaal 1) Current effect: $F(9, 63)=2,1690$, $p=,03617$ Effective hypothesis decomposition					
Cell No.	R1	DV_1 Mean	DV_1 Std. Err.	DV_1 -95,00%	DV_1 +95,00%	N
1	CEMS – Vraag 4 - Februarie	2,25000	0,25000	1,65884	2,84115	8
2	CEMS – Vraag 4 - Maart	1,87500	0,12500	1,57942	2,17057	8
3	CEMS – Vraag 4 - April	2,62500	0,18298	2,19231	3,05768	8
4	CEMS – Vraag 4 - Mei	2,12500	0,44067	1,08296	3,16703	8
5	CEMS – Vraag 4 - Junie	1,87500	0,12500	1,57942	2,17057	8
6	CEMS – Vraag 4 - Julie	2,00000	0,18898	1,55312	2,44687	8
7	CEMS – Vraag 4 - Augustus	2,25000	0,49099	1,08899	3,41100	8
8	CEMS – Vraag 4 - September	1,87500	0,22658	1,33921	2,41078	8
9	CEMS – Vraag 4 - Oktober	1,87500	0,12500	1,57942	2,17057	8

Tabel 5.21 dui die gemiddelde punte van die eksperimentele groep seuns oor tien maande aan. In maand 1 (Februarie) was die gemiddelde punt 2,25 en teen maand 10 (November) was die gemiddelde punt 1,875. Die tabel dui op 'n geringe verbetering.

Vervolgens word die effekgrootte, oftewel praktiese betekenisvolheid, van Vraag 4 van CEMS aangebied.

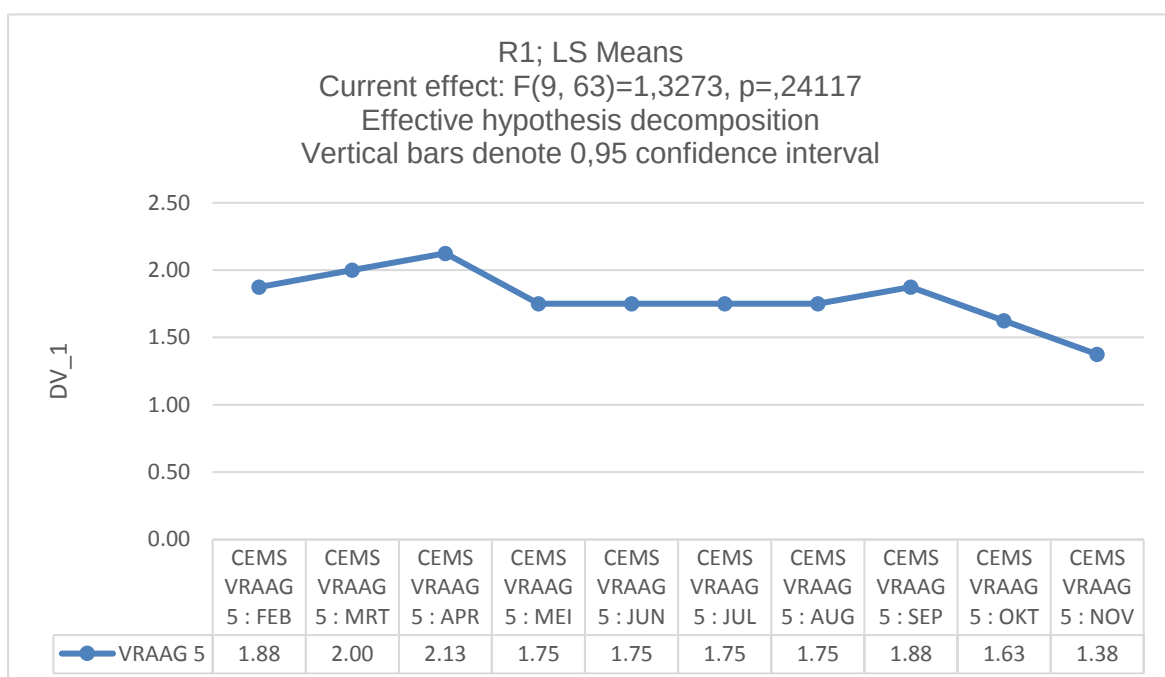
Tabel 5.22: CEMS: Vraag 4 – Effekgrootte

Cell nr.	Groep	Gemiddeld	Standaard afwyking	Effekgrootte oor tyd
1	E	2,25	0,25	
2	E	1,88	0,13	0,48
3	E	2,63	0,18	0,48
4	E	2,13	0,44	0,16
5	E	1,88	0,13	0,48
6	E	2,00	0,19	0,32
7	E	2,25	0,49	0,00
8	E	1,88	0,23	0,48
9	E	1,88	0,13	0,48
10	E			

Die effekgrootte oor tyd heen, in vergelyking met Februarie, dui by vyf uit nege maande praktiese betekenisvolheid aan.

Volgens die ontleding van die kwantitatiewe data rakende Vraag 4 van CEMS (**sien Bylaag O**) van die seuns wat betrokke was by die ingrypingstrategie blyk dit dat daar 'n geringe verbetering was.

Vervolgens word Vraag 5 van CEMS (**sien Bylaag O**) aangebied.



Figuur 5.7: CEMS: Vraag 5 – Vlak van samewerking en deelname in klas

Figuur 5.7 toon grafies die punte van die betrokke seuns se vlak van samewerking en deelname in die klas, soos waargeneem deur die maatskaplike werker. Soos voorheen gemeld, hoe laer die punte, hoe beter. 'n Punt van 1 is toegeken indien die seun volkome samewerking asook aktiewe deelname getoon het en 'n punt van 5 indien die seun gedrag getoon het wat die klas ontwrig, met 'n spektrum tussenin (**sien Bylaag O**). Die figuur toon aan dat die kurwe afwaarts neig en dui dus op 'n verbetering in samewerking en deelname.

Vervolgens word die p-waardes van die seuns se samewerking en deelname aangebied.

Tabel 5.23: CEMS: Vraag 5 – Samewerking en deelname: p-waardes/statistiese betekenisvolheid

Effect	Repeated Measures Analysis of Variance (Kwantitatiewe data – Kwartaal 1) Sigma-restricted parameterization Effective hypothesis decomposition				
	SS	Degr. Of Freedom	MS	F	P
Intercept	255,6125	1	255,6125	719,3116	0,000000
Error	2,4875	7	0,3554		
R1	3,0125	9	0,3347	1,3273	0,241171
Error	15,8875	63	0,2522		

Tabel 5.23 dui 'n p-waarde van 0,241171 aan, wat daarop dui dat dit nie statisties betekenisvol is nie, aangesien $p > 0,05$.

Tabel 5.24: CEMS: Vraag 5 – Samewerking en deelname: Gemiddelde van eksperimentele groep vanaf maand 1 tot 10

R1; LS Means (Kwantitatiewe data – Kwartaal 1) Current effect: $F(9, 63)=1,3273$, $p=,24117$ Effective hypothesis decomposition						
Cell No.	R1	DV_1 Mean	DV_1 Std. Err.	DV_1 -95,00%	DV_1 +95,00%	N
1	CEMS – Vraag 5 - Februarie	1,875000	0,125000	1,579422	2,170578	8
2	CEMS – Vraag 5 - Maart	2,000000	0,188982	1,553128	2,446872	8
3	CEMS – Vraag 5 - April	2,125000	0,125000	1,829422	2,420578	8
4	CEMS – Vraag 5 - Mei	1,750000	0,250000	1,158844	2,341156	8
5	CEMS – Vraag 5 - Junie	1,750000	0,163663	1,362998	2,137002	8
6	CEMS – Vraag 5 - Julie	1,750000	0,163663	1,362998	2,137002	8
7	CEMS – Vraag 5 - Augustus	1,750000	0,163663	1,362998	2,137002	8
8	CEMS – Vraag 5 - September	1,875000	0,226582	1,339219	2,410781	8
9	CEMS – Vraag 5 - Oktober	1,625000	0,182981	1,192318	2,057682	8
10	CEMS – Vraag 5 - November	1,375000	0,182981	0,942318	1,807682	8

Tabel 5.24 dui die gemiddelde punte van die eksperimentele groep seuns oor tien maande aan. In maand 1 (Februarie) was die gemiddelde punt 1,875 en teen maand 10

(November) was die gemiddelde punt 1,875. Daar is dus 'n geringe verbetering in die samewerking en deelname.

Vervolgens word die effekgrootte, oftewel praktiese betekenisvolheid, van Vraag 5 van CEMS aangebied.

Tabel 5.25: CEMS: Vraag 5 – Effekgrootte

Cell nr.	Groep	Gemiddeld	Standaard afwyking	Effekgrootte oor tyd
1	E	1,88	0,13	
2	E	2,00	0,19	0,25
3	E	2,13	0,13	0,50
4	E	1,75	0,25	0,25
5	E	1,75	0,16	0,25
6	E	1,75	0,16	0,25
7	E	1,75	0,16	0,25
8	E	1,88	0,23	0,00
9	E	1,63	0,18	0,50
10	E	1,38	0,18	1,00

Die effekgrootte oor tyd heen, in vergelyking met Februarie, dui by drie van die nege maande op praktiese betekenisvolheid.

Volgens die ontleding van die kwantitatiewe data rakende Vraag 5 van CEMS van die seuns wat betrokke was by die ingrypingstrategie blyk dit dat daar wel 'n positiewe invloed op hul deelname en samewerking was.

Vervolgens word die kwalitatiewe data van die seuns se emosionele welstand aangebied.

5.4.3.2 Aanbieding van kwalitatiewe data volgens tydskedule tydens die ingrypingstrategie: Maand 1 tot 10

Die kwalitatiewe data word in die volgende volgorde aangebied:

Maandeliks:

- Emosionele welstand volgens mansonderwysers, tesame met hul kommentaar

- Astroterapie deur maatskaplike werker

Kwartaalliks:

- Emosionele welstand volgens graadhoofde, tesame met hul kommentaar

Vervolgens word die emosionele welstand van die seuns, soos waargeneem deur die mansonderwysers wat opgetree het as plaasvervangende vaderfigure, aangebied.

Emosionele welstand volgens mansonderwysers, tesame met hul kommentaar:

Maand		Kleurkode
1	Februarie	
2	Maart	
3	April	
4	Mei	
5	Junie	
6	Julie	
7	Augustus	
8	September	
9	Oktober	
10	November	

Deelnemer 1 – Emosionele welstand:				
	Bui	Kommunikasie	Stokperdjies	Verhoudings
Maand 1	Goed	Goed	Geen	Het vriende
Maand 2	Nie buierig (moeilik om te plaas)			
Maand 3	Gemaklik	Goed	Speel by naskool	
Maand 4	Goed	Praat maklik		Ma ontmoet – bly oor kind se vordering
Maand 5	Vrolik			
Maand 6				
Maand 7	Bang vir besering Kwaad – mense terg hom		TV en visvang	Probleem met ander seun (name noem)
Maand 8	Happy and angry			
Maand 9	Happy and angry	Goed. Praat maklik	Visvang, sokker, fietsry	
Maand 10	Vrolik, vriendelik			

Deelnemer 2 – Emosionele welstand:				
	Bui	Kommunikasie	Stokperdjies	Verhoudings
Maand 1				
Maand 2	Sluit almal uit. Aggressief	Geen: praat nie		Slegte verhouding met ander
Maand 3	TYDELIK GESKORS			
Maand 4	Baie negatief/swak			Wil nie met mentor praat
Maand 5	Meer positief	Verbeter drasties		Verhouding met mentor verbeter
Maand 6	Eers negatief verbeter	Swak		
Maand 7				
Maand 8	SEUN GESKORS			
Maand 9				
Maand 10				

Deelnemer 3 – Emosionele welstand:				
	Bui	Kommunikasie	Stokperdjies	Verhoudings
Maand 1	Word soms maklik kwaad	Goed		
Maand 2				
Maand 3				
Maand 4	Aggressief, altyd reg om te baklei			
Maand 5	Nie goed nie	Praat nie. Nors	Rugby	Geen maats
Maand 6				
Maand 7	SEUN HET VERHUIS			
Maand 8				
Maand 9				
Maand 10				

Deelnemer 4 – Emosionele welstand:				
	Bui	Kommunikasie	Stokperdjies	Verhoudings
Maand 1				
Maand 2	Vreemd, moeg	Gemaklik	Sport	Gemaklik voor mense
Maand 3				
Maand 4			Speel op foon	Geen
Maand 5	Moeg – slaap beter	Begin hinkel as hy stres	Vriende	Speel elke naweek. Boring by die huis
Maand 6	Vakansie			
Maand 7	Goed	Geen	Landloop	
Maand 8	Gelukkig		Foon/fliet	Slaap by vriende
Maand 9			Atletiek	
Maand 10	Moeg, maar vriendelik			

Deelnemer 5 – Emosionele welstand:				
	Bui	Kommunikasie	Stokperdjies	Verhoudings
Maand 1	Teruggetrokke	Nie maklik nie		
Maand 2				
Maand 3			Geen	
Maand 4		Stil. Wil nie self praat nie	Lees graag	
Maand 5			Lees	
Maand 6	Vakansie			
Maand 7				
Maand 8			Lees	Spontane gesprekvoering
Maand 9			Lees, flik, brei	
Maand 10			Lees, flik brei	

Deelnemer 6 – Emosionele welstand:				
	Bui	Kommunikasie	Stokperdjies	Verhoudings
Maand 1		Baie stil		
Maand 2				
Maand 3				
Maand 4				
Maand 5	Huilerig – later voel hy beter	Praat met my		Weer alleen
Maand 6	Verandering – stil			
Maand 7		Het verswak		
Maand 8	Sleg – beter	Verbeter bietjie		
Maand 9	Vriendelik, goeie bui	Praat in verbygaan		
Maand 10				

Deelnemer 7 – Emosionele welstand:				
	Bui	Kommunikasie	Stokperdjies	Verhoudings
Maand 1		Gesels graag	Fietsry, visvang	
Maand 2			Rugby, fietsry	
Maand 3				
Maand 4	Eers stil en toe positief	Gesels graag	Lees	
Maand 5				
Maand 6	Geniet vakansie			Kuier by tannie in Jhb
Maand 7				Vriende gemaak in nuwe klas
Maand 8	Goed	Goed	Lees	Spontane gesprekke
Maand 9			Lees	Goeie verhouding met ma en broer
Maand 10				Nuwe maat ontmoet. Verhouding met ma mooi gegroei

Deelnemer 8 – Emosionele welstand:				
	Bui	Kommunikasie	Stokperdjies	Verhoudings
Maand 1	Stil	Praat nie graag		Een vriend
Maand 2				
Maand 3	Gelukkig		Speel games	Het 'n meisie
Maand 4		Baie swak		
Maand 5	Eers positief en toe depressief			
Maand 6	Eers negatief – verbeter			Verkeer baie sosiaal
Maand 7			Jukskei	
Maand 8	Stabiel	Goed	Jukskei	Goed
Maand 9	Gelukkig	Praat maklik	Jukskei	
Maand 10				

Deelnemer 9 – Emosionele welstand:				
	Bui	Kommunikasie	Stokperdjies	Verhoudings
Maand 1	Bestendig	Stil		
Maand 2				
Maand 3				
Maand 4	Goed			
Maand 5	Goed		Oggenduitstappie (duifskiet)	
Maand 6				
Maand 7			Niks	Goed
Maand 8				
Maand 9				
Maand 10				

Deelnemer 10 – Emosionele welstand:				
	Bui	Kommunikasie	Stokperdjies	Verhoudings
Maand 1	Altyd dieselfde	Bang om te praat	TV; lees	
Maand 2				
Maand 3	Soms nog onseker	Praat maklik	Lees	
Maand 4	Vriendelik	Hou daarvan	TV-speletjies	Goeie maat
Maand 5				
Maand 6	Goed	Was afwesig (verslaap)	TV; speel	Dieselfde
Maand 7	Goed	Baie saggies	TV	
Maand 8	Gelukkige en aggressief		TV, visvang	
Maand 9	Stil			
Maand 10				

Dit blyk uit die bogenoemde tabelle of die seuns se emosionele welstand moeilik is om te interpreteer. Met die uitsondering van Deelnemer 2, wat geskors is, en Deelnemer 3, wat verhuis het, is die ander deelnemers se tabelle byna niksseggend. Daar is wel by Deelnemers 6, 8, 9 en 10 se kwartaal een aanduidings dat hul emosionele welstand dalk nie heeltemal so goed is nie.

Vervolgens word die mansonderwysers se algemene kommentaar rakende die deelnemers se emosionele welstand oorsigtelik aangebied.

Die algemene kommentaar van die mansonderwysers rakende die deelnemers se emosionele welstand is weereens nie beduidend nie. Daar is wel by vier deelnemers in kwartaal een 'n effense aanduiding gebied van minder gesonde emosionele welstand, en wel met kommentaar soos volg: min maats, sukkel baie met 'n gesprek, geïsoleer, baie stil, vertrouwe ontbreek, word kwaad, maar haak nie uit nie. By al die deelnemers vanaf kwartaal 2 tot en met kwartaal 4 was daar relatief neutrale kommentaar, soos: nie buierig, vrolik, liggeraak, altyd 'n glimlag, praat nie regtig nie, emosionele welstand nie konstant nie, onttrek homself, bestendig, stil en rustig, vrolik, nie regtig vriende nie, ensovoorts.

Vervolgens word die maandelikse astroterapie van die maatskaplike werker aangebied.

Astroterapie deur maatskaplike werker:

“Astroterapie is 'n konkrete ruimtevaartspeletjie, wat dien as 'n voertuig vir die kliënt (in dié geval, die seun) se diepste gevoelens en gedagtes in die onderbewussyn op 'n nie-konfronterende wyse. Astroterapie fokus op projeksie, wat dit 'n veilige medium maak vir kinders en hulle ook vryheid bied om emosies sonder inmenging te ondersoek en te verwoord, hetsy verbaal of nieverbaal” (sien 4.5.4.2 – Hoofstuk 4).

Bogenoemde is slegs 'n raamwerk rakende die werking van astroterapie. Die persoon (in dié geval die maatskaplike werker) moet opgelei wees in astroterapie om die sessies met die seuns te hanteer, asook die interpretasie daarvan. Die navorser sal vervolgens die evaluasies per deelnemer per sessie slegs weergee, maar is of was nie betrokke by die interpretasie daarvan nie (**sien Bylaag S – Astroterapie deur maatskaplike werker**).

Deelnemer 1:

Sessie	Evaluasie	Veranderlikes
1	- Geweldige behoefte aan vaderfiguur, soveel – voel bemagtig deur manlike familieleden se teenwoordigheid.	Geen
2	- Beweeg slegs in die kultuurgroep waar hy veilig voel. - Beangs dat hy sy pa sal vergeet. - Wil inligting oor pa herhaaldelik hoor.	Neem aan gesprekke met Meneer deel.
3	- Deelnemer weier om tot astroterapie toe te tree. - Fasiliteerder tree in as maatskaplike werker. - Hy wil alleen wees, verlang na sy pa.	Geen

	- Voel uitgeworpe.	
4	- Emosionele behoeftes word tans vervul binne gesin, skool en na skool. - Vrolik, in ligte luim.	Geen
5	- Ervaar tevredenheid. - Verbaliseer toekomsvisie.	Geen
6	- Emosies is neutraal. - Niks maak hom opgewonde nie, niks ontstel hom nie.	Geen
7	- Frustrasie, woede en verwerping.	Geen
8	- Onseker oor interaksie met teenoorgestelde geslag. - Verkies omgang met eie geslag om te funksioneer.	Geen
9	- Konflik in portuurgroep. - Voel oorweldig.	Geen

Deelnemer 2:

Sessie	Evaluasie	Veranderlikes
1	- Leefwêreld konkreet, verbaliseer geen emosie. - Voel uitgesluit, ervaar frustrasie.	Geen
2	- Inherent ongelukkig. - Geen grense tuis, manipuleer omgewing. - Geen sekuriteit.	Sedert Oktober 2016 geen kontak met biologiese vader (???)
3	- Geen astroterapie – seun vir 'n periode geskors.	
4	- Verwonge idee van aangenaam, veilig en geborge. - Meet geluk i.t.v. materiële waarde. - Vermy plek wat hy haat. - Min respek vir vroue/rolmodelle.	Geen
5	- Ervaar ambivalente (gelyktydige teenstrydige) gevoelens van haat en smag na aanvaarding. - Meneer se belangstelling ondersteun eiewaarde.	
6	- Fasiliteerder tree in as maatskaplike werker. - Voel alleen en verlate tuis en by skool.	Plaasvervangende vaderfiguur verlaat skool
7	- Voel verontreg en hartseer, manifesteer as aggressie.	Geen
8	- Seun is geskors! - Oorgeplaas na ander skool vir ondersteuning en hulp.	

Deelnemer 3:

Sessie	Evaluasie	Veranderlikes
1	- Voel bedreig: tree verdedigend op. - Selekteer inligting wat hy gee.	Geen
2	- Tuiste waar hy hom bevind vorm integrale deel van skool. - Hy hardloop en ervaar dan vryheid.	Gaan skoolvakansie by moeder en hersaamgestelde gesin kuier
3	- Seun ontsteld. - Fasiliteerder tree in as maatskaplike werker. - Deelnemer vind dit moeilik om by twee stelle waardeesisteme in te skakel. - Verward en frustreer.	Moeder kontak skool. Gaan hom skuif as gedrag en punte nie verbeter
4	- Voel alleen, kwaad en verontreg. - Wil ander in sy omgewing straf.	Buitemuurs is gekanselleer
5	- Voel beslis nie geanker. - Voel moedeloos.	Word oorgeplaas na skool in sy biologiese gesin se omgewing

Deelnemer 4:

Sessie	Evaluasie	Veranderlikes
1	- Voel geborge. - Behoeft om meer tyd hier deur te bring.	Geen
2	- Worstel met lojaliteit m.b.t. twee leefruimtes waarbinne hy sekuriteit ervaar.	Geen
3	- Niks maak deelnemer opgewonde. - Geen ankers; geen vleuels. - Voel alleen; onderliggende angs.	Geen
4	- Ambivalente gevoelens van sekerheid en sekuriteit teenoor onsekerheid en angs.	Besoek biologiese vader gedurende skoolvakansie
5	- Ervaar konflik en voel geïrriteerd.	Geen
6	- Tans tevrede. - Verhoudings tot biologiese en stiefvader het gestabiliseer.	Geen
7	- Voel ontmoedig.	Geen
8	- Voel veilig in huidige skolastiese omgewing. - Opgewonde en onseker oor toekomstige jaar.	Geen
9	- Het sekerheid m.b.t. sy verhouding met biologiese vader en waar hy hom in die toekoms gaan bevind.	Geen

Deelnemer 5:

Sessie	Evaluasie	Veranderlikes
1	- Lankal emosioneel van vader afskeid geneem. - Bekommerd oor stiefbroer wat nou ouerloos is. - Voel veilig binne grense van skool.	Geen
2	- Ervaar samehorigheid in gesin. - Steun op vroulike rolmodelle. - Voel gekoester en versorg.	Geen
3	- Skoolomgewing bied sekuriteit. - Een vriend, geheg. - Kyk op na sy broer.	Broer behou werk, deelnemer geen kontak met dwelmverskaffers
4	- Voel trots op homself, Meneer en omgewing. Wil verbeter. - Iemand stel belang, voel belangrik.	Geen
5	- Gevoel van eiewaarde groei.	Geen
6	- Ervaar omgewing positief. - Voel menswaardig en vaardig.	Geen
7	- Ervaar harde werk word beloon. - Voel opgewonde en waardig.	Nuwe juffrou wat NW aanbied
8	- Voel veilig, het vertroue in huidige. - Voel onseker en beangs oor toekoms.	Geen
9	- Deelnemer voel bemagtig en/of selfversekerd m.b.t. homself.	Geen

Deelnemer 6:

Sessie	Evaluasie	Veranderlikes
1	- Tevrede, maar begeer ook verandering. - Voel verward.	Ontspanningsuitstappie met Menere
2	- Voel alleen, leeg en verlate. - Bestaan net. - Moontlike onderliggende depressie.	Neem deel aan “snaakse-klere-aantrek-dag”
3	- Word weer deur vaderfiguur verwerp, beteken ongelooflike hartseer, wat in woede omskakel - Ervaar hartseer en verwerping.	Geen
4	- Begin teken en huil toe onbedaarlik. - Fasiliteerder tree in as maatskaplike werker. - Deelnemer wil nie biologiese vader meer in sy lewe hê nie. Pa gee geen aandag – hy wil sy pa ook afskryf. - Voel verwerp.	Geen

5	- Ervaar emosionele sekuriteit by Meneer. - Ervaar ondersteuning, voel gekoester.	Geen
6	- Fasiliteerder tree toe as maatskaplike werker. - Vakansie opwindend, eensaam.	Moeder weier om biologiese vader se kontaknommer bekend te maak
7	- Voel "detached". - Voel afsydig en afgesonderd.	Gaan Koningskinderskamp bywoon.
8	- Kamp groot indruk gemaak. - Opgewonde.	Geen kontak met vader bewerkstellig nie. Meneer lewer steun
9	- Behoeft aan individuele aandag. - Ervaar gevoelens van tevredenheid asook opgewondenheid.	Geen

Deelnemer 7:

Sessie	Evaluasie	Veranderlikes
1	- Voel onseker en is verward. - Voel magteloos of vreesbevange.	
2	- Voel ontevrede met omstandighede tuis. - Angstig oor ander planeet? Skep spanning.	Geen
3	- Seun afwesig.	
4	- Ervaar trots en geborgenheid. - Tevrede.	Geen
5	- Voel moedeloos en ongemotiveerd.	Skakel in by ekstra klasse
6	- Voel gelukkig, trots, opgewonde.	Geen
7	- Vlak van motivering is afhanklik van ervaring in klas. - Voel verwerp, egter positief oor toekomstige skuif.	Geen
8	- Voel suksesvol.	Geen
9	- Fasiliteerder tree toe as maatskaplike werker. - Baie teleurgesteld oor akademiese uitslae. - Moedeloos, toon min deursettingsvermoë.	Geen

Deelnemer 8:

Sessie	Evaluasie	Veranderlikes
1	- Voel verplig om aandag te verdeel. - Voel veilig by ma; emosionele afstand met stiefpa.	Biologiese vader maak elke Saterdag telefonies kontak
2	- Ervaar skoolomgewing negatief. - Voel alleen.	Tante verhuis

3	- Positief oor skool, opgewondenheid. - Onderliggende spanning. - Ambivalente gevoelens.	Geen
4	- Verhouding met stiefpa verbeter. - Passief en teruggetrokke. - Onvergenoegdheid.	Stiefpa help hom
5	- Vrees vir verwerping.	Besoek tante
6	- Gemoed is goed. - Voel geborge.	Nuwe plaasvervangende vaderfiguur
7	- Positief. - Ervaar nuwe Meneer positief en toeganklik. - Voel Meneer ag hom belangrik.	Geen
8	- Positief. - Voel geborge, ervaar ondersteuning.	Geen
9	- Voel bemagtig.	Geen

Deelnemer 9:

Sessie	Evaluasie	Veranderlikes
1	- Stil en eensaam.	Geen
2	- Fasiliteerder tree in as maatskaplike werker. - Kwaad, ervaar verwerping.	Geen
3	- Sosiaal geïsoleerd. - Voel oorweldig deur huislike omstandighede.	Geen
4	- Ontevrede, hunker na iets beter.	Geen
5	- Wil nie toetree – stil, geslote en uitsers emosioneel. - Fasiliteerder tree toe as maatskaplike werker. - Voel verontreg – behandeling wat stiefpa toepas.	Geen
6	- Voel belangrik en bemagtig (Meneer staan tyd af). - Steeds ongelukkig.	Nuwe plaasvervangende vaderfiguur
7	- Ongemotiveerd en moedeloos.	Koningskinderskamp
8	- Voel veilig en gekoester.	Koningskinderskamp
9	- Opgewonde en vrolik.	Geen

Deelnemer 10:

Sessie	Evaluasie	Veranderlikes
1	- Voel alleen en verlate. - Leefwêreld vertoon hopeloos.	Ouma oorlede, woon by oupa.
2	- Voel geborge, tog onseker.	Tannie kom kuier

3	- Voel veilig.	Geen
4	- Ervaar ambivalente gevoelens oor waar hy hoort of wil heengaan.	Geen
5	- Wil nie toetree nie. Stil, geen interaksie. - Fasiliteerder tree in as maatskaplike werker. - Voel weerloos en onmagtig.	Versoek vader om verantwoordelikhede na te kom
6	- Enigste konstante is die skool. - Is hoopvol.	Geen
7	- Nie gelukkig, voel magteloos. - Reken op persone binne skoolverband. - Voel onbelangrik.	Deelnemer woon voortaan by broer.
8	- Ervaar aanvaarding en geborgenheid.	Vader kom nie finansiële verantwoordelikheid na.
9	- Voel bemagtig en hoopvol.	Geen

Vervolgens word die kwartaallikse verslae van die graadhoofde se algemene kommentaar rakende die deelnemers se emosionele welstand oorsigtelik aangebied.

Emosionele welstand volgens graadhoofde tesame met hul kommentaar (**sien Bylaag T**).

Die algemene kommentaar van die graadhoofde in kwartaal 1 was grotendeels negatief ten opsigte van die betrokke seuns se emosionele welstand. Kommentaar het gewissel van Deelnemers 1 tot 10, en wel soos volg: eksentriek, anders, word nie verstaan nie, wys nooit ware gevoelens nie, geniet negatiewe aandag, emosies is baie onstabiel, nie verantwoordelik, sin vir humor, stabiel, onseker, paniekerige uitdrukking wanneer onderwyser met hom praat, onstabiel, kom nie oor die weg met klasmaats, vra simpel vrae om in te pas, toon geen emosie, emosies nie altyd stabiel nie, toon min emosie, ensovoorts.

Kwartaal 2 se algemene kommentaar het nie verbetering aangetoon nie, met die uitsondering van Deelnemer 5, waar die graadhoof opmerk dat die deelnemer se emosionele welstand baie beter is.

Die algemene kommentaar van kwartaal 3 en 4 is weereens in die meerderheid gevalle nie positief nie. Daar is egter 'n groot verbetering ten opsigte van die kommentaar en wel soos volg: emosioneel is hy reg, geen snaakse gedrag, vrolike kind, lag uitbundig, stil – neem wel deel aan gesprekke, stil – kommunikeer goed, rustige seun, half emosieloos, ensovoorts. Derhalwe kan gesien word dat daar wel verbetering ingetree het.

5.4.3.3 Interpretasie

Volgens die kwantitatiewe data, oftewel beskrywende statistiek (sien 5.4.3.1), blyk dit wel of daar 'n positiewe invloed op die deelnemers se emosionele welstand was. Vrae 1 tot 5 van CEMS toon 'n positiewe invloed aan en is reeds aangebied.

Figuur 5.3 toon grafies dat die betrokke seuns 'n verbetering getoon het ten opsigte van hul gesigsuitdrukkings en nieverbale kommunikasie. Die p-waarde (sien Tabel 5.11) dui ook op statistiese betekenisvolheid. Die effekgrootte (sien Tabel 5.13) dui ook op praktiese betekenisvolheid.

Figuur 5.4 toon grafies dat die betrokke seuns 'n verbetering getoon het ten opsigte van verbale kommunikasie en uitdrukking. Die p-waarde (sien Tabel 5.14) dui ook op statistiese betekenisvolheid. Die effekgrootte (sien Tabel 5.16) dui ook op praktiese betekenisvolheid.

Figuur 5.5 toon grafies dat die betrokke seuns 'n verbetering getoon het ten opsigte van lyftaal. Alhoewel die p-waarde (sien Tabel 5.17) nie op statistiese betekenisvolheid dui nie, toon Tabel 5.18, die gemiddelde, asook Tabel 5.19, die effekgrootte, 'n verbetering aan.

Beide Vraag 4, rakende interaksie met ander, asook Vraag 5, rakende samewerking en deelname, toon 'n positiewe invloed op die eksperimentele groep seuns se emosionele welstand.

Die kwalitatiewe data volgens die optekening van die mansonderwysers was egter nie beduidend nie (sien 5.4.3.2). Die astroterapie deur die maatskaplike werker toon ook nie 'n definitiewe verbetering nie. Die deelnemers se emosionele welstand blyk wisselvallig

te wees. Deelnemers 4, 5, 8, 9 en 10 se laaste paar sessies toon egter 'n verbetering in hul emosionele welstand.

Die kwalitatiewe data volgens die optekening van die graadhoofde dui ook nie op 'n definitiewe positiewe invloed op die seuns se emosionele welstand nie, alhoewel daar tog in kwartaal 3 en 4 heelwat meer positiewe opmerkings was.

Die kwantitatiewe data dui dus onteenseglik daarop dat die plaasvervangende vaderfigure 'n positiewe invloed uitgeoefen het op die emosionele welstand van die seuns wat vaderafwesigheid beleef. Die kwalitatiewe data deur die mansonderwysers dui nie op betekenisvolle verandering nie. Die data deur graadhoofde dui wel op 'n geringe verbetering en so ook die astroterapie deur die maatskaplike werker.

Vervolgens word die verbandhoudende aspekte voortspruitend uit die fokusgroeponderhoude rakende emosionele welstand na afloop van die ingrypingstrategie aangebied.

5.4.3.4 Aspekte voortspruitend uit fokusgroeponderhoude rakende *emosionele welstand* na afloop van die ingrypingstrategie

5.4.3.4.1 Mansonderwysers

Vraag 3 wat aan die mansonderwysers gestel is, lui soos volg:

Wat is jou mening oor die invloed wat jy as manlike onderwyser gehad het, in die vorm van 'n plaasvervangende vaderfiguur, as 'n intervensiestrategie op (3.3) die emosionele welstand van die betrokke seuns? (Sien Bylaag U)

Uit die mededelings van die mansonderwysers het dit geblyk dat hulle wel 'n invloed uitgeoefen het.

Die volgende aspekte het na vore gekom. Die seuns het 'n openheid ontwikkel, hulle selfvertroue, verantwoordelikeheidsin asook sekuriteitsgevoel het daarmee saam

ontwikkel. Die seuns het 'n behoefte aan interaksie met 'n manlike rolmodel geverbaliseer.

5.4.3.4.2 Graadhoofde

Vraag 3 wat aan die graadhoofde gestel is, lui soos volg:

Wat is jou mening oor die invloed van die manlike onderwysers in die vorm van 'n plaasvervangende vaderfiguur, as intervensiestrategie op (3.3) die emosionele welstand van die betrokke seuns? (Sien Bylaag V.)

Die volgende aspekte het na vore gekom: sommige het verbeter en ander het nie baat gevind nie.

Dit blyk dat die mededelings van die graadhoofde uiteenlopend was.

Vervolgens word die verbandhoudende aspekte voortspruitend uit die individuele onderhoude met die seuns rakende emosionele welstand na afloop van die ingrypingstrategie aangebied.

5.4.3.5 Aspekte voortspruitend uit individuele onderhoude met seuns rakende emosionele welstand na afloop van die ingrypingstrategie

Vraag 2 wat aan die betrokke seuns gestel is, lui soos volg:

Hoe het die praat-en-doen-aktiwiteite met sekere manlike onderwysers/menere jou gehelp met (2.3) jou gevoelens/hoe jy oor dinge voel? (Sien Bylaag W.)

Die volgende aspekte het na vore gekom, naamlik: die seuns voel hulle het verbeter, is minder aggressief, en dat hulle selfvertroue verbeter het. Die seuns het ook genoem dat die mansonderwyser as 'n klankbord gedien het. Die interaksie saam met die mansonderwyser het die eensaamheid verlig en 'n gevoel van samesyn het ontstaan. Die

onderwyser het as 'n manlike rolmodel gedien. Een seun het egter genoem dat sy emosionele welstand nie verbeter het nie.

Hiermee word die aanbieding van die resultate en data-ontleding van die strategiese ingrypingsinvloed van plaasvervangende vaderfigure op die emosionele welstand van seuns wat vaderafwesigheid beleef, afgesluit.

Vervolgens word die bevindinge van die nie-tematiese vrae tydens die fokusgroeponderhoude met die mansonderwysers en die graadhoofde, asook die individuele onderhoude met die betrokke seuns aangebied.

5.4.4 Bevindinge voortspruitend uit nie-tematiese vrae

In hierdie gedeelte word die bevindinge van nie-tematiese vrae weergegee soos dit uit die data-ontleding van die deelnemers se mededelings op elke vraag na vore getree het tydens die fokusgroeponderhoude asook die individuele onderhoude.

5.4.4.1 Bevindinge rondom die begrip vaderafwesigheid

Vraag 1 wat tydens die fokusgroeponderhoude aan die mansonderwysers gestel is, lui soos volg:

Wat verstaan jy onder die begrip “vaderafwesigheid”? (Sien Bylaag U.)

Die volgende aspekte het na vore gekom, naamlik: dat daar geen vaderfiguur is nie, die vader is afwesig, fisiek as gevolg van welke rede; afwesig, fisiek as gevolg van egskeiding of afwesig, fisiek as gevolg van die feit dat hy elders woon. Die vader kan egter ook aanwesig-afwesig (onbetrokke) wees.

Vraag 1 wat tydens die fokusgroeponderhoude aan die graadhoofde gestel is, lui soos volg:

Wat word bedoel met die konsep van vaderafwesigheid? (Sien Bylaag V.)

Die volgende aspekte het na vore gekom. Die vader is afwesig, fisiek as gevolg van welke rede of hy is 'n aanwesige-afwesige (onbetrokke) vader.

5.4.4.2 Bevindinge rakende die invloed van die plaasvervangende vaderfiguur in skoolkonteks

Vraag 2 wat tydens die fokusgroeponderhoude aan die mansonderwysers gestel is, lui soos volg:

In watter mate dink jy, het jou (en jou kollegas) se rol as plaasvervangervader in die skoolkonteks 'n besondere invloed op die seuns se lewens gehad – wat vaderafwesigheid ervaar? Indien wel, verduidelik asseblief die besonderhede. (Sien Bylaag U.)

Alle mansonderwysers het gesê: “Ja, die seuns het gebaat daarby.”

Die volgende aspekte het na vore gekom, die seuns het emosioneel ontwikkel, die ontspanningsaktiwiteite was 'n geleentheid vir hulle, die seuns se vertroue, selfbeeld asook sekuriteitsgevoel het verbeter.

Vraag 1 wat tydens die fokusgroeponderhoude aan die graadhoofde gestel is, lui soos volg:

Tot watter mate dink jy is die ervaring van 'n plaasvervangende vaderfiguur in die skoolkonteks, 'n positiewe invloed op die seuns wat vaderafwesigheid ervaar in jou graad? Indien wel, verduidelik asseblief ook. (Sien Bylaag V.)

Die volgende aspekte het na vore gekom. Een graadhoof het genoem dat daar nie 'n positiewe effek was nie, 'n ander het genoem dat die ingryping in 'n mate effektief was en twee het genoem dat die ingryping wel effektief was.

5.4.4.3 Bevindinge rakende die sukses, al dan nie, van die ingrypingstrategie vir seuns in die middelkinderjare wat vaderafwesigheid ervaar

Vraag 4 wat tydens die fokusgroeponderhoude aan die mansonderwysers gestel is, lui soos volg:

Tot watter mate was die intervensiestrategie, na u mening, suksesvol om verligting te bring aan die behoeftes van seuns wat vaderafwesigheid ervaar. Motiveer asseblief u antwoord. (Sien Bylaag U.)

Alle mansonderwysers het aangedui dat die ingrypingstrategie suksesvol of tot 'n mate suksesvol was.

Die volgende aspekte het na vore gekom, naamlik: dat die tydperk langer moet wees, die seuns was meer openlik, het meer vertroue in 'n manlike rolmodel en die seuns weet nou iemand gee om.

Vraag 4 wat tydens die fokusgroeponderhoude aan die graadhoofde gestel is, lui soos volg:

Tot watter mate was die intervensiestrategie, na u mening, 'n suksesvolle intervensiestrategie of nie? Motiveer asseblief u antwoord. (Sien Bylaag V.)

Alle graadhoofde het aangedui dat die ingrypingstrategie suksesvol was.

5.4.4.4 Bevindinge met betrekking tot die volhoubaarheid van sodanige intervensiestrategie

Vraag 5 wat tydens die fokusgroeponderhoude aan die mansonderwysers gestel is, lui soos volg:

Tot watter mate is sodanige intervensiestrategie volhoubaar? Motiveer asseblief u antwoord. (Sien Bylaag U.)

Alle mansonderwysers het aangedui dat die ingrypingstrategie volhoubaar is.

Die volgende aspekte het na vore gekom. Die ingrypingstrategie moet gekoördineer en gestruktureerd wees, daar moet empatie/meelewing wees en daar moet meer geleenthede geskep word.

Vraag 5 wat tydens die fokusgroeponderhoude aan die graadhoofde gestel is, lui soos volg:

Tot watter mate is so 'n intervensiestrategie volhoubaar? Motiveer asseblief u antwoord. (Sien Bylaag V.)

Alle graadhoofde het aangedui dat die ingrypingstrategie volhoubaar is.

Die volgende aspekte het na vore gekom, naamlik dat die plaasvervangende vaderfiguur die regte persoon moet wees en hy moet 100% verbind wees.

5.4.4.5 Bevindinge met betrekking tot dié verbetering van die spesifieke intervensiestrategie

Vraag 6 wat tydens die fokusgroeponderhoude aan die mansonderwysers gestel is, lui soos volg:

Watter voorstelle het u oor hierdie spesifieke intervensiestrategie of enige ander ingrypings wat u dink, kan werk vir seuns wat vaderafwesigheid ervaar? (Sien Bylaag U.)

Die volgende aspekte het na vore gekom. Die beheerliggaam moet betrokke wees en daar moet vir fondse begroot word vir sodanige ingrypingstrategie. Die betrokke mansonderwysers moet opleiding ontvang en daarmee saam moet daar 'n raamwerk en struktuur wees.

Vraag 6 wat tydens die fokusgroeponderhoude aan die graadhoofde gestel is, lui soos volg:

Watter voorstelle het u oor hierdie spesifieke intervensiestrategie of enige ander strategie vir seuns wat vaderafwesigheid ervaar? (Sien Bylaag V.)

Die volgende aspekte het na vore gekom, naamlik: dat die mans 100% daartoe verbind moet wees en die gemeenskap, naamlik buite-pappas en oupas moet betrek word.

5.4.4.6 Bevindinge met betrekking tot die ervaring van die plaasvervangende vaderfigure

Vraag 7 wat tydens die fokusgroeponderhoude aan die mansonderwysers gestel is, lui soos volg:

Beskryf asseblief u ervarings as 'n alternatiewe vaderfiguur. (Sien Bylaag U.)

Die volgende aspekte het na vore gekom: die mansonderwysers het nuwe insig in seuns wat vaderafwesigheid beleef, verkry. Die mansonderwysers het retrospeksie oor eie kinders se opvoeding gedoen en tot insigte gekom oor hul eie tekortkominge. Die mansonderwysers wat egter nog nie self vaders was nie, het ontwikkel rakende hul rol as vaders eendag en genoem dat al was hulle nog nie self vaders nie, hulle wel die rol van plaasvervangende vaderfiguur kan vervul. Die mansonderwysers het ook ontwikkel rakende hulp aan seuns met emosionele probleme. Daar het ook bewuswording plaasgevind, naamlik dat mans in die gemeenskap as rolmodelle betrek moet word.

Vervolgens word die bevindinge van die nie-tematiese vrae weergegee word soos dit uit die data-ontleding van die deelnemers (seuns) se mededelings op elke vraag tydens die individuele onderhoude na vore getree het.

5.4.4.7 Bevindinge met betrekking tot die seuns se ervaring om ekstra tyd saam met die mansonderwysers deur te bring

Vraag 1 wat tydens die individuele onderhoude aan die seuns gestel is, lui soos volg:

Vraag 1: Hoe was dit vir jou om ekstra tyd deur te bring en aktiwiteite met sekere manlike onderwysers/menere te doen? (Sien Bylaag W.)

Die volgende aspekte het na vore gekom, naamlik: dit was lekker – die ontspanningsaktiwiteite. Hulle vriende was ook daar so dit was opwindend en ook 'n tydverdryf. Die seuns het ook genoem dat hulle selfvertroue en insig verbeter het en dat die samesyn met 'n manlike rolmodel lekker was.

5.4.4.8 Bevindinge met betrekking tot die “saamwees” tussen seuns en mansonderwysers

Vraag 3 wat tydens die individuele onderhoude aan die seuns gestel is, lui soos volg:

Hoe voel jy oor die tyd wat jy spandeer het saam met sekere manlike onderwysers/menere en die dinge wat jy gedoen het? (Sien Bylaag W.)

Die volgende aspekte het na vore gekom, al die deelnemers het dit geniet, die ontspanningsaktiwiteite was lekker en hulle was gelukkig.

5.4.4.9 Bevindinge met betrekking tot aktiwiteite wat “lekker” was

Vraag 4 wat tydens die individuele onderhoude aan die seuns gestel is, lui soos volg:

Vraag 4: Watter aktiwiteite/dinge wat jy saam met die manlike onderwysers/menere gedoen het, was vir jou lekker, en hoekom? (Sien Bylaag W.)

Die volgende aspekte het na vore gekom, naamlik: die ontspanningsaktiwiteite is deur sommige die meeste geniet, ander seuns het genoem dat hulle alles geniet het en dat hulle gelukkig was.

5.4.4.10 Bevindinge met betrekking tot aktiwiteite wat nie so “lekker” was nie

Vraag 5 wat tydens die individuele onderhoude aan die seuns gestel is, lui soos volg:

Watter aktiwiteite/dinge wat jy saam met die manlike onderwysers/menere gedoen het, was nie so lekker nie, en hoekom? (Sien Bylaag W.)

Die volgende aspekte het na vore gekom, naamlik: daar was konflik binne een seun oor kulturele en geloofsverskille en –begrip, die kontrole deur die mansonderwyser rakende akademie, boeke, huiswerk ensovoorts was nie lekker nie. Een seun het uitgesonder gevoel as “Meneer” hom wou sien en het dan skaam gevoel. Die meerderheid van die seuns het egter genoem dat daar te min ontspanningsaktiwiteite was.

5.4.4.11 Bevindinge met betrekking tot aktiwiteite wat die seuns graag saam met die mansonderwysers sou wou doen

Vraag 6 wat tydens die individuele onderhoude aan die seuns gestel is, lui soos volg:

Watter ander aktiwiteite of iets wat met die manlike onderwysers/menere te doen het, sou jy graag wil doen? En hoe gaan dit jou help? (Sien Bylaag W.)

Die volgende aspekte het na vore gekom, naamlik om nog meer ontspanningsaktiwiteite te beleef asook die samesyn of tyd saam met “Meneer” te spandeer. Sommige seuns het genoem dat alles lekker was.

Hiermee word die aanbieding van die resultate en data-ontleding van die strategiese ingrypingsinvloed van plaasvervangende vaderfigure op die seuns wat vaderafwesigheid beleef, afgesluit.

Vervolgens word die bevindinge, voortspruitend uit die empiriese ondersoek, bespreek.

5.5 Bespreking van bevindinge

5.5.1 Die ingrypingsinvloed van mansonderwysers, as plaasvervangende vaderfigure, op die akademiese prestasie van die betrokke seuns

Op grond van die interpretasie van die kwantitatiewe (sien 5.4.1.1) en kwalitatiewe (sien 5.4.1.2) data blyk dit dat die plaasvervangende vaderfigure 'n positiewe invloed op die akademiese prestasie van die seuns wat vaderafwesigheid beleef, uitgeoefen het.

Volgens die beskrywende statistiek blyk daar 'n positiewe invloed op die akademiese prestasie van die deelnemers te wees. Figuur 5.1 toon aan dat die eksperimentele groep seuns beter presteer as die kontrolegroep. Dié figuur toon ook 'n verlaging in beide die eksperimentele en die kontrolegroep se akademiese prestasie in kwartaal 2 en 4. Dié tendens kan, soos voorheen vermeld, toegeskryf word aan die feit dat daar in kwartaal 1 en 3 slegs toetse geskryf word, maar in kwartaal 2 en 4 word die die halfjaar- en eindeksamens respektiewelik afgelê.

Ten opsigte van die akademiese gemiddelde van die twee grade, is daar 'n beduidende verskil (sien Tabel 5.6). Alhoewel daar in kwartaal 1 slegs 'n klein persentasieverskil is tussen die eksperimentele en die kontrolegroep, is daar dan alreeds 'n verbetering in die eksperimentele groep. In kwartaal 2 het die eksperimentele groep 5% op hul totale gemiddeld beter teenoor die kontrolegroep presteer. Die verskil in verbetering tussen kwartaal 3 en 4 tussen die eksperimentele en die kontrolegroep was respektiewelik 1,725% en 3,525%. Die data-ontleding van die p-waarde vir die akademiese prestasie van die twee groepe dui egter nie op statistiese betekenisvolheid nie (sien Tabel 5.5).

Die effekgrootte (verskil tussen die gemiddelde van die twee groepe gedeel deur die standaardafwyking) het ook op 'n verskil tussen die twee groepe gedui (sien Tabel 5.7). Daar is in kwartaal 1 en 3 wel 'n verskil in die effekgrootte, respektiewelik 0,01 en 0,36, maar dit is nie prakties betekenisvol nie. In kwartaal 2 en 4 is die effekgrootte egter heelwat groter, en wel 1,04 en 0,73 onderskeidelik, wat praktiese betekenisvolheid aandui.

Die kwantitatiewe data, oftewel beskrywende statistiek, dui op 'n verbetering en positiewe invloed op die eksperimentele groep seuns se akademiese prestasie.

Die kwalitatiewe data volgens die optekening van die mansonderwysers en graadhoofde dui slegs op 'n minimale verbetering in die akademiese prestasie van die seuns. Die akademiese gemiddelde van die eksperimentele groep is wel soos volg opgeteken: kwartaal 1: 55,7%; kwartaal 2: 55,1%; kwartaal 3: 57,13%; en kwartaal 4: 56,13%. Daar is dus oor 'n tien-maande-tydperk 'n minimale verbetering van slegs 0,43%.

Daar moet egter in gedagte gehou word dat met die kwantitatiewe data, die eksperimentele groep se verskil in akademiese gemiddelde vergelyk word met die kontrolegroep se verskil, en dat dit statisties bereken word. Op grond van dié statistieke toon die eksperimentele groep 'n meer beduidende verbetering in vergelyking met die kontrolegroep. Daar is met die kwalitatiewe optekening deur die mansonderwysers en graadhoofde slegs data van die eksperimentele groep opgeteken. Daar is dus nie vergelyking betrokke nie, maar slegs hul verbetering. Indien daar egter na die kurwe van albei groepe se akademiese prestasies gekyk word (sien Figuur 5.1), is kwartaal 1 en 3 beter en kwartaal 2 en 4 swakker. Daarom vergelyk die navorser die eksperimentele

groep se akademiese prestasie van kwartaal 1 en 3, wat respektiewelik 55,7% en 57,13% is, asook kwartaal 2 en 4, wat respektiewelik 55,1% en 56,13% is. Daar is dus 'n verbetering van 1,43% tussen kwartaal 1 en 3, en 'n verbetering van 1,03% tussen kwartaal 2 en 4. Dié verbetering is dus in lyn met die bevindinge van die kwantitatiewe data.

Bogenoemde bevindinge is slegs ten opsigte van die seuns se akademiese gemiddelde. Vervolgens word die bevindinge rondom die eksperimentele groep se netheid van hul skoolboeke, asook pligsgetrouheid rondom huiswerk doen, bespreek.

Die oorgrote meerderheid van die deelnemers het nie 'n vaste patroon van verbetering getoon ten opsigte van die netheid van hul skoolboeke nie. Deelnemers 2 en 7 het wel verbeter en dié verbetering het konstant gebly. Daarmee saam het Deelnemer 8 konstant netjies gewerk. Die resultate toon dus nie 'n definitiewe tendens nie. Sekere individuele deelnemers het wel verbeter.

Alhoewel die resultate van die “huiswerk gedoen” nie 'n definitiewe patroon of tendens aandui nie, is daar tog verbetering sigbaar. Alhoewel daar by Deelnemers 1, 4, 6 en 7 'n op-en-af-kurwe vorm, dui die ander deelnemers op 'n relatiewe konstante verbetering. Dit blyk dat die meerderheid deelnemers se huiswerk doen verbeter het.

Die graadhoofde se optekening rondom die deelnemers se netheid van hul skoolboeke het daarop gedui dat daar nie noemenswaardige verbetering was nie, met die uitsondering van drie deelnemers wat wel 'n verbetering getoon het.

Dit blyk ook uit die graadhoofde se optekening dat daar nie 'n vaste patroon rakende die deelnemers se huiswerk wat gedoen is, al dan nie, gevorm het nie. Volgens die graadhoofde se optekening blyk dit dat die seuns relatief konstant gebly het, maar daar was wel verbetering. Deelnemers 1, 2, 4, 5 en 6 het konstante verbetering getoon. Deelnemers 7, 8 en 9 het 'n op-af-kurwe getoon, terwyl Deelnemer 10 verswak het.

Die mansonderwysers se algemene kommentaar was in kwartaal 1 grootliks negatief, maar vanaf kwartaal 2 tot 4 blyk die meerderheid kommentaar meer positief te wees. Die

kommentaar toon aan dat alhoewel daar nie 'n definitiewe swart-en-wit-verbetering is nie, daar wel verbetering is. Dit blyk ook dat die seuns se gesindheid baie meer positief is.

Die graadhoofde se algemene kommentaar rakende die netheid van die deelnemers se boeke, asook hul huiswerk gedoen, is negatief. Daar is een uitsondering – Deelnemer 8 – wie se boeke netjies is. Daar is ook aangetoon dat Deelnemers 5 en 6 se werk verbeter het, en Deelnemer 7 het, volgens sy graadhoof, in kwartaal 2 verbeter.

Indien daar gekyk word na die veranderlikes van die deelnemers wat verbeter het, volgens die mansonderwysers en die graadhoofde (sien 5.3.1 tot 5.3.10), is daar egter geen spesifieke ooreenkomste wat geïdentifiseer kan word nie. Die feit dat slegs hierdie spesifieke deelnemers verbeter het, kan dus nie aan hul veranderlikes toegeskryf word nie. Daar kan dus gespekuleer word of dit moontlik die plaasvervangende vaderfiguur se spesifieke aanslag was wat 'n invloed uitgeoefen het. Vier van die deelnemers wat elke keer verbetering toon, was by twee onderwysers respektiewelik.

In hierdie gedeelte word die bevindinge weergegee op grond van die deelnemers se mededelings op elke vraag in verband met akademiese prestasie tydens die fokusgroeponderhoude.

Uit die mededelings van die mansonderwysers (sien 5.4.1.4.1) het dit geblyk dat hulle voel dat hulle 'n positiewe invloed uitgeoefen het. Dit het geblyk dat punte verbeter het, potensiaal bereik is en die seuns meer betrokke was in die klas.

Uit die mededelings van die graadhoofde (sien 5.4.1.4.2) blyk dit dat daar by die meerderheid deelnemers 'n verbetering ingetree het, alhoewel dalk net gering of net tot 'n mate. Slegs een graadhoof het gerapporteer dat daar geen verbetering was nie.

Op grond van die mededelings van die seuns (sien 5.4.1.5) blyk dit dat die plaasvervangende vaderfigure wel 'n positiewe invloed op hul skoolwerk gehad het. Die volgende temas het na vore gekom: punte of huiswerk het verbeter, selfvertroue het ontwikkel, daar het hoop ontstaan sowel as 'n toekomsvisie, hulle het emosioneel beter

gevoel – meer positief, daar was 'n gevoel van behoort en die plaasvervangende vaderfiguur was 'n klankbord wat konsentrasie verbeter het.

Dit is duidelik uit die voorafgaande bespreking dat die plaasvervangende vaderfigure wat binne skoolkonteks as mentors dien vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, 'n positiewe invloed gehad het op die betrokke seuns se akademiese prestasie, soos beskryf is in die insluitingskriteria (sien 5.4.1.2). Die invloed verskil egter van deelnemer tot deelnemer. Daar kan nie 'n korrelasie tussen die deelnemers se veranderlikes geïdentifiseer word nie. Daar is egter vier deelnemers wat telkens verbetering toon. Hulle was afsonderlik twee-twee by twee mansonderwysers ingedeel. Dit blyk dus of dié twee plaasvervangende vaderfigure 'n ander aanslag gehad het teenoor die seuns vir wie hulle as mentors opgetree het, as die ander drie mansonderwysers.

Bestaande literatuur stel dat kognitiewe ontwikkeling krities afhanklik is van omgewingservaring (Eriksen *et al.*, 2017). Kinders met betrokke vaders, en in die geval van die studie, plaasvervangende vaderfigure binne skoolkonteks, sal heel waarskynlik meer gestimuleer word as kinders sonder vaders. Akademiese prestasie hou verband met die vader se betrokkenheid (Le Roux, 2007). Soos reeds in Hoofstuk 3 vermeld, kwaliteit onderrig tersyde gestel, hou die akademiese prestasie van 'n kind verband met sy of haar omgewing, ouers se bydrae, die skoolomgewing en onderwysers se betrokkenheid. Daar word ook spesifiek klem gelê op die belangrikheid van vaders vir vroeë akademiese sukses (Baker *et al.*, 2018).

Die afwesigheid van 'n vader kan dus 'n negatiewe invloed uitoefen op 'n kind se akademiese prestasie. Daarenteen kan 'n plaasvervangende vaderfiguur wat as mentor en opvoeder vir die betrokke seuns dien, wel 'n positiewe invloed uitoefen.

Die bevindinge van die empiriese ondersoek rakende die ingrypingsinvloed van mansonderwysers, as plaasvervangende vaderfigure, op die akademiese prestasie van die betrokke seuns blyk dus in lyn met die literatuur te wees. Daar bestaan 'n positiewe invloed.

5.5.2 Die ingrypingsinvloed van mansonderwysers, as plaasvervangende vaderfigure, op die algemene gedrag en dissipline van die betrokke seuns

Op grond van die interpretasie van die kwantitatiewe (sien 5.4.2.1) en kwalitatiewe (sien 5.4.2.2) data blyk dit dat die plaasvervangende vaderfigure 'n positiewe invloed het op die algemene gedrag en dissipline van die seuns wat vaderafwesigheid beleef.

Volgens die beskrywende statistiek blyk daar 'n positiewe invloed op die algemene gedrag en dissipline van die deelnemers te wees. Figuur 5.2 toon aan dat die eksperimentele groep soms minder demeriete, oftewel strafpunte, ontvang het, teenoor die kontrolegroep. Dit is weereens interessant om op te merk dat beide groepe se grafiekkurwe dieselfde loop. Die kurwes sluit ook aan by die akademiese kurwe (sien Figuur 5.1), maar wel teenoorstaande daarvan. Die akademiese prestasie verlaag in kwartaal 2 en 4, terwyl die demerietepunte verhoog. Hierdie tendens dui op konsekwentheid van die onderwysers se toepassing van dissipline, asook assessering, tussen die eksperimentele en die kontrolegroep.

Die p-waarde vir die algemene gedrag en dissipline was 0,733 (sien Tabel 5.8) en is dus nie statisties betekenisvol nie. Indien die twee groepe seuns se gemiddelde van hul demerietepunte vergelyk word (sien Tabel 5.9), is daar 'n beduidende verskil. Dit blyk dus uit die gemiddelde dat daar 'n definitiewe positiewe invloed op die eksperimentele groep seuns se algemene gedrag en dissipline was.

Die resultate van die effekgrootte was in lyn met bogenoemde bevindinge. Oor die tien maande van die ingrypingstrategie was daar wel 'n verskil in effekgrootte, maar dit is nie prakties betekenisvol nie (sien Tabel 5.10). In Mei en Oktober is die effekgrootte egter heelwat groter – respektiewelik 0,87 en 1,16 – wat wel op praktiese betekenisvolheid dui. Tabel 5.9 dui die demerietepunte vir beide die eksperimentele en die kontrolegroep aan. Dié tabel toon dat aan die einde van die tien maande, die eksperimentele groep se gemiddeld 5,5% was en die kontrolegroep se gemiddeld 9,3%. Dit dui dus daarop dat die eksperimentele groep se algemene gedrag en dissipline verbeter het.

Die kwalitatiewe data volgens die optekening van die mansonderwysers en graadhoofde dui ook op 'n verbetering ten opsigte van die betrokke seuns se algemene gedrag en

dissipline. Daar was in kwartaal 1 meestal negatiewe kommentaar, wat in kwartaal 2 verander het en wel 'n verbetering aangetoon het. In kwartaal 3 en 4 was die meerderheid kommentaar positief ten opsigte van die seuns se gedrag en dissipline.

In die volgende gedeelte word die bevindinge weergegee op grond van die deelnemers se mededelings op die vrae tydens die fokusgroeponderhoude in verband met die seuns se algemene gedrag en dissipline.

Uit die mededelings van die mansonderwysers (sien 5.4.2.4.1) het dit geblyk dat hulle 'n positiewe invloed uitgeoefen het. Die volgende temas het na vore gekom: seuns kort aandag, gedrag is aanvaarbaar, gedrag het verbeter oor tyd, en gedrag is wisselvallig.

Uit die mededelings van die graadhoofde (sien 5.4.2.4.2) het dit geblyk dat daar by die meerderheid deelnemers 'n verbetering in algemene gedrag en dissipline ingetree het. Slegs een graadhoof was weereens negatief. Die volgende temas het na vore gekom: emosioneel sterker, verbetering in gedrag en dissipline, dieselfde, en meer negatief.

Op grond van die mededelings van die seuns (sien 5.4.2.5) blyk dit dat die plaasvervangende vaderfigure wel 'n positiewe invloed op hul algemene gedrag en dissipline gehad het. Die volgende temas het na vore gekom: was meer gehoorsaam, was minder aggressief, respekteer nou onderwysers, is skoon van dwelms, en het maniere en sosiaal aanvaarbare gedrag ontwikkel.

Dit is duidelik uit al die voorafgaande dat die plaasvervangende vaderfigure wat binne skoolkonteks as mentors dien vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, 'n positiewe invloed gehad het op die betrokke seuns se algemene gedrag en dissipline, soos beskryf is in die insluitingskriteria (sien 5.4.2.2).

Volgens Botha (2014) is die vader en moeder die leiers van die gesin wat die kwaliteit van die gesinslewe bepaal. Die kwaliteit van interaksies tussen die ouers en hul kinders bepaal die ontwikkeling asook die gedrag van kinders (Bigner & Gerhardt, 2014). Die gesin is ook die omgewing (sien Figuur 2.3) waarin die kind geleer word om 'n geordende lewenstyl te lei. Sosialisering begin tuis en op daardie wyse leer die kind ook aanvaarbare

gedrag. Die interaktiewe sisteem en die wyse waarop ouers gesinsverhoudinge hanteer, het 'n kragtige uitwerking op die psigososiale ontwikkeling van die kinders (Grusec & Daviolor, 2007). Volgens De Witt (2016) is dit by die huis waar kinders leer hoe om teenoor ander in die samelewing op te tree. Dissiplinerings van die kind is om hom of haar die regte benadering tot die lewe te leer (Neifert, 1991; Stoppard, 1992). Die vader speel vele belangrike rolle, waarvan dissiplineerder een is (Lamb & Tamis-Lemonda, 2004). Indien die verantwoordelike vader dié rol reg benader, sal dit sy kind se ontwikkeling ten opsigte van gedrag en dissipline bevorder (Donald *et al.*, 2014).

Die afwesigheid van 'n vader kan dus 'n negatiewe invloed uitoefen op 'n kind se gedrag en dissipline. Daarteenoor kan 'n plaasvervangende vaderfiguur wat as 'n mentor en opvoeder dien vir sodanige kinders, wel 'n positiewe invloed uitoefen.

Die bevindinge van die empiriese ondersoek rakende die ingrypingsinvloede van mansonderwysers, in die vorm van plaasvervangende vaderfigure, op die algemene gedrag en dissipline van die betrokke seuns, blyk dus in lyn met die literatuur te wees. Daar is 'n positiewe invloed.

5.5.3 Die ingrypingsinvloed van mansonderwysers, as plaasvervangende vaderfigure, op die emosionele welstand van die betrokke seuns

Figuur 5.3 toon grafies dat die betrokke seuns 'n verbetering getoon het ten opsigte van hul gesigsuitdrukking en nieverbale kommunikasie. Die p-waarde (sien Tabel 5.11) dui ook op statistiese betekenisvolheid. Daarmee saam dui die effekgrootte (sien Tabel 5.13) ook op praktiese betekenisvolheid.

Figuur 5.4 toon grafies dat die betrokke seuns 'n verbetering getoon het ten opsigte van verbale kommunikasie en uitdrukking. Die p-waarde (sien Tabel 5.14) dui op statistiese betekenisvolheid en daarmee saam dui die effekgrootte (sien Tabel 5.16) ook op praktiese betekenisvolheid.

Figuur 5.5 toon grafies dat die betrokke seuns 'n verbetering getoon het ten opsigte van lyftaal. Alhoewel die p-waarde (sien Tabel 5.17) nie dui op statistiese betekenisvolheid

nie, toon die gemiddelde (sien Tabel 5.18) asook die effekgrootte (sien Tabel 5.19) 'n verbetering aan.

Beide Vraag 4, rakende interaksie met ander, en Vraag 5, rakende samewerking en deelname, toon 'n positiewe invloed op die eksperimentele groep seuns se emosionele welstand.

Die kwalitatiewe data volgens die mansonderwysers het nie 'n beduidende verskil aangetoon nie (sien 5.4.3.2). Daarmee saam het die maandelikse astroterapie deur die maatskaplike werker ook nie 'n definitiewe verbetering getoon nie. Die deelnemers se emosionele welstand het wisselvallig blyk te wees. Deelnemers 4, 5, 8, 9 en 10 se laaste paar sessies toon egter 'n verbetering in hul emosionele welstand. Die kwalitatiewe data volgens die graadhoofde dui ook nie op 'n definitiewe positiewe invloed op die seuns se emosionele welstand nie, alhoewel daar tog in kwartaal 3 en 4 heelwat meer positiewe kommentaar was.

In die volgende gedeelte word die bevindinge weergegee op grond van die deelnemers se mededelings op die vrae tydens die fokusgroeponderhoude in verband met die seuns se emosionele welstand.

Uit die mededelings van die mansonderwysers (sien 5.4.3.4) het dit geblyk dat hulle 'n positiewe invloed uitgeoefen het. Die volgende temas het na vore gekom: seuns het openheid ontwikkel, selfvertroue ontwikkel, verantwoordelikhedsin ontwikkel, 'n sekuriteitsgevoel ontwikkel asook behoefte aan interaksie met 'n manlike rolmodel.

Die volgende mededelings dien as voorbeelde hiervan:

“begin oopmaak”; “vrymoedigheid – Meneer, kan ons gou gesels?”

“hy is baie erg op homself”; “dink oor hulle aksies”

“hy’s nie alleen nie”; “iemand gaan my backup”; “iemand wat agter hom staan”

“die kind het 'n man nodig om te praat oor ‘goeters’ waarin hy belangstel”

Uit die mededelings van die graadhoofde (sien 5.4.3.4.2) blyk dit dat die ervarings uiteenlopend was.

Die volgende mededelings ondersteun bogenoemde:

“nie ‘wow nie’, maar beter”

“was emosieloos, is beter”

“nie baat gevind nie”

Op grond van die mededelings van die seuns (sien 5.4.3.5) blyk dit dat die plaasvervangende vaderfigure wel ’n positiewe invloed op hul emosionele welstand gehad het. Die volgende aspekte het na vore gekom: verbeter, aggressie verminder, verbeter selfvertroue, klankbord, eensaamheid verlig/samesyn, manlike rolmodel, en nie verbeter nie (slegs een deelnemer).

Die volgende mededelings staaf bogenoemde:

“at first I was angry all the time – he makes me nice”

“meer selfversekerd gevoel, my laat dink oor dinge”

“beter gevoel, goed met hom gedeel”

“gehelp – met my gepraat soos ’n man! Hard maar dit was reg”

“my gelukkig gemaak – was soos ’n pa wat in my lewe was”

“was ‘at least’ nie alleen by die huis nie”; “was gelukkig om dinge saam te doen”

Dit is duidelik uit al die voorafgaande dat die plaasvervangende vaderfigure wat binne skoolkonteks as mentors dien vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, ’n positiewe invloed op die betrokke seuns se emosionele welstand het.

In die literatuur is daar verskeie faktore wat ’n invloed op emosionele ontwikkeling en emosionele welstand uitoefen. Opvoedkundige praktyke het ’n invloed op ’n kind se emosies. Daar sal ’n verskil wees in ’n kind se emosionele ervarings en welstand wanneer hy of sy opgevoed word in ’n atmosfeer van omgee, liefde en sekuriteit teenoor ’n kind wat daarsonder grootword (De Witt, 2016). Navorsing stel dat vaders ’n unieke bydrae lewer tot hul kinders se emosionele funksionering en, in die besonder, die ontwikkeling van hul kinders se emosionele regulering (Shewark & Blandon, 2015).

Die afwesigheid van 'n vader kan dus 'n negatiewe invloed uitoefen op 'n kind se emosionele welstand. Daarteenoor kan 'n plaasvervangende vaderfiguur wat as 'n mentor en opvoeder dien vir sodanige kinders wel 'n positiewe invloed uitoefen.

Die bevindinge van die empiriese ondersoek rakende die ingrypingsinvloed van mansonderwysers, as plaasvervangende vaderfigure, op die emosionele welstand van die betrokke seuns, blyk dus in lyn met die literatuur te wees. Daar is 'n positiewe invloed.

5.5.4 Bevindinge ten opsigte van aanvullende inligting

Vraag 5 wat aan die deelnemers gestel is, lui soos volg:

Tot watter mate is sodanige intervensiestrategie volhoubaar? Motiveer asseblief u antwoord. (Sien Bylae U en V)

Uit die mededelings van die deelnemers het dit geblyk dat die intervensiestrategie volhoubaar is. Die volgende aspekte het na vore gekom: die ingrypingstrategie moet gekoördineer en gestruktureerd wees, daar is werklike empatie of meelewing met die seuns en dit skep ook 'n geleentheid vir die seuns.

Dieselfde vraag is aan die graadhoofde gestel en al die deelnemers het laat blyk dat die intervensiestrategie volhoubaar is. Daar is egter oorkoepelend aangedui dat die plaasvervangende vaderfiguur die regte persoon moet wees en 100% verbind daartoe moet wees.

Die bogenoemde het tot die volgende bevinding gelei:

Die invloed van plaasvervangende vaderfigure (in die vorm van mansonderwysers) met behulp van 'n ingrypingstrategie vir seuns in die middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, is suksesvol sowel as volhoubaar.

Laastens lui Vraag 6 wat aan die deelnemers gestel is, soos volg:

Watter voorstelle het u oor hierdie spesifieke intervensiestrategie of enige ander ingrypings wat u dink, kan werk vir seuns wat vaderafwesigheid ervaar? (Mansonderwysers.) (Sien Bylaag U.)

Uit die mededelings van die deelnemers het die volgende aspekte na vore gekom, naamlik: kry die beheerliggaam betrokke en kry befondsing. Die betrokke mansonderwysers moet opleiding kry en daar moet 'n raamwerk en struktuur vir die ingrypingstrategie wees.

Dieselfde vraag is aan die graadhoofde gestel. Uit die mededelings van die deelnemers het die volgende aspekte na vore gekom: **(Sien Bylaag V.)** Die plaasvervangende vaderfiguur moet 100% daartoe verbind wees en die die gemeenskap moet betrek word, kry "buite-pappas" en oupas.

5.5.5 Bevindinge van aanvullende inligting vanaf seuns

Vraag 3 wat aan die seuns gestel is, lui soos volg:

Hoe voel jy oor die tyd wat jy spandeer het saam met sekere manlike onderwysers/menere en die dinge wat jy gedoen het? (Sien Bylaag W.)

Uit die mededelings van die deelnemers het dit geblyk dat al die deelnemers dit geniet het. Die volgende motivering en redes is aangebied: die ontspanningsaktiwiteite en die woord "gelukkig" is ook aangebied as 'n rede.

Bogenoemde word bevestig en ondersteun deur die verbatim mededelings:

"I really enjoyed myself with him"

"Was lekker – die manne-ontbyt, nuwe vriende"

"Swembad en 'pallet' skiet was lekker en mansete"

"Gelukkig, as ek iets nie verstaan, dan help Meneer my"

"Gelukkig, uitstappies beste – wens daar was meer"

Vraag 4 wat aan die seuns gestel is, lui soos volg:

Watter aktiwiteite/dinge wat jy saam met die manlike onderwysers/menere gedoen het, was vir jou lekker, en hoekom? (Sien Bylaag W.)

Uit die mededelings van die deelnemers het die volgende aspekte na vore gekom, naamlik: die ontspanningsaktiwiteite is deur die meerderheid geniet - en sommige seuns het alles geniet.

Die bogenoemde het tot die volgende bevinding gelei:

Die ontspanningsaktiwiteite was vir die seuns elke keer die hoogtepunt. Al die deelnemers het aangetoon dat indien hulle nog aktiwiteite saam met die manlike onderwysers sou kon doen, dit ontspanningsaktiwiteite sou wees of net samesyn – tyd saam met “meneer” deurbring.

Vraag 5 wat aan die seuns gestel is, lui soos volg:

Watter aktiwiteite/dinge wat jy saam met die manlike onderwysers/menere gedoen het, was nie so lekker nie, en hoekom? (Sien Bylaag W.)

Uit die mededelings van die deelnemers het die volgende aspekte na vore gekom:

- kulturele en geloofsverskille en -begrip: “*the braai – no halaal meat*”
- kontrole: “*die boeke nagaan-ding*”
- uitgesonder gevoel: “*hy moes na skool met my gepraat het*”
- skaam gevoel: “*eerste drie maande – bietjie skaam*”
- te min ontspanningsaktiwiteite: “*daar was eintlik te min aktiwiteite*”

5.6 Samevatting

Hierdie hoofstuk het die bevindinge wat uit die empiriese ondersoek voortgespruit het, voorsien en bespreek. Die pas vermelde navorsingsbevindinge bied dus aan die navorser ’n rasionaal vir die ontwikkeling van ’n ingrypingstrategie met plaasvervangende vaderfigure binne skoolkonteks vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef. Die ingrypingstrategie word in Hoofstuk 6 uiteengesit.

HOOFSTUK 6

INGRYPINGSTRATEGIE

“Manlikheid word oorgedra. ’n Seun het die geselskap van ’n man of mans nodig om te leer wie hy is en waartoe hy in staat is.”

(Eldredge, 2010)

6.1 Inleiding

In Hoofstuk 5 is empiries vasgestel tot watter mate ’n plaasvervangende vaderfiguur ’n invloed het op ’n seun in die middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef. Uit die resultate soos in dié hoofstuk uiteengesit, blyk dit belangrik dat die voorgenome ingrypingstrategie verfyn word vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef. In hierdie hoofstuk word daartoe oorgegaan om ’n ingrypingstrategie te ontwikkel en te verfyn wat deur mansonderwysers toegepas kan word. Aan die hand van hierdie ingrypingstrategie kan seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, ondersteun word. Vir die ontwikkeling en verfyning van die ingrypingstrategie word die resultate, soos bekom uit die literatuurstudie sowel as die empiriese ondersoek, in ag geneem. Vervolgens word die fases in die ontwikkeling van ’n strategie bespreek. Laastens word die ingrypingstrategie vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, geformuleer.

6.2 Fases in die ontwikkeling van ’n strategie

6.2.1 Inleiding

Daar word verskillende fases in die ontwikkeling van ’n strategie onderskei. Die aantal fases in die ontwikkeling van ’n strategie verskil in die literatuur, en wel soos volg:

➤ Drie fases

Volgens Mitchell (2010) bestaan ’n strategie uit drie fases, naamlik diagnose, formulering en implementering. Daar is dan verskeie ander outeurs wat ook drie fases identifiseer, maar wel soos volg: ’n beplanningsfase, ’n implementeringsfase en ’n evalueringsfase (Analoui & Karami, 2003; Els, 2008; Geyer, 2006).

➤ **Vier fases**

Volgens Swanepoel (2003) bestaan 'n strategie uit vier fases: identifisering van behoeftes vir strategie, beplanning en ontwikkeling, implementering en laastens, evaluering van resultate.

➤ **Vyf fases**

Daar is verskeie outeurs wat stel dat 'n strategie uit vyf fases bestaan, maar hulle verskil ten opsigte van wat die vyf fases behels. Eerstens stel De Bruyn (2003) vyf fases wat die volgende insluit: topbestuurverbintenis, voorbereiding van implementering, implementering, integrering en uitbreiding en laastens, die evalueringsfase. Daarmee saam stel Bozeman en Addair (2010) dat dié vyf fases die volgende insluit: doelvasstelling, generering van oplossings, aksieplan, detailspesifisering, implementering en evaluering. Laastens stel Vos (2010) ook die volgende vyf basiese fases van 'n strategie: formulering van 'n probleem, formulering van doelwitte, formulering van aksiestappe en die uitvoer daarvan, aanwys van persone in beheer van die aksiestappe en laastens, 'n evalueringsfase.

➤ **Ses fases**

Volgens Asan en Tanyas (2007) bestaan 'n strategie uit die volgende ses fases: voorbereidingsaktiwiteite, opstel van 'n telkaart, strategiekaart, ontplooiing van strategie, implementering van beplanning en laastens, evaluering.

Uit die bogenoemde beskrywings blyk dit dat daar verskeie menings met betrekking tot fases vir die ontwikkeling van 'n strategie bestaan. Die betrokke ingrypingstrategie in hierdie studie sal in drie ontplooi word, naamlik: 'n ontwikkelingsfase, 'n implementeringsfase en 'n evalueringsfase. Die besluit om volgens drie fases te werk berus op verskeie ander outeurs wat ook hierdie drie fases identifiseer (Analoui & Karami, 2003; Els, 2008; Geyer, 2006).

'n Raamwerk vir die ontwikkeling van 'n ingrypingstrategie vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, word as volg skematies voorgestel:



Figuur 6.1: Fases in die ontwikkeling van 'n ingrypingstrategie vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef

Vervolgens word daar gefokus op hierdie fases (volgens Figuur 6.1).

6.2.2 Fases

6.2.2.1 Identifiseer van die probleem of behoefte aan 'n strategie.

Volgens Swanepoel (2003) moet die behoefte aan 'n strategie eerstens geïdentifiseer word alvorens daar met die ontwikkeling van die strategie begin kan word. Volgens Vos (2010) kan hierdie behoefte as 'n probleemstelling uitgedruk word: 'n behoefte is die verskil tussen die huidige en 'n verlangde situasie. Volgens Erdem (2007) maak die identifisering van die probleem of behoefte deel uit van die strategiese ontleding. Die identifisering van probleme of behoeftes spruit voort uit die navorser se praktiese ervaring van die skoolpraktyk asook 'n uitgebreide literatuurstudie met betrekking tot vaderafwesigheid en die invloed daarvan op seuns. Die resultate soos in Hoofstuk 5 uiteengesit, waar spesifieke temas (akademiese prestasie, gedrag en dissipline, asook

emosionele welstand) geïdentifiseer is, wat aandag in die ontwikkeling van die ingrypingstrategie behoort te geniet.

6.2.2.2 Ontwikkeling van die strategie

Volgens Harris *et al.* (2003) behels die ontwikkeling van 'n strategie die beplanning van 'n plan van aksie. Hierdie proses sluit ook besluitneming in (Erdem, 2007). Kaufman en Grise (1995) stel dat die plan die stappe van wat en hoe om te doen binne 'n spesifieke tydperk is. Hierdie fase van identifisering van strategiese vraagstukke (probleemstelling) kan die ontwikkeling van doelwitte wees (Vos, 2010).

Volgens Van Deventer (2005) kan doelwitte verklaar word as “wat behoort te wees” of die toekomstige situasie waartoe beplan word, in lyn met behoeftes of probleme. Van Deventer (2005) asook Bertocci (2009) stel dat doelwitte aan sekere vereistes moet voldoen: doelwitte moet spesifiek, meetbaar, aanvaarbaar of bereikbaar, relevant of realisties en tydsgebonde wees.

6.2.2.3 Implementering van die strategie

Volgens Bertocci (2009) is die implementering van 'n strategie om die strategie om te sit in aksies. Voorafgaande behels om die planne in werking te stel en die invloed daarvan te evalueer en kontroleer, sodat dit wat nie effektief is nie, verander en aangepas kan word en daar voortgegaan kan word met dit wat effektief is. Volgens Van Niekerk en Van Niekerk (2006) is die implementering van 'n strategie die patroon van besluite en aksies wat die plan tot uitvoer bring. Met die implementering van die strategie sal spesifieke aksiestappe geïdentifiseer word, wat meewerk dat doelwitte bereik word, asook hulpbronne wat nodig is en spesifieke persone vir die uitvoer van die aksiestappe geïdentifiseer word.

Volgens Bertocci (2009) is die implementering van 'n strategie 'n operasioneelgedrewe aktiwiteit, wat gesentreer is rondom die bestuur van mense of persone:

Aksiestappe

Dit moet, volgens Davies en Ellison (2003), die volledige besonderhede van elke aktiwiteit weergee en, daarmee saam, die spesifieke verantwoordelikheid vir implementering. Die aksiestappe behels spesifieke aktiwiteite en uitkomst – in hierdie geval nie vir die hele skool se leerders nie, maar wel vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef.

➤ Persone wat betrokke is

Tydens die uiteensetting van aksiestappe vir 'n ingrypingstrategie vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, sal nie noodwendig alle persone op alle vlakke betrek word nie, maar eerder die persone wat direk daarby betrokke is, soos die mansonderwysers, die seuns, die graadhoofde en die maatskaplike werker.

Vervolgens kom die evaluering van die strategie aan die beurt.

6.2.2.4 Evaluering van die strategie

Volgens Els (2008) is evaluering van die strategie die fase waar terugskouing plaasvind. Tydens dié fase word doelwitte met resultate vergelyk. Volgens Bertocci (2009) sluit evaluering die meting en assessering van die invloed van die strategiese doelwitte op die prestasie in. Op grond van die evaluering moet aksies hersien, aangepas of mee voortgegaan word. Volgens Erdem (2007) behels evaluering die herbesinning van 'n proses op grond van resultate, sowel as terugvoer, om in staat te wees om effektiewe aanpassings en toepassings te maak. Daarmee saam stel Van Vuuren (2008) dat die evaluering van 'n strategie die volgende aspekte insluit:

- beheer van veranderlikes
- kontrolering van resultate
- vergelyking met voldoeningskriteria en beste praktyke
- evaluering van die effektiwiteit van die proses
- die maak van nodige aanpassings

Hardy (1998) en Geyer (2006) noem dat evaluering:

- omvattend;
- sistematies;
- periodiek;
- objektief; en
- betroubaar behoort te wees.

Tydens die evaluering van die strategie word doelwitte vergelyk met uitkomste wat bereik is. Indien die aksiestappe duidelik ontwikkel is, sal die meetbaarheid van die suksesse van die doelwitte verhoog en die moontlikheid dat die strategie sal slaag, ook verhoog (Els, 2008). Die persone wat by die evaluering van die strategie betrokke is, moet oor die nodige outoriteit beskik om te verseker dat aksies geïmplementeer word. Volgens Geyer (2006) moet hierdie persone verantwoordelikheid aanvaar vir die suksesvolle implementering van die strategie.

6.3 'n Ingrypingstrategie vir seuns in die middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef in die vorm van plaasvervangende vaderfigure binne skoolkonteks

'n Ingrypingstrategie vir seuns in die middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, sal strategiese implementering behels, wat 'n deeglike plan van aksie vereis. Alvorens die plan van aksie opgestel kan word, is dit nodig om die doelstelling te gee vir die ontwikkeling van sodanige ingrypingstrategie. Daarna word die raamwerk van sodanige strategie vasgestel, waarbinne die verskillende fases van die strategie moet ontwikkel.

6.3.1 Doelstelling vir die strategie

Die ontwikkeling van 'n ingrypingstrategie om seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, te ondersteun, is van kardinale belang by skole. Die belangrikheid van toepaslike ondersteuning aan die betrokke seuns is reeds in die literatuurstudie aangetoon. 'n Plaasvervangende vaderfiguur of mentor kan help vorm en bou aan seuns se beeld van wat 'n man behoort te wees. Seuns het 'n vaderfiguur – iemand wat hom ondersteun en bystaan – nodig (sien paragraaf 1.2.2)

Die afwesigheid van só 'n rolmodel kan, daarenteen, negatiewe gevolge vir dié seuns inhou.

In Hoofstuk 5 is aangetoon dat die plaasvervangende vaderfigure moontlik 'n betekenisvolle verskil in die seuns wat vaderafwesigheid beleef, gemaak het. Die belangrikheid van 'n vaderfiguur is reeds in die literatuurondersoek aangetoon. In Hoofstuk 3 (sien paragraaf 3.7) is reeds aangetoon dat so 'n ingrypingstrategie vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, nêrens in enige literatuur uiteengesit is nie. 'n Ingrypingstrategie deur middel van plaasvervangende vaderfigure binne skoolkonteks vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, sal die eerste gedokumenteerde riglyn wees om rolspelers binne skoolkonteks van die bestaan van so 'n ingrypingstrategie bewus te maak en ook hoe om dit te implementeer en te bestuur.

6.3.2 Raamwerk van die strategie

Die basis van die ingrypingstrategie vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, word gevorm deur die verskillende fases van ontwikkeling van 'n strategie, soos in Figuur 6.1 uiteengesit. Hierdie fases sal in die raamwerk van die ingrypingstrategie aangewend word, en wel soos volg: ontwikkeling van strategie (aksies) en evaluering van strategie (vergelyk resultate met doelwitte).

Vir al drie die temas waarin veranderlikes is, naamlik akademiese prestasie, algemene gedrag en dissipline, asook emosionele verskille, is praktiese betekenisvolheid aangetoon. Die temas vanuit die kwalitatiewe data dui ook op probleme en behoeftes wat seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, ervaar. Hierdie probleme en behoeftes moet deur die ingrypingstrategie ondervang word.

Die ingrypingstrategie is nie op 'n bepaalde skool gerig nie, alhoewel die studie vir praktiese redes net by een skool onderneem is. Die ingrypingstrategie is in die algemeen opgestel en skole wat dié strategie wil benut, sal self die strategie moet aanpas ten einde die strategie by die spesifieke skool se omstandighede en konteks te laat inpas.



Figuur 6.2: Skematiese voorstelling van die ingrypingstrategie vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef – die teoretiese perspektief

6.3.3 Ingrypingstrategie vir die akademiese prestasie van die betrokke seuns

In Hoofstuk 5 is aangetoon dat die eksperimentele groep seuns akademies beter presteer het teenoor die kontrolegroep (sien Tabela 5.6 en 5.7). Die aksies van die mansonderwysers teenoor die seuns wat vaderafwesigheid beleef, word vervolgens met die ontwikkeling van die ingrypingstrategie geïnkorporeer.

Die ingrypingstrategie vir die akademiese prestasie van die seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, word geformuleer deur die volgende onderliggende vrae in gedagte te hou:

Watter strategiese ingrypingsinvloed kan mansonderwysers, in die vorm van plaasvervangende vaderfigure, op die akademiese prestasie van die betrokke seuns hê?

Wat kan die mansonderwysers doen ten einde die seuns wat vaderafwesigheid beleef, effektief te ondersteun ten opsigte van hul akademiese prestasie?

Probleem of behoefte:

Die gesin (sien mikrosisteem 1 in Figuur 2.3) is die intiemste omgewing wat versorging en liefde betref; hier ontbreek die vader egter. Dit is in hierdie sisteem waar kinders ontwikkelingsprobleme ervaar. Volgens Berns (2010) sal die vroeë agterstande voortduur en selfs vererger tensy daar ingrypings in sodanige seun se lewe plaasvind.

Doelwit:

Om 'n ingrypingstrategie vir die betrokke seuns op te stel ten einde hulle in staat te stel om akademies beter te presteer. Akademiese prestasie in dié strategie en studie sluit die volgende in: akademiese gemiddeld, netjies(er) skoolboeke, asook die voltooiing van huiswerk.

Aksies:

- Weeklikse kommunikasie (gesprekke) rakende akademiese prestasie.
- Weeklikse kontrole van netheid van skoolboeke.
- Weeklikse kontrole rakende voltooiing van huiswerk, al dan nie.
- Motivering tydens bogenoemde gesprekke.
- Werk aan seun se sin vir verantwoordelikheid en selftrots om uiteindelik by selfregulasie (volgens Figuur 2.5: Die sosiaal-kognitiewe teorie van Bandura) uit te kom.

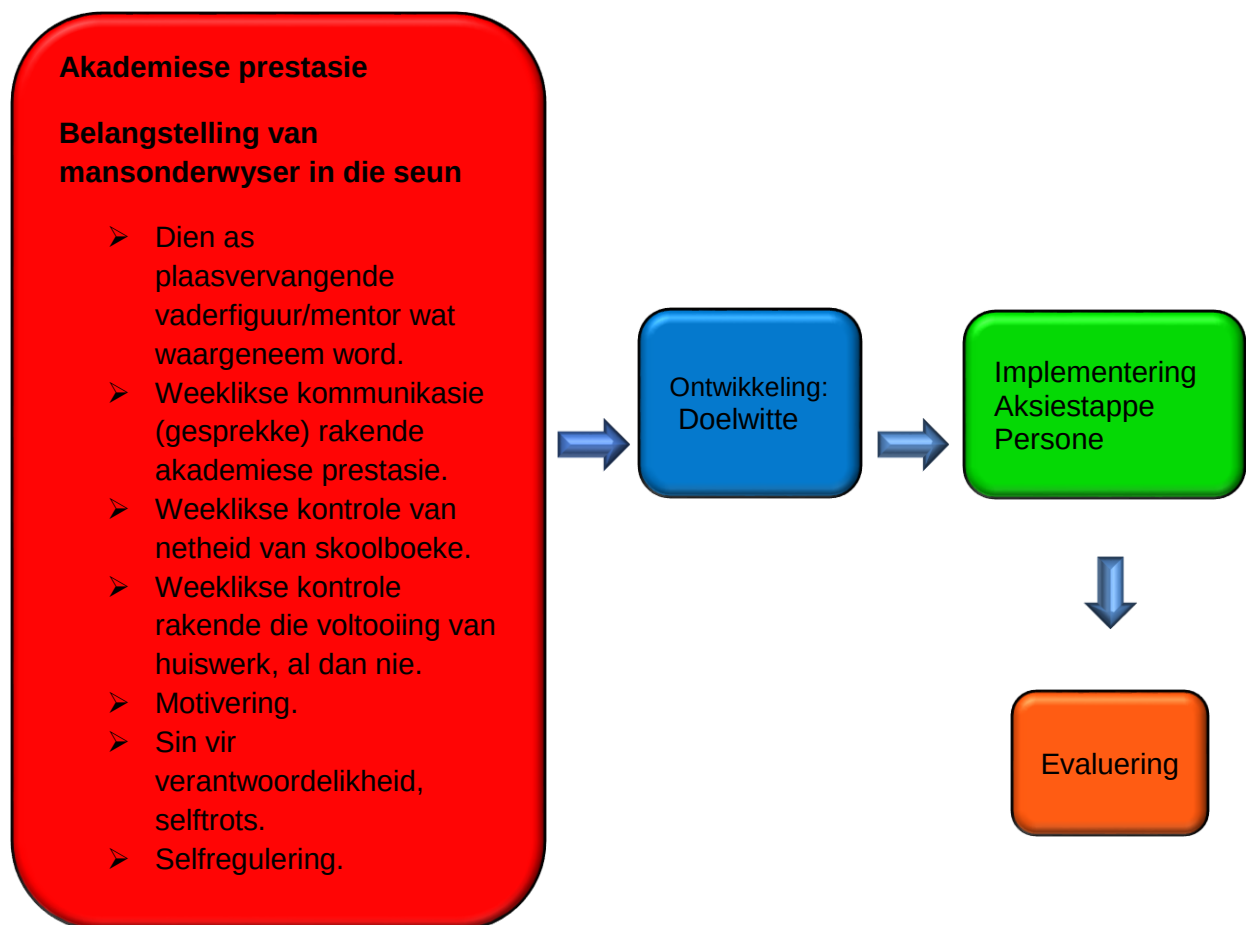
Volgens Connolly (2017) verwys 'n model na 'n werklike persoon wie se gedrag dien as die stimulus van die observeerder se reaksie. In die samelewing is die kind se ontwikkeling 'n gesamentlike funksie van die kind se omgewing en interaksies asook sy of haar persoonlike faktore (Bronfenbrenner & Morris, 2006). In die gemeenskap (mikrosisteem 5 – Figuur 2.3) word kinders omring deur baie invloedryke modelle, soos

ouers, televisiehelde en vriende, asook onderwysers in skole. Hierdie modelle dien as voorbeelde waar te neem en na te boots (sien Figuur 2.5).

Evaluering:

- Die kwartaallikse vorderingsverslae (die skool se amptelike puntestaat).
- Maandelikse vorderingsverslae deur die betrokke mansonderwysers ten opsigte van weeklikse kontrole van toetse, netheid van boeke en voltooiing van huiswerk deur die betrokke seuns.
- Kwartaallikse vorderingsverslae deur die betrokke graadvoogde ten opsigte van akademiese punte, netheid van boeke en voltooiing van huiswerk deur die betrokke seuns.

Figuur 6.3 bied 'n skematiese voorstelling van 'n ingrypingstrategie rakende die akademiese prestasie vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef.



Figuur 6.3: Skematiese voorstelling van 'n ingrypingstrategie rakende die akademiese prestasie vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef

6.3.4 Ingrypingstrategie vir die gedrag en dissipline van die betrokke seuns

In Hoofstuk 5 is aangetoon dat die eksperimentele groep seuns minder “strafpunte” vir gedrag en dissipline ontvang het teenoor die kontrolegroep (sien Figuur 5.2 en Tabel 5.9). Die aksies van die mansonderwysers teenoor die seuns wat vaderafwesigheid beleef, word vervolgens met die ontwikkeling geïnkorporeer.

Die ingrypingstrategie vir die algemene gedrag en dissipline van die seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, word geformuleer deur die volgende onderliggende vrae in gedagte te hou:

Watter strategiese ingrypingsinvloed kan mansonderwysers, in die vorm van plaasvervangende vaderfigure, op die algemene gedrag en dissipline van die betrokke seuns hê?

Wat kan die mansonderwysers doen ten einde die seuns wat vaderafwesigheid beleef effektief te ondersteun ten opsigte van hul algemene gedrag en dissipline?

Probleem of behoefte:

Kinders wat grootword in 'n enkelouerhuishouding (sien mikrosisteem 1 – Figuur 2.3) – in dié geval is die vader afwesig – is afhanklik van goeie gesinsverhoudinge, soos met hul moeder en sibbe, of dalk 'n ouma en oupa, asook 'n sosiale ondersteuningsnetwerk (sien mikrosisteem 2, 3 en 5 in Figuur 2.3), om sodoende ontwikkelingsrisiko's te verminder (East et al., 2017). Volgens Connolly (2017) word observasie en modellering, soos in die sosiaal-kognitiewe teorie uitgedruk (sien Figuur 2.5), vandag in die literatuur erken as meer gesofistikeerd. Dié aksies word beskryf as kognitiewe gedrag en affektiewe veranderinge wat voorkom deur die observasie van rolmodelle. Die probleem of behoefte is dat die betrokke seuns wat vaderafwesigheid beleef, nie 'n manlike rolmodel as sodanig, rakende algemene gedrag en dissipline het nie.

Doelwit:

Om 'n ingrypingstrategie vir die betrokke seuns op te stel ten einde hulle in staat te stel om hul algemene gedrag en dissipline te verbeter. Goeie gedrag in dié strategie sluit die volgende in: om na instruksies te luister, nie uitbarstings te hê nie, nie aggressief op te tree nie, respek te toon teenoor ander leerders en onderwysers en nie onbehoorlik stout te wees nie.

Aksies:

- Weeklikse kommunikasie (gesprekke) rakende goeie gedrag en dissipline.
- Weeklikse kontrole van “strafpunte” wat ontvang is.
- Motivering tot goeie gedrag en dissipline tydens bogenoemde gesprekke.
- Bou aan seun se sin vir verantwoordelikheid en selftrots om uiteindelik in staat te wees om selfregulering te beoefen (sien Figuur 2.5).
- Mansonderwyser modelleer te alle tye goeie gedrag en dissipline wat die seun kan observeer.

Volgens Steytler (2007) het navorsing bevind dat seuns met 'n afwesige vader meer gewelddadig, fisiek aggressief en ongehoorsaam is. Die plaasvervangende vaderfiguur binne skoolkonteks in die rol van 'n mentor kan gesien word as ondersteuning en rolmodellering. Die seun word dus in sy eie konteks en omgewing (sien Figuur 2.3) ondersteun en daar word 'n voorbeeld gemodelleer deur die mansonderwyser wat die seun dan kan observeer sodat hy sy gedrag daarvolgens ten goede kan aanpas.

Persone betrokke:

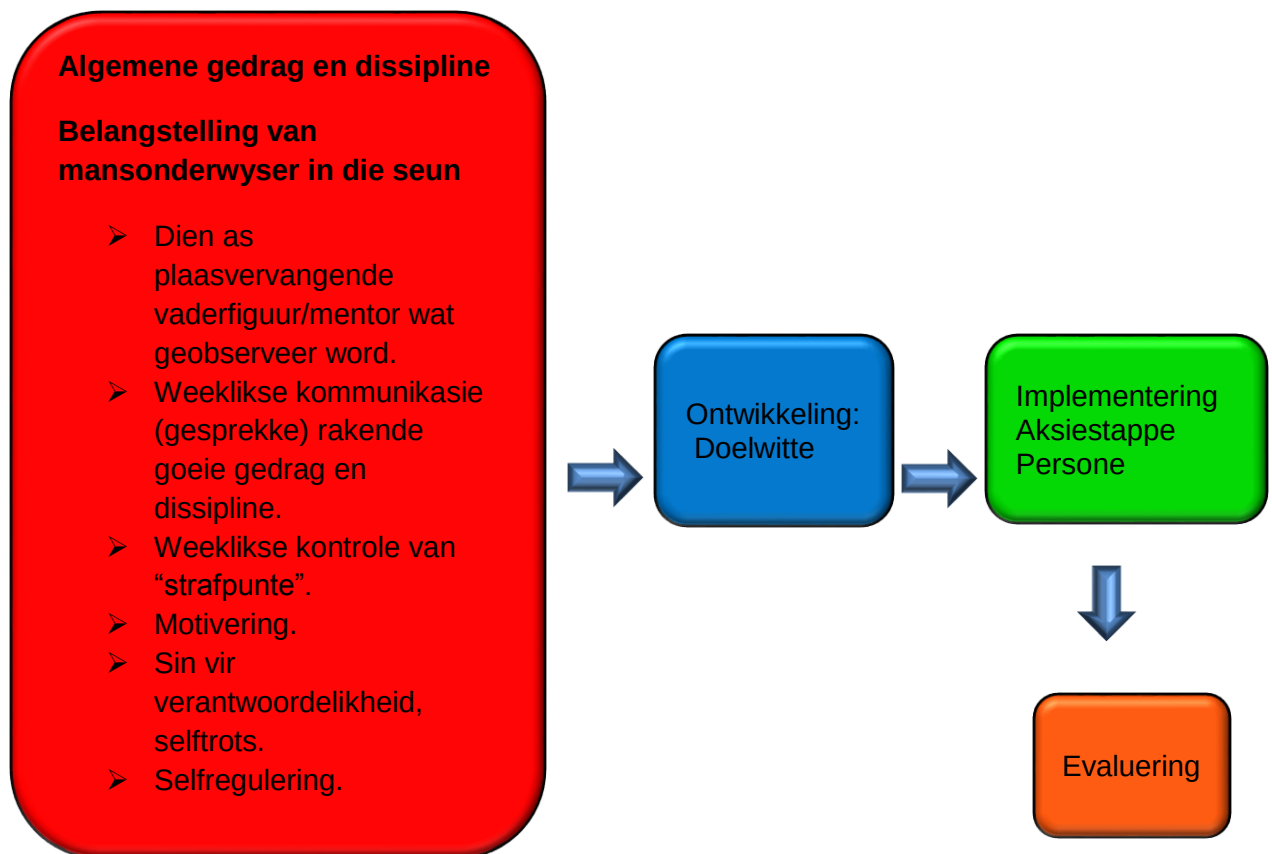
- Mansonderwysers (plaasvervangende vaderfigure).
- Seuns wat vaderafwesigheid beleef.

Evaluering:

- Die maandelikse demeriete (strafpunte) wat ontvang is (vanaf die skoolstelsel).
- Maandelikse vorderingsverslae deur die betrokke mansonderwysers ten opsigte van weeklikse kontrole van strafpunte, asook algemene gedrag en dissipline van die betrokke seuns.

- Kwartaallikse vorderingsverslae deur die betrokke graadvoogde ten opsigte van algemene gedrag en dissipline van die betrokke seuns.

Figuur 6.4 bied 'n skematiese voorstelling van 'n ingrypingstrategie rakende die algemene gedrag en dissipline vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef.



Figuur 6.4: Skematiese voorstelling van 'n ingrypingstrategie rakende die algemene gedrag en dissipline vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef

6.3.5 Ingrypingstrategie vir die emosionele welstand van die betrokke seuns

In Hoofstuk 5 is aangetoon dat dit, volgens die kwantitatiewe data, oftewel beskrywende statistiek (sien 5.4.3.1), blyk dat die eksperimentele groep seuns se emosionele welstand wel verbeter het volgens die CEMS-skaaltoetsing. Die kwalitatiewe data dui ook aan dat die plaasvervangende vaderfigure 'n positiewe invloed uitgeoefen het op die emosionele welstand van die seuns wat vaderafwesigheid beleef. Vervolgens word die mansonderwysers se aksies by die ingrypingstrategie geïnkorporeer.

Die ingrypingstrategie vir die emosionele welstand van die seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, word geformuleer deur die volgende onderliggende vrae in gedagte te hou:

Watter strategiese ingrypingsinvloed kan mansonderwysers, in die vorm van plaasvervangende vaderfigure, op die emosionele welstand van die betrokke seuns hê?

Wat kan die mansonderwysers doen ten einde die seuns wat vaderafwesigheid beleef effektief te ondersteun ten opsigte van hul emosionele welstand?

Probleem of behoefte:

'n Tekort aan 'n plaasvervangende vaderfiguur of mentor wat dié seuns kan ondersteun deur te kompenseer vir die afwesige vader, kan daartoe lei dat seuns emosionele leemtes ervaar. Daar is dus nie in mikrosisteem 1 – in die gesin – 'n vaderfiguur nie en ook nie in die ander mikrosisteme nie. Volgens Shewark en Blandon (2015) is daar navorsing wat stel dat vaders 'n unieke bydrae lewer tot hul kinders se emosionele funksionering en, in besonder, die ontwikkeling van hul kind se emosionele regulering. Die probleem of behoefte is dat die betrokke seuns wat vaderafwesigheid beleef, nie 'n manlike rolmodel het om hulle emosioneel te lei en te ondersteun nie.

Doelwit:

Om 'n ingrypingstrategie vir die betrokke seuns op te stel ten einde hul emosionele welstand te verbeter.

Aksies:

- Weeklikse kommunikasie (gesprekke) rakende verhoudings.
- Weeklikse informele gesels of kuier vir minstens 30 minute oor seun se belangstellings.
- Indien seun aan sport deelneem, moet die mansonderwyser sy wedstryde bywoon, indien dit enigsins moontlik is.
- Maandelikse ontspanningsaktiwiteit vir 'n middag moet plaasvind. Byvoorbeeld, visvang, vleisbraai of “pa-seun-aktiwiteite”.

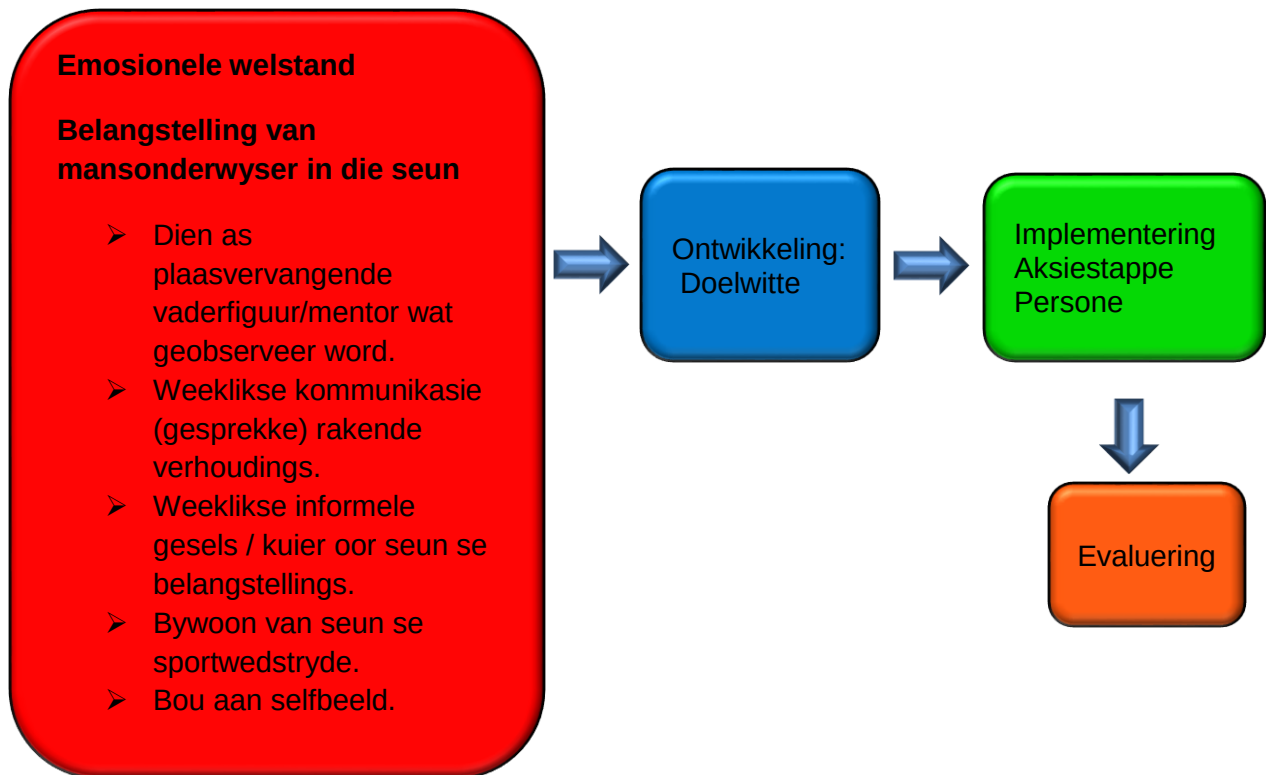
- Bou aan seun se selfbeeld.
- Mansonderwyser tree te alle tye op soos 'n goeie rolmodel (plaasvervangende vaderfiguur).

Soos voorheen reeds vermeld (sien 2.2.2), het die omgewing of komplekse sisteem waarin dié seun hom bevind, 'n sensitiewe afhanklikheid van die aanvanklike omgewing. As gevolg hiervan sal die seun se gedrag spontaan aanpas (Paley, 2010). 'n Komplekse sisteem (byvoorbeeld die gesin en die seun se algehele omgewing) is 'n voorbeeld van orde wat nie die resultaat van planne, intensies en waardes is nie. Orde geskied net as gevolg van individuele aanpassing (in dié geval die seun) by plaaslik stimulus-respons-reëls. In voorafgaande stelling dien die mansonderwyser wat as plaasvervangende vaderfiguur optree as die stimulus, aangesien die seun hom observeer en naboots sonder 'n doelbewuste plan. Die aksie gebeur spontaan.

Evaluering:

- Maandelikse emosionele skaaltoetse (CEMS) deur die maatskaplike werker.
- Maandelikse vorderingsverslae deur die betrokke mansonderwysers ten opsigte van weeklikse gesprekke met die betrokke seuns rakende emosionele welstand.
- Maandelikse emosionele welstandassessering deur middel van astroterapie.
- Kwartaallikse vorderingsverslae deur die betrokke graadvoogde ten opsigte van die emosionele welstand van die betrokke seuns.

Figuur 6.5 bied 'n skematiese voorstelling van 'n ingrypingstrategie rakende die emosionele welstand vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderaafwesigheid beleef.



Figuur 6.5: Skematiese voorstelling van 'n ingrypingstrategie rakende die emosionele welstand van seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef

6.3.6 Bogenoemde ingrypingstrategie in praktyk

Praktykgerigte uitdagings van dié ingrypingstrategie:

- Die manspersoneel moet behoorlik opgelei word om sodanige seuns te ondersteun.
- Die manspersoneel moet gereeld vergader en mekaar bystaan ten opsigte van suksesse en uitdagings.
- Die ingrypingstrategie moet nie net vir 'n jaar geïmplementeer word nie; dit moet 'n langtermynprojek wees.
- Daar moet 'n ondersteuningsnetwerk vir die seuns geskep word. Inligting moet deurgegee word aan die hoërskool sodat verdere hulpverlening gegee kan word.
- Daar is oor die algemeen te min manspersoneel beskikbaar in die huidige skoolbedeling. Onderzoek alternatiewe in die gemeenskap.

- Daar is 'n massa administratiewe werk betrokke by die ingrypingstrategie, sodat dit op die lang duur nie gebruikersvriendelik is nie; dit moet nie 'n las wees nie. Die belangrikste aspek is die “omgee” wat die vaderafwesige seun beleef.
- Die ouderdomsgroep van die manspersoneel is ook 'n faktor wat 'n rol speel. Dié mans wat dalk reeds vaders is, sal dalk makliker ondersteuning aan die betrokke seuns kan gee.
- Tyd! Enige onderwyser sal opmerk dat hul tyd beperk is rakende enige addisionele pligte; daarom moet die klem van die ingrypingstrategie op die “omgee en ondersteuning” val, en nie op die administratiewe prosesse nie.
- Identifisering van die seuns is belangrik – kry meer insae van onderwysers en nie net die maatskaplike werker nie. Die onderwysers ken die kinders beter en kry meer met hulle te doen. Daar moet in gedagte gehou word dat vir die doeleindes van die studie, die seuns wat aan die insluitingskriteria voldoen, lukraak geselekteer is, en nie noodwendig die seuns met die grootste probleme en behoeftes is nie.
- Indien moontlik, ondervang 'n jonger ouderdomsgroep seuns; dan kan daar langer met hulle gewerk word en meer sukses bereik word.
- Alle skole het nie 'n maatskaplike werker wat deel van die personeel uitmaak nie. Indien dit die geval is, kan die astroterapie uitgeskakel word by die ingrypingstrategie. Die fokus van die ingrypingstrategie moet op die interaksie tussen die plaasvervangende vaderfiguur en die seun val.

Praktykgerigte toepassing van dié ingrypingstrategie:

- Waar daar te min manspersoneel is om al die vaderafwesige seuns te ondersteun, identifiseer gryskrag in die gemeenskap en ander vaders wat bereid is om in te tree as 'n plaasvervangende vaderfiguur.
- Bemagtig bovermelde plaasvervangende vaderfigure deur middel van opleiding, samekomste, ensovoorts.
- Plaasvervangende vaderfigure moet seuns ook ondersteun by buitemuurse en ontspanningsaktiwiteite.
- Gesprekvoering met die seun moet nie slegs fokus op evaluering nie, maar om 'n vertrouensverhouding op te bou.

6.4 Immerteenwoordige veranderlikes

Die sukses van die voorgestelde ingrypingstrategie word deur immerteenwoordige veranderlikes soos byvoorbeeld die seun se omgewing en persoonlike faktore, beïnvloed. Veranderlikes wat 'n rol mag speel, is soos volg:

Die seun se omgewing sluit sy verskillende mikrosisteme in, naamlik: sy gesin, portuurgroep en skool. Die belangrikste veranderlike is sy gesin. Elke seun se genogram en sosiogram verskil, wat daarop dui dat elke seun 'n ander ondersteuningstelsel tuis het. Hierdie ondersteuningstelsels kan enige van die volgende insluit: 'n stiefvader, 'n oom, 'n oupa, sibbe, verblyfreëlings asook sosiale ondersteuning.

Unieke ekonomiese veranderlikes kan ook binne die seun se mikrosisteme 'n rol speel. Indien die seun slegs 'n enkelouermoeder het en daar is nog ander sibbe ter sprake, kan die betrokke gesin heel waarskynlik finansieel swaarkry. Dit kan 'n bose kringloop van spanning in die gesin veroorsaak, wat ook 'n invloed op die seun se holistiese ontwikkeling en welstand sal uitoefen.

Demografiese veranderlikes kan ook 'n rol speel in die sukses van die voorgestelde ingrypingstrategie. Die getal mansonderwysers wat per skool beskikbaar is, kan 'n invloed uitoefen, aangesien mansonderwysers by laerskole oor die algemeen in die minderheid is. Die samestelling van kulture by 'n spesifieke skool kan ook 'n uitdaging wees indien die betrokke mansonderwyser en die betrokke seun vanuit verskillende kulture kom en dalk nie dieselfde basiese waardes in gemeen het nie.

Persoonlike faktore sal 'n invloed uitoefen op die seun se ontvanklikheid vir die ingrypingstrategie. Die seun se geloofsoortuigings, waardes, denke, vroeëre ondervindings asook sy optrede sal 'n invloed uitoefen op die sukses, al dan nie, van die ingrypingstrategie (sien Figure 2.3 en 2.5).

Elke seun wat vaderafwesigheid beleef, het sy eie, unieke bio-ekologiese sisteme wat 'n invloed op hom uitoefen. So het elke seun sy eie unieke karaktereienskappe wat sy keuses en optrede bepaal. Alhoewel die ingrypingstrategie vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef holisties vir alle betrokke seuns ontwikkel

is, sal die sukses verskil van individu tot individu, afhangend van die veranderlikes wat 'n rol hierby speel.

6.5 Samevatting

In hierdie hoofstuk is hoofsaaklik gebruik gemaak van die resultate soos dit in Hoofstuk 5 gekristalliseer het, gepaard met die teoretiese insigte wat op grond van die literatuuroorsig in Hoofstukke 2 en 3 na vore gekom het om die primêre navorsingsdoelwit te ondervang, naamlik *om 'n ingrypingstrategie vir seuns in hul middelkinderjare te ontwikkel, in die vorm van plaasvervangende vaderfigure binne skoolkonteks*.

Die ingrypingstrategie maak voorsiening vir die ondersteuning van sodanige seuns, soos deur die empiriese ondersoek aangedui is.

In Hoofstuk 7 word die studie saamgevat en kom die gevolgtrekkings en aanbevelings, voortspruitend uit die bevindinge van die ondersoek, aan die orde.

HOOFSTUK 7

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

7.1 Inleiding

Hoofstuk 7 gee 'n samevattende oorsig van die studie. Vir die doeleindes van die oorsig word 'n samevatting van elke hoofstuk aangebied. Aan die hand van die bevindinge word gevolgtrekkings rondom die sekondêre en primêre navorsingsvrae van die studie gemaak. Laastens word bepaalde aanbevelings ter ondersteuning van vaderafwesige seuns aan die hand gedoen.

7.2 Samevatting van die studie

In Hoofstuk 1 is die leser ten opsigte van die studie georiënteer. Die navorsingsprobleem is gestel en beredeneer (sien 1.1). Daar is verwys na die rol van die vader ten opsigte van kinderontwikkeling en sy invloed op gesinsdinamika. Daar is ook verwys na die problematiek van vaderafwesigheid en die invloed daarvan op seuns in die middelkinderjare. Na aanleiding hiervan is die navorsingsdoelwitte uiteengesit (sien 1.4), gevolg deur 'n bondige beskrywing van die navorsingsmetodologie wat tydens die empiriese ondersoek gevolg is (sien 1.5). Etiese aspekte is bespreek en 'n hoofstukindeling is aangebied. Daarmee saam is die verwagte bydrae van die studie ook aangetoon (sien 1.3).

In Hoofstuk 2 word 'n literatuurstudie onderneem met betrekking tot die rol van die gesin in kinderontwikkeling, asook die vader se rol en sy invloed op die gesinsdinamika, in funksionele én disfunksionele gesinne. Die belangrikheid van die totale gesinsisteem kom in hierdie hoofstuk na vore tesame met die invloed van die vader se rol, of eerder die afwesigheid van die vader, in die kind se lewe. Voorafgaande konsepte is aan die hand van die volgende teoretiese perspektiewe bespreek: die sisteemteorie, en meer spesifiek Bronfenbrenner se bio-ekosistemiese perspektief, asook die kompleksiteitsteorie en die sosiaal-kognitiewe teorie.

Die literatuuroorsig is in Hoofstuk 3 verder gevoer deur die teoretiese basis rakende die ontwikkeling van die seun tydens die middelkinderjare, asook sy belewenis van vaderafwesigheid, te ondersoek en uit te lig. Die fisieke, motoriese, kognitiewe, linguistiese, emosionele, morele en sosiale ontwikkeling is verken en toegelig. Aansluitend by die seuns se belewenis van vaderafwesigheid is daar oorsigtelik gekyk na 'n moontlike ingrypingstrategie ten opsigte daarvan.

Die navorser het in Hoofstuk 4 'n gedetailleerde beskrywing van die navorsingsontwerp asook die navorsingsmetodologie gegee, soos wat dit in die empiriese ondersoek uitgevoer is. Die rasionaal agter dié spesifieke navorsingsontwerp en metodologie is verdedig. Verder is die data-insamelingsmetodes, die steekproeftegnieke asook die data-ontledingsproses voorgehou. Die etiese aspekte wat in ag geneem en toegepas is om deelnemers te beskerm, is bespreek. Die navorser het ook die stappe wat gedoen is om die geldigheid en betroubaarheid van die studie te verseker, bespreek.

In Hoofstuk 5 is daar gefokus op die data-analise en die interpretasie van die kwantitatiewe en kwalitatiewe data wat gegenereer is. Eerstens is die biografiese inligting van die mansonderwysers wat opgetree het as plaasvervangende vaderfigure binne skoolkonteks aangebied. Daarna is die biografiese inligting van die seuns asook 'n oorsig van elke seun se ingebedde sisteme voorgehou. Die resultate van die empiriese ondersoek is deurlopend tematies aangebied – eerstens akademiese prestasie, tweedens algemene gedrag en dissipline, en laastens emosionele welstand van die betrokke seuns. Ter wille van die ordening van die groot hoeveelheid data wat versamel is, is die data elke keer per tema op 'n spesifieke wyse aangebied; die kwantitatiewe data is eerste aangebied en daarna die oorwegend beskrywende kwalitatiewe data.

Elke afsonderlike tema is soos volg aangebied:

- Die aanbieding van kwantitatiewe data volgens tydskedule tydens die ingrypingstrategie: maand 1 tot 10.
- Die aanbieding van kwalitatiewe data volgens tydskedule tydens die ingrypingstrategie: maand 1 tot 10.
- Die interpretasie

- Verbandhoudende aspekte voortspruitend uit die fokusgroeponderhoude na afloop van die ingrypingstrategie, ten opsigte van mansonderwysers en graadhoofde.
- Verbandhoudende aspekte voortspruitend uit individuele onderhoude met seuns na afloop van die ingrypingstrategie.

Die kwantitatiewe data is deur 'n statistiese konsultant van die NWU geprosesseer en geanaliseer, en wel met die proses ANOVA, oftewel “ontleding van variansie”, wat berus op die proses van herhaalde metings.

In Hoofstuk 6 is daar gefokus op die ontwikkeling van 'n ingrypingstrategie vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef deur middel van plaasvervangende vaderfigure binne skoolkonteks. Die hoofstuk is ingelei met begripsomskrywings van “mentor” (plaasvervangende vaderfiguur) en “strategie” (sien 6.2). Daarna is die fases van ontwikkeling van 'n strategie uiteengesit (sien 6.3). Vervolgens is die primêre navorsingsdoelwit toegelig, naamlik die ontwikkeling van 'n ingrypingstrategie om seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, te ondersteun. Tydens die ontwikkeling van die strategie is daar gefokus op akademiese prestasie, algemene gedrag en dissipline, asook die emosionele welstand van sodanige seuns. In die strategie is geïdentifiseerde probleme of behoeftes aan sekere doelwitte gekoppel. Na aanleiding hiervan is spesifieke aksiestappe wat deur spesifieke persone uitgevoer moet word, geïdentifiseer. Riglyne vir die evaluering van voorafgaande aksiestappe is voortdurend aangebied.

7.3 Gevolgtrekkings

Op grond van die bevindinge wat uit die onderhawige empiriese ondersoek voortgespruit het, word die volgende gevolgtrekkings ten opsigte van die sekondêre en primêre navorsingsvrae gemaak.

7.3.1 Gevolgtrekkings rondom die sekondêre navorsingsvrae

7.3.1.1 Wat behels die aard en wese van vaderafwesigheid as 'n verskynsel? (Vergelyk ook sekondêre doelwit een)

Vaderafwesigheid impliseer die afwesigheid van 'n vader, hetsy as gevolg van dood, fisieke afwesigheid vanweë welke rede en die aanwesige-afwesige (onbetrokke) vader.

7.3.1.2 Hoe verklaar en verdiep die heersende teorieë die verstaan van akademiese prestasie, algemene gedrag en emosionele welstand van die betrokke seuns wat vaderafwesigheid beleef? (Vergelyk ook sekondêre doelwit twee)

Volgens Cook en Cook (2010) asook Louw en Louw (2014) is daar verskeie aspekte wat 'n invloed op die akademiese prestasie van 'n kind in die middelkinderjare kan uitoefen. Elke sisteem waarin die kind hom of haar bevind, soos in Bronfenbrenner se bio-ekologiese teorie uiteengesit (sien Figuur 2.3), beïnvloed die kind se akademiese prestasie op skool. Die mikrosisteme sluit in die gesin, die skool, die onderwysers en die portuurgroep, asook die gemeenskap en sosiale media. Volgens Eriksen, Hvidtfeldt en Liller (2017) beleef kinders van ontwrigte gesinne (in dié geval, seuns wat vaderafwesigheid beleef) aansienlik hoër vlakke van gedragsprobleme, swakker studievaardighede en meer skoolprobleme as kinders van ongeskonde gesinne.

'n Skool kan egter 'n kind se leer en prestasie verbeter deur doelwitte, houdings en onderwysers se ingesteldheid (Louw & Louw, 2014). Daar is 'n konstante wisselwerking tussen die persoon (in dié geval, die seun wat vaderafwesigheid beleef), sy omgewing (sien Figuur 2.3) en sy gedrag (sien Figuur 2.5). Deurdat die plaasvervangende vaderfiguur binne skoolkonteks hom bemoei met die seun wat vaderafwesigheid beleef, word hy 'n rolmodel wat deur die seun geobserveer word. Bandura (1997) stel ook dat individue in staat is om te leer deur ander persone in hul sosiale konteks te observeer. Dié rol van die onderwysers (in dié geval die mansonderwysers) as belangrike sosiale rolmodelle word hierdeur in die literatuur beklemtoon (Bembenuut *et al.*, 2016). Die seun se eienskappe en persoonlikheid speel ook 'n rol (sien Figuur 2.5).

Daar is egter heelwat veranderlikes wat akademiese prestasie beïnvloed. Die betrokke seuns wat vaderafwesigheid beleef, bestaan elk binne 'n eie komplekse sisteem. 'n Sisteem is kompleks wanneer dit bestaan uit baie dele wat op 'n ingewikkelde wyse met mekaar ineenskakel (sien Figuur 2.4). Die vaderafwesige kind kan dus oor 'n tyd heen

aanpas by plaaslike stimulus-respons-reëls sonder dat daar doelbewus beplan is daarvoor. Die omgewing of komplekse sisteem waarin dié kind hom bevind, het 'n sensitiewe afhanklikheid van die aanvanklike omgewing. Die kind se gedrag pas dus spontaan aan in en as gevolg van sy oorspronklike omgewing, sonder dat die kind dit doelbewus reguleer of beplan (Paley, 2010).

In terme van algemene gedrag, is morele opvoeding noodsaaklik vir die handhawing van sosiale orde sodat die individu binne sy of haar kultuur sosiaal aanvaarbaar kan optree. Morele ontwikkeling is die proses waardeur kinders die waardes en beginsels leer waarmee hulle in 'n bepaalde gemeenskap gedrag kan beoordeel as goed of sleg en waarvolgens hulle ook hul eie optrede rig (Louw & Louw, 2014). Ouers (in besonder die vaders) sal dikwels hul goedkeuring toon wanneer hul kinders goeie gedrag openbaar. Indien kinders verkeerd optree volgens die ouers, is die teenoorgestelde ook waar en dan is dissipline die effektiëste as dit binne die konteks van 'n liefdevolle ouer-kind-verhouding uitgevoer word (Keenan & Evans, 2009). Dit is in voorafgaande situasie waar die vaderafwesige kind weereens 'n leemte ervaar. Die gesin is die omgewing (sien Figuur 2.3) waarin die seun geleer word om 'n geordende lewenstyl te lei. Die vader speel vele belangrike rolle waarvan dissiplineerder een is (Lamb & Tamis-LeMonda, 2004). Die afwesigheid van 'n vader kan dus 'n negatiewe invloed op 'n kind se gedrag en dissipline hê. Daarteenoor kan 'n plaasvervangende vaderfiguur wat as 'n mentor en opvoeder dien vir die betrokke seun, wel 'n positiewe invloed uitoefen, en wel op dieselfde wyse soos reeds vooraf bespreek, soos in die geval van akademiese prestasie.

Emosionele ontwikkeling en emosionele welstand word deur verskeie faktore beïnvloed. Eerstens het die sosiokulturele omgewing 'n invloed op emosionele ontwikkeling. Die kulturele groep (makrosisteem – sien Figuur 2.3) waarin die kind grootword, het 'n invloed op die ontwikkeling van emosies wat volgens dié kulturele groep aanvaarbaar is (Berg, 2007). Opvoedkundige praktyke het 'n invloed op 'n kind se emosies. Volgens De Witt (2016) sal daar 'n verskil in 'n kind se emosionele welstand wees wanneer hy of sy opgevoed word in 'n atmosfeer van omgee, liefde en sekuriteit, in vergelyking met 'n kind wat daarsonder grootword. Navorsing stel dat vaders 'n unieke bydrae lewer tot hul kinders se emosionele funksionering (Shewark & Blandon, 2015).

Die afwesigheid van 'n vader kan dus 'n negatiewe invloed op 'n kind se emosionele welstand uitoefen. Daarteenoor kan 'n plaasvervangende vaderfiguur, wat as 'n mentor en opvoeder dien vir die betrokke seuns, wel 'n positiewe invloed uitoefen, en wel op dieselfde wyse soos reeds vooraf bespreek, soos in die geval van akademiese prestasie.

7.3.1.3 Watter strategiese ingrypingsinvloed kan mansonderwysers, as plaasvervangende vaderfigure, op die akademiese prestasies van die betrokke seuns hê? (Vergelyk ook sekondêre doelwit drie)

- Die plaasvervangende vaderfigure binne skoolkonteks, wat as mentors dien vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, het 'n positiewe invloed gehad op die betrokke seuns se akademiese prestasies (sien 5.5.1), soos beskryf is in die insluitingskriteria (sien 5.4.1.2).
- Die invloed verskil egter van deelnemer tot deelnemer. Daar kan nie 'n duidelike ooreenkoms tussen die invloed van die ingrypingstrategie op verskillende deelnemers se veranderlikes geïdentifiseer word nie. Elke deelnemer reageer individueel.
- Vier deelnemers in die eksperimentele groep het telkens verbetering getoon. Hulle was afsonderlik twee-twee by twee mansonderwysers ingedeel. Dit blyk dus of dié twee plaasvervangende vaderfigure 'n ander aanslag gehad het teenoor die seuns vir wie hulle as mentors opgetree het, as die ander drie mansonderwysers. Die seuns se persoonlikhede kon moontlik ook 'n rol hierin gespeel het.
- Bestaande literatuur stel dat kognitiewe ontwikkeling krities afhanklik is van omgewingservaring (Eriksen *et al.*, 2017). Akademiese prestasie hou verband met die vader se betrokkenheid (Le Roux, 2007). Daarmee saam stel die literatuur dat die akademiese prestasie van 'n kind verband met sy omgewing, ouers se bydrae, die skoolomgewing en onderwysers se betrokkenheid. Daar word ook spesifiek klem gelê op die belangrikheid van vaders vir vroeë akademiese sukses (Baker *et al.*, 2018). 'n Plaasvervangende vaderfiguur wat as mentor en opvoeder vir die betrokke seuns dien, kan wel 'n positiewe invloed uitoefen. Die bevindinge van die empiriese ondersoek rakende die ingrypingsinvloed van mansonderwysers, as plaasvervangende vaderfigure, op die akademiese prestasie van die betrokke seuns blyk dus in lyn met die literatuur te wees. Daar bestaan 'n positiewe invloed.

7.3.1.4 Tot watter mate sou die invloed van mansonderwysers, as plaasvervangende vaderfigure as ingrypingstrategie, die algemene gedrag en dissipline van die betrokke seuns, beïnvloed? (Vergelyk ook sekondêre doelwit vier)

- Die plaasvervangende vaderfigure binne skoolkonteks, wat dien as mentors vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, het 'n positiewe invloed gehad op die betrokke seuns se algemene gedrag en dissipline (sien 5.5.2), soos beskryf is in die insluitingskriteria (sien 5.4.2.2).
- Die invloed het weereens van deelnemer tot deelnemer verskil, met geen duidelike ooreenkoms geïdentifiseer tussen die deelnemers se veranderlikes nie.
- Op grond van die mededelings van die betrokke seuns het die volgende aspekte na vore gekom: ons was meer gehoorsaam, ons was minder aggressief, respekteer nou onderwysers, is skoon van dwelms, en het maniere en sosiaal aanvaarbare gedrag ontwikkel. Een deelnemer het egter opgemerk dat daar geen invloed was nie.
- Moraliteit is, volgens Louw en Louw (2014), 'n stel waardes wat 'n persoon in staat stel om te onderskei tussen reg en verkeerd. Kinders word nie gebore met 'n sin vir wat reg en verkeerd is nie; kinders het egter die potensiaal om morele, etiese en geloofswaardes aan te leer. Ouers voed kinders op in lyn met hul eie sieninge van die lewe en wat reg of verkeerd is (De Witt, 2016). Morele ontwikkeling is dus die proses waardeur kinders die waardes en beginsels leer waarmee hulle in 'n bepaalde gemeenskap gedrag kan beoordeel as goed of sleg en waarvolgens hulle ook hul eie optrede kan rig (Louw & Louw, 2014).
- Ouers (vaders in die besonder) sal dikwels hul goedkeuring toon wanneer hul kinders moreel goeie gedrag openbaar. Indien die kinders verkeerd optree volgens die ouers, is die teenoorgestelde ook waar; dan is dissipline die effektiëste as dit in die konteks van 'n liefdevolle ouer-kind-verhouding uitgevoer word en daar ook aan die kind verduidelik word hoekom die gedrag nie aanvaarbaar is nie (Keenan & Evans, 2009).
- Die bevindinge van die empiriese ondersoek rakende die ingrypingsinvloed van mansonderwysers, as plaasvervangende vaderfigure, op die algemene gedrag en dissipline van die betrokke seuns blyk dus in lyn met die literatuur te wees. Daar bestaan 'n positiewe invloed.

7.3.1.5 Tot watter mate sou die invloed van mansonderwysers, as plaasvervangende vaderfigure as ingrypingstrategie, die emosionele welstand van die betrokke seuns beïnvloed?

- Die plaasvervangende vaderfigure binne skoolkonteks, wat as mentors dien vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, het 'n positiewe invloed gehad op die betrokke seuns se emosionele welstand (sien 5.5.3).
- Op grond van die mededelings van die betrokke seuns het die volgende aspekte na vore gekom: hul emosionele welstand het verbeter, hul aggressie het verminder, hul selfvertroue het verbeter, die mansonderwysers was vir hulle 'n klankbord, het hul eensaamheid verlig, samesyn was lekker, en 'n moontlike rolmodel. Slegs een seun in die eksperimentele groep het gestel dat sy gevoelens nie verbeter het nie.
- In die literatuur word gemeld dat daar 'n verskil sal wees in 'n kind se emosionele ervarings en welstand wanneer hy opgevoed word in 'n atmosfeer van omgee, liefde en sekuriteit teenoor 'n kind wat daarsonder grootword (De Witt, 2016). Navorsing stel dat vaders 'n unieke bydrae lewer tot hul kinders se emosionele funksionering en, in die besonder, die ontwikkeling van hul kinders se emosionele regulering (Shewark & Blandon, 2015).
- Die afwesigheid van 'n vader kan dus 'n negatiewe invloed uitoefen op 'n kind se emosionele welstand. Daarteenoor kan 'n plaasvervangende vaderfiguur wat as 'n mentor en opvoeder dien vir sodanige kinders wel 'n positiewe invloed uitoefen.
- Die bevindinge van die empiriese ondersoek rakende die ingrypingsinvloed van mansonderwysers, as plaasvervangende vaderfigure, op die emosionele welstand van die betrokke seuns, blyk dus in lyn met die literatuur te wees. Daar is 'n positiewe invloed.

7.3.1.6 Is die gebruik van plaasvervangende vaderfigure binne skoolkonteks 'n suksesvolle ingrypingstrategie vir seuns in die middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef? (Vergelyk ook sekondêre doelwit ses)

- Al die mansonderwysers, sowel as die graadhoofde, het aangedui dat die ingrypingstrategie suksesvol of tot 'n mate suksesvol was.

- Die volgende aspekte het na vore gekom: die tydverloop van dié ingrypingstrategie het 'n invloed op die sukses, en die seuns was meer openlik, het meer vertrou en gewoet iemand gee om.

7.3.2 Gevolgtrekkings rondom die primêre navorsingsvraag

- Plaasvervangende vaderfigure (mansonderwysers binne skoolkonteks), wat dien as mentors vir seuns in hulle middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, het 'n positiewe invloed op die betrokke seuns se akademiese prestasie, algemene gedrag en dissipline, asook hul emosionele welstand gehad.
- 'n Plaasvervangende vaderfiguur of mentor kan help vorm en bou aan seuns se beeld van wat 'n man behoort te wees (Steytler & Strydom, 2008). Seuns het 'n vaderfiguur – iemand wat hom ondersteun en bystaan – nodig. Dié persoon kan moontlik dien as 'n rolmodel en opvoeder vir die jong seun en voorsien hom van kennis, raad en ondersteuning (Elredge, 2006; Hendricks & Hendricks, 1995). 'n Mentor word deur Ndabazandile (2006) beskryf as 'n betroubare berader of rigtinggewer, iemand wat invloedryk is en ondervinding het – 'n persoon wat 'n persoonlike verhouding met die seun aanknoop en hom moontlik kan help om sy doelwitte te bereik. “Mans verstaan seuns en die uitdagings wat hulle in die gesig staar omdat hulle dit self moes bemeester” (Steytler & Strydom, 2008:42). Die bevindinge van die empiriese ondersoek rakende die ingrypingsinvloed van mansonderwysers, as plaasvervangende vaderfigure, van die betrokke seuns, blyk dus in lyn met die literatuur te wees. Daar is 'n positiewe invloed.
- Elke individu en sy gesinsdinamika is uniek; elk het sy eie immerteenwoordige veranderlikes wat 'n rol speel. Elke individu het ook 'n bepaalde omgewing, asook 'n bepaalde kultuur wat deurlopend in ag geneem moet word. Vaderafwesigheid sal dus deur elke individu op sy eie unieke wyse beleef word en elke individu sal op sy eie unieke wyse reageer op die betrokke ingrypingstrategie.

7.4 Aanbevelings

Vervolgens word aan die hand van die bogemelde gevolgtrekkings bepaalde aanbevelings op: makrovlak, mesovlak en mikrovlak gemaak ten opsigte van die ondersteuning van seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef.

7.4.1 Aanbevelings op makrovlak

Uit die literatuurstudie het dit geblyk dat die afwesigheid van vaders in Suid-Afrika 'n daadwerklike probleem is.

Alhoewel oud-president Zuma reeds op 3 Junie 2008 in sy staatsrede onderwys as 'n prioriteit vir die volgende vyf jaar geïdentifiseer het, en daarmee saam die uitwissing van armoede en die ontwikkeling van die sosiale welstand van Suid-Afrikaanse kinders, is die navorser van mening dat daar ten opsigte van die spesifieke doelwitte nog nie veel gebeur het nie. In 2010 is opdrag gegee dat 'n Nasionale Onderwysplan opgestel moes word om armoede en ongelykheid teen 2030 uit te wis.

Die volgende hindernisse ten opsigte van bogenoemde is in 2010 deur die Nasionale Beplanningskommissie geïdentifiseer: grootskaalse armoede en werkloosheid, ontoereikende en swak gesondheidsdienste, swak openbare dienslewering en swak kwaliteit onderwys vir swart leerders.

Die literatuurstudie wat onderneem is ten opsigte van vaderafwesigheid dui aan dat werkloosheid (mense wat agter werk aan moet trek) en armoede, wat reeds in 2008 deur president Zuma geprioritiseer is as 'n uitdaging ten opsigte van onderwys, en by implikasie op die ontwikkeling van kinders, die voorkoms van vaderafwesigheid in die hand werk. Die rede hiervoor is dat vaders in baie gevalle weg van hul gesinne moet gaan werk. Hierdie aspek werk weer, op sy beurt, die disintegrasie van gesinne in die hand (sien 2.3.7.3).

In die lig van bogenoemde word die volgende aanbevelings gemaak om die probleem van vaderafwesigheid, en daarmee saam die negatiewe invloed daarvan op kinders, die hoof te bied:

7.4.1.1 Aanbevelings op nasionale vlak

- Nasionale strategieë moet ontwikkel word om grootskaalse armoede en werkloosheid teë te werk en daar moet besluit word om die degenerasie van gesinne en die stygende voorkoms van vaderafwesigheid in Suid-Afrika teë te werk.

- Bogenoemde nasionale strategieë moet deur alle verskillende staatsdepartemente se ministers ontwikkel en ondersteun word, byvoorbeeld Basiese Onderwys, Hoër Onderwys en Opleiding, Gesondheid, Maatskaplike Ontwikkeling, asook Ekonomiese Ontwikkeling.
- Die regering moet ander rolspelers betrek om die uitvoering van die strategieë te ondersteun, byvoorbeeld nie-regeringsorganisasies, vroue-organisasies, tradisionele leiers, maatskaplike organisasies en kultuurorganisasies.
- Bogenoemde strategieë moet aksieplanne insluit oor hoe om gesinsdisintegrasie teen te werk en, in die besonder, verantwoordelike vaderskap in Suid-Afrika te bevorder.

7.4.1.2 Aanbevelings vir die Departement van Hoër Onderwys en Opleiding

- Daar kan klem op gesinsgesondheid en leerderondersteuning geplaas word deur die programme wat tydens onderwysersopleiding aangebied word.
- Voornemende onderwysers moet tydens hul studiejare en indiensopleiding opgelei word om die emosionele en sosiale behoeftes van seuns te kan identifiseer, en in die besonder, vaderafwesige seuns se behoeftes, asook hoe om ondersteuning aan die betrokke seuns te bied.
- Kort kursusse kan ontwikkel en aangebied word om huidige onderwysers toe te rus met die nodige kennis en vaardighede om die ontwikkelingsbehoefte van vaderafwesige seuns te identifiseer en die nodige ondersteuning aan hulle te bied.

7.4.1.3 Aanbevelings op provinsiale vlak

- Alle nasionale strategieë wat ontwikkel word om gesinsdisintegrasie, armoede, werkloosheid en vaderafwesigheid teen te werk, moet met die betrokke provinsiale departemente bespreek word sodat hierdie strategieë en aksies op provinsiale vlak geïmplementeer kan word.
- Provinsiale onderwysdepartemente kan beleide opstel rakende die ondersteuning van seuns wat vaderafwesigheid beleef en ook seker maak dat hierdie beleide geïmplementeer word.
- Die provinsiale onderwysdepartemente kan deurlopend aan onderwysers opleiding bied wat fokus op gesinsgesondheid, ouerbetrokkenheid en die ondersteuning van vaderafwesige seuns.

7.4.2 Aanbevelings op mesovlak

Die nodige ondersteuning aan vaderafwesige seuns kan slegs suksesvol aangebied word indien die belanghebbendes in die gemeenskap saamwerk. Die ontwikkeling van gemeenskapsvennootskappe moet geïnisieer en aangemoedig word sodat daar 'n sinvolle ondersteuningsnetwerk vir sodanige seuns gevorm kan word. Die doel en funksie van dié gemeenskapsvorm sal wees om die gemeenskap bewus te maak van die behoeftes van vaderafwesige kinders en hul gesinne, asook die loods van projekte in dié spesifieke gemeenskap om sodanige seuns en gesinne te ondersteun. 'n Voorbeeld van sodanige gemeenskapsprojekte wat geloods kan word, is mediaverslaggewing – artikels en rubrieke kan in die gemeenskapskoerant geplaas word, waardeur gesinsdisintegrasie, vaderafwesigheid en betrokke ouerskap onder die gemeenskap se aandag gebring kan word. Bewusmaking is van groot belang om sodanige gesinne en seuns te ondersteun.

7.4.3 Aanbevelings op mikrovlak

7.4.3.1 Aanbevelings vir skole

Skole is bewus van 'n groeiende aantal gebroke gesinne. Aangesien kinders uit alle vlakke van die samelewing verplig word om skool te gaan, is skole dus die aangewese plek waar seuns wat uit disfunksionele gesinne, en meer spesifiek vaderafwesige gesinne kom, geïdentifiseer kan word. Onderwysers is wetlik verplig om seuns wat verwaarloosing beleef, aan te meld.

Die onderwyser speel dus 'n belangrike rol om vaderafwesige seuns by wie ontwikkelingshindernisse geïdentifiseer word, te ondersteun. Dit is ook die skool se plig om alle nodige hulp wat deur die onderwysdepartement daargestel word, te ontgin om sodanige seuns te ondersteun.

Aanbevelings vir beheerliggame:

- Die beheerliggaam moet betrokke wees by die gemeenskapsforum ter bewusmaking van die disintegrasie van gesinne asook die behoeftes van vaderafwesige seuns.
- Die beheerliggaam moet die betrokke gesinne en seuns ondersteun deur fondse beskikbaar te stel om die genoemde ingrypingstrategie te implementeer.

Aanbevelings vir skoolhoofde:

- Die skoolhoof moet verseker dat daar 'n skoolbeleid in plek is ter ondersteuning van vaderafwesige seuns en toesien dat sodanige beleid geïmplementeer word.
- Die skoolhoof moet 'n skoolgebaseerde ondersteuningspan saamstel wat ondersteuning aan die betrokke seuns bied, op welke wyse nodig is.
- Skoolhoofde kan seker maak dat onderwysers bemaatig is of word om vaderafwesige seuns effektief te ondersteun.

Aanbevelings vir onderwysers:

- Onderwysers moet lewenslange leerders wees en hulleself bemaatig rakende die ondersteuning van seuns.
- Onderwysers moet self verantwoordelikheid neem en kennis inwin oor hoe om vaderafwesige seuns beter te ondersteun.
- Onderwysers moet bereid wees om deel van die spelgebaseerde ondersteuningspan te wees.
- Mansonderwysers kan dien as 'n mentor of plaasvervangende vaderfiguur.

7.4.3.2 Aanbevelings vir ouers

Ouers is hul kinders se rolmodelle. Hulle moet dus liefdevol en verantwoordelik optree sodat hul kinders daarmee kan identifiseer. Die volgende aanbevelings word spesifiek vir afwesige vaders en ouers van sodanige gedisintegreerde gesinne gemaak. Ouers moet:

- die rede vir hul afwesigheid aan hul kinders verduidelik;
- 'n plaasvervangende vaderfiguur in hul kinders se lewens toelaat indien dit in die kind se beste belang is;
- mekaar respekteer en nie die ander ouer by hul kinders slegmaak nie;
- sekuriteit aan hul kinders bied;
- ingestel wees op hul kinders se behoeftes en aan hulle ondersteuning bied; en
- die nodige hulp en ondersteuning van buite kry, indien nodig.

7.4.4 Aanbevelings ten opsigte van die ingrypingstrategie

Die eerste doelwit van die ingrypingstrategie vir die betrokke seuns was om hulle in staat te stel om akademies beter te presteer. Akademiese prestasie in dié strategie en studie

sluit die volgende in: akademiese gemiddeld, netjies(er) skoolboeke, asook die voltooiing van huiswerk. Die aanvanklike aksies kan soos volg aangepas word:

- Weeklikse kommunikasie (gesprekke) rakende akademiese prestasie kan moontlik vermeerder na twee keer per week.
- Weeklikse kontrole van netheid van skoolboeke kan ook twee keer per week plaasvind, moontlik op 'n Maandag en 'n Vrydag.
- Weeklikse kontrole rakende uitvoering van huiswerk, kan aangepas word om daaglik vir vyf minute gekontroleer te word.
- Motivering en aanprysing kan daaglik gedoen word.
- Werk aan die seun se sin vir verantwoordelikheid en selftrots om uiteindelik by selfregulasie (volgens Figuur 2.5: Die sosiaal-kognitiewe teorie van Bandura) uit te kom.

Die tweede doelwit van die ingrypingstrategie vir die betrokke seuns was om hulle in staat te stel om hul algemene gedrag en dissipline te verbeter. Goeie gedrag in dié strategie sluit die volgende in: om na instruksies te luister, nie uitbarstings te hê nie, nie aggressief op te tree nie, respek te toon teenoor ander leerders en onderwysers en nie onbehoorlik stout te wees nie. Die aanvanklike aksies kan soos volg aangepas word:

- Weeklikse kommunikasie (gesprekke) rakende goeie gedrag en dissipline kan ook twee keer 'n week plaasvind.
- Weeklikse kontrole van “strafpunte” wat ontvang is – kan ook twee keer per week gekontroleer word op 'n Maandag en 'n Vrydag, tesame met die uitvoering van huiswerk.
- Motivering tot goeie gedrag en dissipline kan ook daaglik plaasvind.
- Bou aan seun se sin vir verantwoordelikheid en selftrots om uiteindelik in staat te wees om selfregulering te beoefen (sien Figuur 2.5).
- Mansonderwyser behoort te alle tye goeie gedrag en dissipline te modelleer wat die seun kan waarneem.

Die derde doelwit van die ingrypingstrategie vir die betrokke seuns was om hul emosionele welstand te verbeter. Die aanvanklike aksies kan soos volg aangepas word:

- Weeklikse kommunikasie (gesprekke) rakende verhoudings kan twee keer 'n week plaasvind.
- Weeklikse informele gesels of kuier vir minstens 30 minute oor seun se belangstellings.
- Indien seun aan sport deelneem, moet die mansonderwyser sy wedstryde bywoon, indien dit enigsins moontlik is.
- Maandelikse ontspanningsaktiwiteit vir 'n middag, byvoorbeeld, visvang, vleisbraai of “pa-seun-aktiwiteite” kan twee weekliks plaasvind, aangesien die seuns 'n groot behoefte uitgespreek het dat daar meer ontspanningsaktiwiteite moet plaasvind.
- Bou voortdurend aan die seun se selfbeeld.
- Mansonderwyser behoort te alle tye soos 'n goeie rolmodel (plaasvervangende vaderfiguur) op te tree.

7.5 Beperkings van die studie

Daar is beperkings in alle opvoedkundige studies. Beperkings wat, volgens die navorser, in die betrokke studie voorkom, is die volgende:

- Die feit dat een skool as 'n gevallestudie gebruik is, bemoeilik die veralgemeenbaarheid van die bevindings. Hierdie studie behoort met 'n meer uitgebreide hoeveelheid skole opgevolg te word.
- Die administrasie en optekening van die mansonderwysers en graadhoofde is weens werksdruk nie altyd volledig gedoen nie. Daardeur het waardevolle data dalk verlore geraak.
- Die verbintenis van die manspersoneel om tyd in te ruim vir al die aktiwiteite en gesprekke met die seuns was soms 'n uitdaging.
- Al die deelnemers, die mansonderwysers, graadhoofde asook die seuns, het aangedui dat die tydperk van vier kwartale of, in werklikheid, tien maande te kort was vir die ingrypingstrategie.
- Aangesien elke deelnemer sy eie immerteenwoordige veranderlikes in sy ingebedde sisteme ervaar en elke deelnemer se konteks verskil, is dit moeilik om in dié studie veralgemeenbare afleidings te maak. Daar is dus 'n legio redes en veranderlikes wat telkens 'n invloed op die seuns kon uitgeoefen het. Bevindinge moet daarom telkens versigtig geïnterpreteer word.

7.6 Aanbevelings vir verdere navorsing

Die navorser beveel aan dat die invloed van gesinsdisintegrasie en, by implikasie, vaderafwesigheid verder deurtastend op kinders se ontwikkeling ondersoek word. In lyn met dié navorsing moet toepaslike ingrypingstrategieë ontwikkel, verfyn en geïmplementeer word om vaderafwesige seuns te ondersteun. Die ingrypingstrategie vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef wat in dié studie ontwikkel is, kan in verskeie skole (minstens vyf) deur gewillige mansonderwysers wat as plaasvervangende vaderfigure optree, geïmplementeer word om sodoende die ingrypingstrategie te verfyn en meer praktykgerig en verbruikersvriendelik te maak. Na afloop van so 'n loodsstudie sal dié studie se resultate meer veralgemeenbaar wees.

7.7 Slotgedagte

Vaderafwesigheid is 'n steeds groeiende tendens, nie net in Suid-Afrika nie, maar wêreldwyd. Op grond van dié ingrypingstrategie vir seuns in die middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef deur middel van plaasvervangende vaderfigure in skoolkonteks, kan daar moontlik meer toepaslike ondersteuning aan die betrokke seuns gebied word, wat dan sodanige seuns se algemene gesondheid en welstand kan verbeter. Daar moet egter altyd in gedagte gehou word dat elke individu en elke gesin uniek is, elk met sy eie veranderlikes wat 'n rol speel, met 'n bepaalde omgewing asook 'n bepaalde kultuur. Die invloed van vaderafwesigheid, asook die ingrypingstrategie ter ondersteuning, sal dus deur elke kind op sy eie, unieke wyse ervaar word.

Vervolgens 'n verbatim aanhaling van 'n man wat sonder 'n vader grootgeword het, rakende 'n plaasvervangende vaderfiguur in sy lewe, in 'n navorsingstudie (East *et al.*, 2017):

“He was a great man... a big influence on me... he'd say: You must learn something every day. I always remembered that... I don't think that having a father is necessarily important as long as you've got somebody in your life who is stable and is there and is caring.”

Aber, J.L., Brown, J.L. & Jones, S.H. 2003. Developmental trajectories toward violence in middle childhood: course demographic differences and response to school-based intervention. *Developmental Psychology*, 3(2):324-348.

Alesina, A. & Giuliano, P. 2010. The power of the family. *Journal of Economic Growth*, 15:93-125.

Allport, G.W. 1961. *Patterns and growth in personality*. New York, NY: Rinehart & Winston.

Amneus, D. 1995. The father's role in society.
<http://www.vix.com/pub/men/nofather/articles/amneus.html> Date of access: 7 March 2002.

Analoui, F. & Karami, A. 2003. *Strategic management in small and medium enterprises*. London: Thompson.

Asan, S.S. & Tanyas, M. 2007. Integrating Hoshin Kanri and the balanced scorecard for strategic management: the case of higher education. *Total Quality Management*, 18(9):999-1014.

Baker, C.E., Kainz, K.L. & Reynolds, E.R. 2018. Family poverty, family processes and children's preschool achievement: understanding the unique role of fathers. *Journal of Child and Family Studies*, 1:1-10.

Bakker, T., Mokwena, M. & Simons, R. 1999. African perspectives on behaviour. (In Avis, P., Pauw, A. & Van der Spuy I., eds. *Psychological perspectives: an introductory workbook*. Cape Town: Pearson Education).

Balter, L. & Tamis-LeMonda, C.S. 2006. *Child psychology: A handbook of contemporary issues*. 2nd ed. Philadelphia, PA: Psychology Press (Taylor & Francis Group).

Bandura, A. 1986. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall.

Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman.

Bandura, A. 2012. Social cognitive theory. (In Van Lange, P.A.M., Kruglanski, A. & Higgins, E.T., eds. *Handbook of theories of social psychology*. Vol. 1. Thousand Oaks, CA: Sage. p. 349-373).

Barker, P. 2007. *Basic family therapy*. Oxford: Blackwell.

Batten, M. 2007. The psychology of fatherhood. *Time (Health and Science)*.
<http://www.time.com/time/magazine./article/0,9171,1630551,00.html> Date of access: 24 May 2017.

Becvar, D.D. & Becvar, R.J. 2008. *Family therapist: a systematic integration*. 7th ed. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Beissert, H.M. & Hasselborn, M. 2016. Individual differences in moral development: Does intelligence really affect children's moral reasoning and moral emotions? *Frontiers Psychology*, 7:1664-1078.

Bembenutty, H., Cleary, T.J. & Kitsantas, A. 2013. *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: a tribute to Barry J. Zimmerman*. Charlotte, NC: Information Age.

Bembenutty, H., White, M.C. & DiBenedetto, M.K. 2016. Applying Social Cognitive Theory in the Development of Self-Regulated Competencies Throughout K-12 Grades. (In Lipnevich, A.A., Preckel, F. & Roberts, R.D., eds. *Psychosocial Skills and School Systems in the 21st Century*. Cham: Springer. p. 215-239).

Bengston, V.L., Acock, A.C., Allen, K.R., Dilworth-Anderson, P. & Klein, D.M. 2005. *Sourcebook of family theory and research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Berg, R. & Petersen Wirth, K. 2007. *Practical kindergarten: an essential guide to creative hands-on teaching*. New York, NY: Cambria Press.
- Bergman, M.M., ed. 2008. *Advances in mixed methods research*. London: Sage.
- Berk, L.E. 2006. *Child development*. 7th ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Berk, L.E. 2007. *Development through the lifespan*. 4th ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Berns, R.M. 2010. *Child, family, school, community: socialization and support*. 8th ed. Belmont, CA: Wadsworth.
- Berry, D. & O'Connor, E. 2010. Behavioral risk, teacher-child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31:1-14.
- Bertocci, D.I. 2009. *Strategic planning and management: a roadmap to success*. Lynham Maryland: University Press of America.
- Bertram, C. & Christiansen, I. 2014. *Understanding research: an introduction to reading research*. Pretoria: Van Schaik.
- Bigner, J.J. & Gerhardt, C. 2014. *Parent-child relations: an introduction to parenting* 9th ed. Columbus, OH: Merrill.
- Biller, H.B. 1993. *Fathers and families: paternal factors in child development*. Westport, CT: Auburn House.
- Boddy-Evans, A. 2013. *Ubuntu*.
<http://africanhistory.about.com/od/glossaryu/g/ubuntu.html> Date of access: 17 January 2018.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 2004. *Qualitative research in education: an introduction to theory and method*. Boston: Allyn & Bacon.

Bogensneider, K., Little, O.M., Ooms, T., Benning, S., Cadigan, K. & Corbett, T. 2012. The family impact lens: a family-focused, evidence-informed approach to policy and practice. *Family Relations*, 61:514-531.

Booyesen, M.J. 1993. Die identifikasie van stres by die kleuter. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika. (Proefskrif – DEd).

Botha, A.E. 2014. Onderwysers se persepsies oor die impak van vaderloosheid op kinderonwikkeling. Potchefstroom: NWU. (Verhandeling – MEd).

Botha, F. & Booyesen, F. 2014. Family functioning and life satisfaction and happiness in South African households. *Social Indicators Research*, 119:163-182.

Boyce, W.T., Essex, M.J., Alkon, A., Hill Goldsmith, H., Kraemer, H.C. & Kupfer, D.J. 2006. Early father involvement moderates biobehavioural susceptibility to mental health problems in middle childhood. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45:1510-1520.

Bozeman, W. & Addair, J. 2010. Strategic planning for educational excellence. *Techniques: Connection Education & Careers*, 85(1):10-12.

Brenner, A. 1984. *Helping children cope with stress*. Toronto, DC: Health and Company.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. 1998. The ecology of developmental processes. (In Lerner, R.M., ed. *Handbook of child psychology*. Vol. 1. 5th ed., New York, NY: Wiley. p. 993-1028).

Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. 2006. The bioecological model of human development. (In Damon, W. & Lerner, R.M., eds. *Handbook of child psychology*. Vol. 1. 6th ed. Hoboken, NJ: Wiley. p. 993-1028).

Brown, B.V., ed. 2008. *Key indicators of child and youth well-being: completing the Picture*. New York, NY: Taylor & Francis.

Bukhato, D. & Daehler, M.W. 2004. *Child development: a thematic approach*. 5th ed. New York, NY: Houghton Mifflin Company.

Cabrera, N. Tamis-LeMonda, C.S., Bradley, R.H., Hofferth, S. & Lamb, M.E. 2000. Fatherhood in the 21st century. *Child Development*, 71:127-136.

Campbell, D.T. & Fiske, D. 1959. Convergent and discriminant validating by the multi trait – multi-method matrix. *Psychological Bulletin*, 56:81-105.

Charity, J. 2003. When fathers aren't "Dads".

<http://umm.maine.edu/resources/beharchive.bexstudents/JackiCharity/jc320.html> Date of access: 29 May 2013.

Cherlin, A.J. 2005. American marriage in the early twenty-first century. *Future of Children*, 15:33-55.

Choi, J. & Jackson, A.P. 2011. Fathers' involvement and child behaviour in poor African American single-mother families. *Children and Youth Services Review*, 698-704.

Clark, D.A., Durbin, C.E., Hicks, B.M., Iacono, W.G. & McGue, M. 2017. Personality in the age industry: Structure, heritability, and correlates of personality in middle childhood from the perspective of parents, teachers, and children. *Journal of Research in Personality*, 67:132-143.

Clarke-Stewart, A. & Dunn, J., eds. 2006. What have we learned: proof the families matter, policies for families and children, prospects for future research? (In Clarke-Stewart, A. & Dunn, J., eds. *Families count: effects on child and adolescent development*. New York, NY: Cambridge University Press. p. 321-336).

Collins Internet-linked Dictionary of Social Work. 2006. Glasgow: Harper Collins.

Connolly, G.J. 2017. Applying social cognitive theory in coaching athletics: the power of positive role models. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 30(3):23-29.

Cook, G. & Cook, J.L. 2010. *Child development: principals and perspectives*. 2nd ed. Boston, MA: Pearson.

Coontz, S. 2006. *Marriage, a history: how love conquered marriage*. New York, NY: Penguin Group.

Cresswell, J. & Plano Clark, V.L. 2011. *Designing and conducting mixed methods research*. 2nd ed. Los Angeles, CA: Sage.

Cresswell, J.W. 2009. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 3rd ed. Los Angeles: Sage.

Cresswell, J.W. 2014. *Research design: qualitative, quantitative & mixed methods*. 4th ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J.W. 2007. *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Davies, B. 2003. Rethinking strategy and strategic leadership in schools. *Education Management & Administration*, 31(3):295-312.

Davies, B. & Ellison, L. 2003. *The new strategic direction and development of the school: key frameworks for school improvement planning*. New York, NY: Routledge/Falmer.

De Bruyn, P.J. 1989. *Die gesin: wat sê die Bybel daarvan?* Potchefstroom: PU vir CHO.

De Bruyn, P.P. 2003. A management strategy for the improvement of the effectiveness of secondary schools through total quality management. Potchefstroom: PU for CHE. (Thesis – PhD).

De Jager, I. 2009. Die kind in die middelkinderjare se belewing van vaderlike afwesigheid. Pretoria: Unisa. (Verhandeling – MEd).

De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. 2013. *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions*. 4th ed. Pretoria: Van Schaik.

De Witt, M.W. 2016. *The young child in context: a psycho-social perspective*. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik.

Dean, C. 1984. Parental empowerment through family resource programs. *Human Ecology Forum*, 14(1):17-22.

Dictionary.com. 2010a. Self-care. <http://dictionary.reference.com/browse/self-care>
Date of access: 25 March 2010.

Dictionary.com. 2010b. Strategy. <http://dictionary.reference.com/browse/strategy> Date of access: 23 August 2010.

Dobson, J. 2002. *Om seuns groot te maak*. Vereeniging: Christelike Uitgewersmaatskappy.

Donald, D., Lazarus, S. & Moolla, N. 2014. *Educational psychology in social context: ecosystemic application in Southern Africa*. 5th ed. Cape Town: Oxford University.

East, L., Hutchinson, M., Power, T. & Jackson, D. 2017. A qualitative study of men's recollection of growing up with father absence: childhood father figures and family resilience. *Contemporary Nurse*, 53(4):436-444.

Easterbrooks, M.A. & Goldberg, W.A. 1990. Security of toddler-parent attachment: Relation to children's sociopersonality functioning during kindergarten. (In Greenberg, M.T., Cichetti, D. & Cummings, E.M., eds. *Attachment in the personal years: theory, research and intervention*. Chicago: University of Chicago. pp 221-244).

Eisner, E.W. 1991. *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York, NY: Macmillan.

Eldredge, J. 2006. *The way of the wild heart: a map of the masculine journey*. Nashville: Thomas Nelson.

Ellis, S.M. & Steyn, H.S. 2003. Practical Significance (effect sizes) versus or in combination with statistical significance (p-values). *Management Dynamics*, 12(4):51-53.

Els, P.L. 2008. Bestuurstrategieë vir die implementering van die leerderskapprogram in die onderwys. Potchefstroom: NWU. (Proefskrif – PhD).

Erdem, A.R. 2007. Strategic planning at the state's education institutions serving "open and distance education", which are nonprofit concern. *Turkish online journal of distance education*, 8(1):174-190. <http://eric.ed.gov/PDFS/ED494803.pdf> Date of access: 20 September 2010.

Erickson, B.M. 1996. Men's unresolved father hunger: intervention and primary prevention. *Journal of Family Psychotherapy*, 7(4):37-62.

Erikson, H.F., Hvidtfeldt, C. & Liller, H.B. 2017. Family disruption and social, emotional and behavioral functioning in middle childhood. *Journal of Child and Family Studies*, 26(4):1077-1089.

Evans, G.D. & Fogarty, K. 1999. The hidden benefits of being an involved father. <http://edis.ifas.ufl.edu> Date of access: 29 May 2017.

Eve, R.A., Horsfall, S. & Lee, M.E., eds. 1997. *Chaos, complexity and sociology: myths models and theories*. New York, NY: Sage.

Fatherhood Foundation of South Africa. 2010. <http://www.fatherhoodfoundation.org/> Date of access: 29 April 2016.

Ferreira, P. 2010. Tracing complexity theory. For ESD.83 – Research Seminar in Engineering Systems.

Ferreira, L., Godinez, I., Gabbard, C. & Vieira, J.L.J. 2018. Motor development in school-age children is associated with the home environment including socioeconomic status. *Child Care Health Dev*, 1-6.

Fidler, B. 2002. *Strategic management for school development: leading your school's improvement strategy*. Thousand Oaks, CA: Paul Chapman.

Field, A. 2005. *Discovering statistics using SPSS*. 2nd ed. London: Sage.

Flouri, E. 2005. *Fathering and child outcomes*. New York, NY: Wiley.

Flouri, E. & Buchanan, A. 2003. The role of father involvement in children's later mental health. *Journal of Adolescence*, 26:63-78.

Flouri, E., Narayanan, M.K. & Midouhas, E. 2015. The cross-logged relationship between father absence and child problem behavior in the early years. *Child Care, Health and Development*, 41(6):1090-1097.

Fogel, J. & Melson, R. 1998. *Child development: individual, family and society*. St Paul: West.

Freeks, F.E. 2004. *Die rol van die ontbrekende vaderfiguur in die Suid-Afrikaanse konteks: 'n Prakties-teologiese studie*. <http://dspace.nwu.ac.za/handle/10394/413>
Datum van gebruik: 24 Februarie 2013.

Freeks, F.E. 2013. *Dad is destiny*. Potchefstroom: Ivyline Technologies.

Friedrich, W.J. 1980. Die afwesige vader as etiologiese factor by kinders met leerprobleme. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika. (Proefskrif – DEd).

Galotti, K.M. 2011. *Cognitive development: infancy through adolescence*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Garbarino, J. 1992. *Children and families in the social environment*. 2nd ed. New York, NY: Aldine de Gruyter.

Geyer, Y. 2006. *Strategic planning: handbook series for community-based organizations*. Pretoria: IDASA.

Gibson, W. 2010. Qualitative research as a method of inquiry in education. (In Hartas, D., ed. *Educational research and inquiry: qualitative and quantitative approaches*. New York, NY: Continuum International Publishing Group).

Gladding, S.T. 2002. *Family therapy, history, theory and practice*. London: Merrill Prentice Hall.

Golombok, S. & Badger, S. 2010. Children raised in mother-headed families from infancy: a follow-up of children of lesbian and single heterosexual mothers, at early adulthood. *Human Reproduction*, 25:150-157.

Goodrich, S.M. 1990. Boundaries: development of self within a family system. Dissertation Abstracts International, Section A, 50, 4218.

Gordon, A.M. & Browne, K.W. 2004. *Beginnings & beyond: foundations in early childhood education*. 6th ed. New York, NY: Delmar.

Gottfried, A.E., Gottfried, A.W. & Bathrust, K. 1988. Maternal employment, family environment and children's development: infancy through the school years. (In Honzik, A.E., ed. *Environmental correlates of mental growth: Prediction from the family setting at 21 months*. *Child Development*, 38:337-364).

Gouws, L.A., Louw, D.A., Meyer, W.F. & Plug, C. 1979. *Psigologiese woordeboek*. Johannesburg: McGraw Hill.

Graetz, F. 2002. Strategic thinking versus strategic planning: towards understanding the complementarities. *Management Decision*, 40(5):456-462.

Green, S. 2002. Involving fathers in children's literacy development: an introduction to the fathers reading every day (FRED) program.
<http://www.joe.org/joe/2002october/iw4.shtml> Date of access: 7 May 2013.

Grossman, K.E., Grossman, K. & Walters, E., eds. 2005. *Attachment from infancy to adulthood: the major longitudinal studies*. New York, NY: Guilford.

Grusec, J.E. & Davidov, M. 2007. Socialization in the family: the roles of parents. (In Grusec, J.E. & Hastings, P.D., eds. *Handbook of socialization: theory and research*. New York, NY: Guilford. p. 284-308).

Guba, E.G. 1990. The alternative paradigm dialog. (In Guba, E.G., ed. *The paradigm dialog*. Wewbury Park, CA: Sage. p. 17-30).

Gurian, M. 1998. *A fine young man: what parents, mentors and educators can do to shape adolescent boys into exceptional men*. New York, NY: Penguin Putnam.

Hall, J., Eisenstadt, N., Sylva, K., Smith, T., Sammons, P., Smith, G., Evangelou, M., Goff, J., Tamer, E., Agur, M. & Husseu, D. 2015. A review of the services offered by English Sure Start Children's Centres in 2011 and 2012. *Oxford Review of Education*, 41(1):89-104.

Hall, K. 2016. Maternal and child migration in post-apartheid South Africa: evidence from the NIDS panel study. Saldru Working Paper 178. University of Cape Town.

Hall, K. & Wright, G. 2010. A profile of children living in South Africa in 2008. *Studies in Economics and Econometrics*, 34(3):45-58.

Hardy, B. 1998. Managing monitoring and evaluation. (In Middlewood, D. & Lumby, J., ed. *Strategic management in schools and colleges*. (pp 163-176). London: Paul Chapman.

Harris, A., Day, C., Hadfield, M., Hopkins, D., Hargreaves, A. & Chapman, C. 2003. *Effective leadership for school improvement*. London: Routledge/Falmer.

Harrison, J.S. 2003. *Strategic management of resources and relationships: concepts and cases*. New York, NY: Wiley.

Hartas, D. 2010. Quantitative research as a method of enquiry in education. (In Hartas, D., ed. *Educational research and inquiry: qualitative and quantitative approaches*. New York, NY: Continuum International Publishing Group. p. 65-8).

Haskins, A.R. 2016. Beyond boys' bad behavior: paternal incarceration and cognitive development in middle childhood. *Social Forces*, 95(2):861-892.

HAT: Handwoordeboek van die Afrikaanse taal. 2005. 5^{de} uitg. Kaapstad: Pearson Education.

Hendrick, J. 2003. *Total learning: developmental curriculum for the young child*. 6th ed. Merrill: Prentice Hall.

Hendricks, H. & Hendricks, W. 1995. *As iron sharpens iron: building character in a mentoring relationship*. Chicago: Moody Press.

Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.

Hetherington, E.M. & Stanley-Hagan, M.M. 1997. The effects of divorce on fathers and their children. (In Lamb, M.E., ed. *The role of the father in child development*. 3rd ed. Hoboken, NJ: Wiley. p. 191-211).

Hoepfl, M. 1997. Choosing qualitative research: a primer for technology education researchers. *Journal of Technology Education*, 9(1):1-10. <http://scholar-lib-vt-edu/ejournals/JTE/v9n1/> Date of access: 5 Februarie 2018.

Howe, T.R. 2012. *Marriages & Families in the 21st century: A bio-ecological approach*. London: Wiley-Blackwell.

Huang, C.C., Garfinkel, L. & Waldfogel, J. 2000. *Child support and welfare caseloads*. Wisconsin, MA: University of Wisconsin-Madison. Institute for Research and Poverty.

Hunter, M. 2006. Fathers without Amandla: Zulu-speaking men and fatherhood. (In Morrel, R. & Richter, L., eds. *Baba: men and fatherhood in South Africa*. Pretoria, South Africa: Human Science Research Council Press. p. 99-107).

Johnson, R.B. & Turner, L. 2003. Data collection strategies in mixed methods research. (In Tashakkori, A. & Teddlie, C., eds. *Handbook of mixed methods in social and behavioural research*. Thousand Oaks, CA: Sage. p. 297-320).

Johnson, W.B. & Ridley, R.R. 2004. *The elements of mentoring*. New York, NY: Palgrave McMillan.

Jordaan, A. & Janse van Rensburg, J. 2007. Die rol van die vader by veralgemeende angsversteuring. *In die Skriflig*, 41(1):23-44.

Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K., eds. 2016. *Navorsing: 'n gids vir die beginnervorser*. Pretoria: Van Schaik.

Jupp, E. 2013. Enacting parenting policy? The hybrid spaces of Sure Start Children's centres. *Children's Geographies*, 11(2):173-187.

Kapp, J.A., ed. 2010. *Children with problems: an orthopedagogical perspective*. 16th ed. Pretoria: Van Schaik.

Kaufman, R. & Grise, P. 1995. *Auditing your educational strategic plan: making a good thing better*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Keenan, T. & Evans, S. 2009. *An introduction to child development*. 2nd ed. London: Sage.

Kim, K. & Smith, P.K. 2000. Retrospective survey of parental marital relations and child reproductive development. (In Adams, G., ed. *Adolescent development: the essential readings*. Massachusetts: Blackwell. p. 34-54).

Knibiehler, Y. 1995. Fathers, patriarchy, paternity. (In Van Dongen, M.C.P., Frinking, G.A.B. & Jacobs, M.J.G., eds. *Changing fatherhood: an interdisciplinary perspective*. Amsterdam: Thesis Publishers. p. 201-214).

Knowles, C. 1997. *Family boundaries: the invention of normality and dangerousness*. Peterborough, ON, Canada: Broadview.

Knox, D. 1988. *Choices in relationships: an introduction to marriage and the family*. 2nd ed. St Paul: West.

Kostelnik, M.J., Soderman, A.K. & Whiren, A.P. 2004. *Developmentally appropriate curriculum: best practices in early childhood education*. 3rd ed. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Lamanna, M.A. & Riedman, A. 2006. *Marriages and families: making choices in a diverse society*. 9th ed. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.

Lamb, M.E. & Tamis-LeMonda, C.S. 2013. The role of the father: an introduction. (In Lamb, M.E., ed. *The role of the father in child development*. 3rd ed. Hoboken, NJ: Wiley. p. 38-48).

Lamb, M.E., Pleck, J.H. & Levine, J.A. 1987. Effects of increased paternal involvement on fathers and mothers. (In Lewis, C. & O'Brien, M., eds. *Reassessing fatherhood: new observations on fathers and the modern family*. Thousand Oaks, CA: Sage. p. 109-125).

Landman, W.A. 1972. *Opvoedkunde en opvoedkundeleer vir beginners*. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers en Boekhandelaars.

Lang, K. & Zagorsky, J.L. 2001. Does growing up with a parent absent really hurt? *The Journal of Human Resources*, 36(2):253-273. [googlescholar.com](https://www.google.com/scholar) Date of access: 19 January 2018.

Lasswell, M. & Lasswell, T. 1987. *Marriage and the family*. 2nd ed. Belmont, CA: Wadsworth.

Le Roux, A. 2007. 'n Kruiskulturele ondersoek na studente se houdings teenoor hul vaders. *Tydskrif vir Christelike wetenskap*, 43(3-4):91-106.

Lee, D. & McLanahan, S. 2015. Family structure transitions and child development: instability, selection and population heterogeneity. *American Sociological Review*, 80(4):738-763.

Leedy, P.D., Omrod, J.E. 2010. *Practical research: planning and design*. 9th ed. New Jersey: Pearson.

Leifer, G. & Fleck, E. 2013. *Growth and development: across the lifespan. A health promotion focus*. 2nd ed. Elsevier: St. Louis. Missouri.

Lewis, P. 1991. *Leer jou kind die regte waardes*. Kaapstad: Tafelberg.

Li, W. & Lopez, V. 2005. Children's Emotional Manifestation Scale: development and testing. *Journal of Clinical Nursing*, 14:223-229.

Lichtman, M. 2010. *Qualitative research in education: a user's guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Livingstone, J.N. & Nahimana, C. 2006. Problem child or problem context an ecological approach to young black males. *Reclaiming Children and Youth*, 14(4):209-214.

Louw, D.A. & Louw, A.E. 2014. *Die ontwikkeling van die kind en die adolessent*. 2^{de} uitg. Bloemfontein: Psychology.

Louw, D.A., Van Ede, D.M. & Louw, A.E. 1998. *Menslike ontwikkeling*. 2^{de} uitg. Durban: Colorgraphic.

Lowenstein, L.F. 2010. Attachment theory and parental alienation. *Journal of Divorce & Remarriage*, 51:157-168.

- Madhavan, S. & Brooks, A. 2015. Family complexity in rural South Africa: examining dynamism in children's living arrangement and the role of kin. *Journal of Comparative Family Studies*, 46(4):483-498.
- Maree, K. & Van der Westhuizen, C. 2007. *Head start in designing research proposals in the social sciences*. Cape Town: Juta.
- Maree, K., ed. 2010. *First steps in research*. 4th ed. Pretoria: Van Schaik.
- Marion, R. 1999. *The edge of organization, chaos, complexity theories and formal social systems*. New York, NY: Sage.
- Maxwell, J.A. 1996. *Qualitative research design. An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mboya, M.M. & Nesengani, R.I. 1999. Migrant labor in South Africa: a comparative analysis of the academic achievement of father-present and father-absent adolescents. *Adolescence*, 34(136):763-767.
- McHale, J.P. & Lindahl, K.M., eds. 2011. *Co-parenting: a conceptual and clinical examination of family systems*. Washington, DC: American Psychological Association.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2010. *Research in education: a conceptual introduction*. 5th ed. New York, NY: Longman.
- Merriam, S.B. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. 2nd ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S.B. 2009. *Qualitative research: a guide to design and implementation*. 3rd ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S.B. 2015. *Qualitative research: a guide to design and implementation*. 4th ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Middlewood, D. & Lumby, J., eds. 1998. *Strategic management in schools and colleges*. London: Paul Chapman.

Mintzberg, H. 1994. *The rise and fall of strategic planning*. Hertfordshire: Prentice Hall.

Mitchell, C., McLanahan, S., Hobocraft, J., Brooks-Gunn, J., Garfinkel, I. & Notterman, D. 2015. Family structure instability, genetic sensitivity and child well-being. *American Journal of Sociology*, 120(4):1195-1225.

Mitchell, R.C. 2010. Strategy formulation.
<http://www.csun.edu/~hfmgt001/formulation.doc> Date of access: 5 October 2010.

Morris, M.L. & Blanton, P. 1998. Predictors of family functioning among clergy and spouses: influences of social context and perceptions on work-related stressors. *Journal of Child and Family Studies*, 7(1):27-41.

Moses, J. 2010. *Flexibility and complexity and architecture*.
https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-15654-0_14 Date of access: 9 May 2018.

Mouton, J. 2008. *How to succeed in your master's & doctoral studies: a South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik.

Murdock, G.P. 1962. Structures and functions of the family. (In Winch, R.F., McGinnis, R.M. & Barringe, H.R., eds. *Selected studies in marriage and the family*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston).

Music, G. 2011. *Nurturing natures: Attachment and children's emotional, sociocultural and brain development*. Sussex: Psychology.

Ndabazandile, S. 2006. South Africa needs real mentors. *Saturday Star*. 14, 21 Jan.

Neifert, M.E. 1991. *Doctor mom's parenting guide*. New York, NY: Penguin.

Neuman, W.L. 1997. *Social research methods: qualitative and quantitative approaches*. 3rd ed. Boston: Allyn & Bacon.

Nieuwenhuis, J. 2007. Qualitative research designs and data gathering techniques. (In Maree, K., ed. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik. p. 23-45).

- Nsamenang, A.B. 2006. Human ontogenesis: an indigenous African view on development and intelligence. *International Journal of Psychology*, 41(4):293-297.
- Nsamenang, A.B. 2008. Culture and human development. *International Journal of Psychology*, 43(2):73-77.
- Nsamenang, A.B. 2011. The culturalisation of developmental trajectories: a perspective on African childhood and adolescences. (In Jensen, L.A., ed. *Bridging cultural and developmental approaches to psychology*. New York, NY: Oxford University Press. p. 235-254).
- Nugent, S. 1991. Cultural and psychological influences on the father's role in infant development. *Journal of marriage and the family*, 53:475-485.
- Okon, E. 2012. Towards defining the 'right to a family' for the African child. *African Human Rights Law Journal*, 12:373-393.
- Onwuegbuzie, A.J. & Johnson, R.B. 2006. The validity issue in mixed research. *Research in the Schools*, 13(1):48-63.
- Orthneer, D.D., Bowen, G.L. & Beare, V.G. 1990. The organization family: a question of work and family boundaries. *Marriage and Family Review*, 15:15-36.
- Owens, K.B. 2002. *Child and adolescent development. An integrated approach*. California: Wadsworth Thomson Learning.
- Paley, J. 2010. The appropriation of complexity theory in health care. *Journal of Health Services & Research Policy*, 15(1):59-61.
- Papalia, D.E., Olds, S.W. & Feldman, R.D. 2011. *A child's world: infancy through adolescence*. 12th ed. London: McGraw Hill.
- Papalia, D.E., Olds, S.W. & Feldman, R.D. 2006. *A child's world: infancy through adolescence*. 10th ed. London: McGraw Hill.

Papalia, D.E., Olds, S.W. & Feldman, R.D. 2009. *Human Development*. 11th ed. London: McGraw Hill.

Parke, R.D. 2002. Fathers and families. (In Bornstein, M., ed. *Handbook of parenting*. Vol. 3. 2nd ed. Mahwah, NJ: Erlbaum. p. 27-74).

Patel, L. & Mavungu, E.M. 2016. Children, families and the conundrum about men: exploring factors contributing to father absence in South Africa and its implications for social and care policies. *South African Review of Sociology*, 47(2):19-39.

Pattnaik, J., ed. 2013. *Father involvement in young children's lives: a global analysis*. Springer Science and Business Media: Dordrecht.

Patton, M.Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd ed. Newbury Park, CA: Sage.

Patton, M.Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Payne, V. G. & Isaacs, L.D. 2012. *Human Motor Development: A lifespan Approach*. 8th ed. London: McGraw Hill.

Perry, D.G. & Bussey, K. 1984. *Social development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Pleck, J.H. 1984. *Working wives and family well-being*. Beverly Hills, CA: Sage.

Pleck, J.H. 2010. Paternal involvement: revised conceptualization and theoretical linkages with child outcomes. (In Lamb, M.E., ed. *The role of the father in child development*. 5th ed. New York, NY: Wiley. p. 67-107).

Plsek, P.E. & Greenhalgh, T. 2001. The challenge of complexity in health care. *British Medical Journal*, 323(7313):625-628.

Popenoe, D. 1991. *Sociology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Posel, D. & Devey, R. 2006. The demographics of fathers in South Africa: an analysis of survey data, 1993-2002. (In Richter, L. & Morrell, R., eds. *Baba: men and fatherhood in South Africa*. Cape Town: HSRC Press. p. 38-52).
- Potgieter, F.J. 2009. *Theoretical/conceptual frameworks*. North-West University, Lecture.
- Pretorius, J.W.M. 2005. *Sosiopedagogie*. 2000. Pretoria: Van Schaik.
- Pritchard, A. 2005. *Ways of learning: learning theories and learning styles in the classroom*. London: David Fulton.
- Radin, N. 1994. Primary caregiving fathers in intact families. (In Gottfried, A.E. & Gottfried, A.W., eds. *Redefining families: implications for children's development*. New York, NY: Plenum. p. 11-54).
- Ratele, K., Shefer, T. & Clowes, L. 2012. Talking South African fathers: a critical examination of men's constructions and experiences of fatherhood and fatherlessness. *South African Journal of Psychology*, 42(4):553-563.
- Ribar, D.C. 2015. Why marriage matters for child wellbeing. *The Future of Children*, 25(2):11-27.
- Richter, L. & Morrell, R., eds. 2006. *Baba: men and fatherhood in South Africa*. Cape Town: HSRC.
- Richter, L., Desmond, C., Hosegood, V., Madhavan, S., Makiwane, M., Makusha, T., Morrell, R. & Swartz, S. 2012. Fathers and other men in the lives of children and families. Conference. Strategies to Overcome Poverty & Inequality "Towards Carnegie III. University of Cape Town, 3-7 September 2012.
- Rodgers, D. 1985. *Adolescence and youth*. New Jersey, NJ: Prentice Hall.
- Rothbart, M.K. 2011. *Becoming who we are: temperament and personality in development*. New York, NY: Guilford.

Rowe, M.L., Cocker, D. & Pan, B.A. 2004. A comparison of fathers and mothers' talk to toddlers in low-income families. *Social Development*, 13:278-291.

Roy, K. 2014. Fathering from the long view: framing personal and social change through life course theory. *Journal of Family Theory & Review*, 6:319-335.

Rule, P. & John, V. 2011. *Your guide to case study research*. Pretoria: Van Schaik.

Ryder, A.G. & Dere, J. 2010. Canadian diversity and clinical psychology: defining and transcending "cultural competence". *The CAP Monitor*, 35(1):6-13.

Saarni, C., Mumme, D.L. & Campos, J.J. 1988. Emotional development: action, communication, and understanding. (In Damon, W. & Eisenberg, N., eds. *Handbook of child psychology: social, emotional, and personality development*. Vol. 3. New York, NY: Wiley p. 237-310).

Sadock, B.J. & Shadock, V.A. 2003. *Kaplan and Sadock's synopsis of psychiatry. behavioural sciences/clinical psychiatry*. Philadelphia: Quebecor Versailles.

Saliha, F.B. & Jayan, C. 2013. Role of father in the cognitive development of the child: an exploration. *Guru Journal of Behavioral and Social Science*, 1:40-46.

Schoeman, J.P. 2004. Play therapy – An important skill in child therapy: a learning experience that will add value. Ongepubliseerde kursushandleiding. Wellington: Hugenate Kollege.

Schostak, J. 2006. *Interviewing and representation in qualitative research*. New York, NY: Open University.

Schram, T.H. 2003. *Conceptualizing qualitative inquiry*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Shaffer, D.R. & Kipp, K. 2010. *Developmental psychology, childhood and adolescence*. 8th ed. Thomson: Wadsworth.

Shankoff, J.P. & Meisels, S.J. 2000. *Handbook of early childhood intervention*. 2nd ed. Cambridge: University Press.

Sharpe, A., Spiegel, A., Watson, V. & Wilkinson, P. 1996. Domestic diversity and fluidity among some African households in greater Cape Town. *Social Dynamics*, 22(1):7-30.

Shewark, E.A. & Bandon, A.Y. 2015. Mothers' and fathers' emotion socialization and children's emotion regulation: a within-family model. *Social Development*, 24(2):266-284.

Shiner, R. & Caspi, A. 2003. Personality differences in childhood and adolescence: measurement, development, and consequences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44:2-32.

Shinn, M. 1978. Father absence and children's cognitive. *Psychological Bulletin*, 85:295-324.

Shonkoff, J.P. & Meisels, S.J. 2000. *Handbook of early childhood intervention*. 2nd ed. Cambridge: University Press.

Silverstein, L.B., Auerbach, C.F. 1999. Deconstructing the essential father. *American Psychologist*, 5:1-21.

Skinner, B.G. 1971. *Beyond freedom and dignity*. New York, NY: Knopf.

Slater, A. & Bremner, G. 2003. *An introduction to developmental psychology*. Oxford: Blackwell.

Slavin, R.E. 2012. *Educational psychology: theory and practice*. 10th ed. Boston: Pearson.

Smidt, S. 2006. *The developing child in the 21st century: a global perspective on child development*. London: Routledge.

Smith, S.R. & Hamon, R.R. 2012. *Exploring family theories*. 3rd ed. Oxford University Press.

Society of Obstetricians and Gynaecologists of Canada. 2012. *Sexuality and childhood development: early childhood (2-5)*. <http://www.sexualityandu.ca/teachers/sexuality-and-childhood-development/early-childhood-2-5> Date of access: 25 March 2002.

Spencer, N. 2005. Does material disadvantage explain the increased risk of adverse health, educational, and behavioral outcomes among children in lone parent households in Britain? *Journal of Epidemiology and Community Health*, 59(2):152-157.

Starbuck, G.H. 2006. *Families in context*. 2nd ed. London: Paradigm.

StatsSA. 2010. *Social profile of South Africa, 2002-2009*. Pretoria: StatsSA.

StatsSA. 2015. *General household survey, 2014*. Pretoria: StatsSA.

Steytler, J.P. 2007. Mentorskap in die maatskaplike funksionering van die seun in sy laat-middelkinderjare. Potchefstroom: NWU. (Verhandeling – MA).

Steytler, J.P.D. & Strydom, H. 2008. Die rol van 'n mentor vir seuns tydens die oorgangsfase van die laat-middelkinderjare na adolessensie. *Koers*, 73(1):33-35.

Stoppard, M. 1992. *Ken jou kind*. Kaapstad: Struik.

Susky, J.E. 1979. Compassion and moral development. *Journal of Thought*, 14:227-234.

Swanepoel, L.H. 2003. *Bestuurstrategieë vir vestiging van 'n effektiewe organisasiekultuur in sekondêre skole vir oorwegend swart leerders*. Potchefstroom: NWU. (Proefskrif – PhD).

Taylor, N. 2011. Improving the effectiveness of our schools. *HSRC Review*, 9(3):30-33.

Teddlie, C. & Tashakkori, A. 2008. *Foundations of mixed methods research: integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Thomas, R.M. 2005. *Comparing theories of child development*. 6th ed. New York, NY: Thomson Wadsworth.

Thompson, J. & Martin, F. 2010. *Strategic management: awareness & change*. Hampshire: South Western Cengage learning.

Titelman, P., ed. 1998. *Clinical applications of Bowen family systems theory*. Londen: The Haworth Inc.

Tudge, J.R.H., Mokrova, I., Hatfield, B.E. & Karnik, R.B. 2009. Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, 1(4):198-210.

Van den Akker, A.L., Deković, M., Asscher, J. & Prinzie, P. 2014. Mean-level personality development across childhood and adolescence: a temporary defiance of the maturity principle and bidirectional associations with parenting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(4):736-750.

Van den Berg, W., Hendricks, L., Hatcher, A., Peacock, D., Godana, P. & Dworkin, S. 2013. 'One man can': Shifts in fatherhood beliefs and parenting practices following a gender-transformative programme in Eastern Cape, South Africa. *Gender and Development*, 21(1):111-125.

Van der Merwe, L. 2007. Pa, jy is nodig. *Sarie*, Januarie:112-115.

Van der Vyfer, C.P. 2011. Bestuurstrategieë vir die optimalisering van die sorgfunksie van die skoolhoof. Potchefstroom: NWU. (Proefskrif – PhD).

Van der Zanden, J.W. 1989. *Human development*. 4th ed. New York, NY: Alfred A. Knopf.

- Van Deventer, I. 2005. Visualising and planning skills. (In Van Deventer, I. & Kruger, A.G., eds. *An educator's guide to management skills*. Pretoria: Van Schaik. p. 78-94).
- Van Niekerk, E.J. & Van Niekerk, P. du P. 2006. Strategic management in South African education: the leadership dimension. *Africa Education Review*, 3(1+2):84-99.
- Van Niekerk, P.A. 1982. *Die onderwyser en die kind met probleme*. Stellenbosch Universiteitsuitgewers en Boekhandelaars.
- Van Vuuren, H.J. 2008. *A strategy to manage diversity in secondary schools*. Potchefstroom: NWU. (Thesis – PhD).
- Van Wyk, J.D. 1997. *Marriage and family life in South Africa*. Pretoria: HSRC.
- Viall, J. 2003. Active not absent fathers needed. *Cape Argus*. 11, 19 February. SA Media.
- Vos, D. 2010. *Bestuurstrategieë vir die vestiging van 'n effektiewe organisasieklimaat in die primêre skool*. Potchefstroom: NWU. (Proefskrif – PhD).
- Weiten, W. Hammer, E.Y. & Dunn, D.S. 2012. *Psychology and contemporary life: human adjustment*. China: Wodsworth.
- Wellington, J. 2000. *Educational research: contemporary issues and practical approaches*. London: Continuum.
- Wentzel, K.R. 1998. Social relationships and motivation in middle school: the role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2):202-209.
- White, J.M. & Klein, D.M. 2008. *Family theories*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wilson, F. 2006. On being a father and poor in Southern Africa today. (In Richter, L. & Morrell, R., eds. *Baba: men and fatherhood in South Africa*. Cape Town: HSRC Press. p. 26-37).

Wineburgh, A.L. 2000. Treatment of children with absent fathers. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(4):255-273.

Wrotniak, A.H., Epstein, L.H., Dorn, J.M., Jones, K.E. & Kondilis, V.A. 2006. The relationship between motor proficiency and physical activity in children. *Pediatrics*, 118(6):1758-1765.

Yin, R.K. 2012. *Applications of case study research*. 3rd ed. Los Angeles: Sage.

Zastrow, C.H. & Kirst-Ashman, K.K. 2007. *Understanding human behaviour and the social environment*. 7th ed. Belmont: Brooks/Cole.

Zimmerman, B.J. 2013. From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48:1-13.

Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H., eds. 2011. *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York, NY: Routledge.

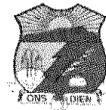
BYLAE

BYLAAG A

TOESTEMMINGSBRIEF: HOOF

100
1903 2003

LAERSKOOL WARMBAD



8 November 2016

Prof. J Hay
Private Bag X6001
Potchefstroom
2520

Dear Prof Hay

PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH – MRS. AE BOTHA, STUDENT NO. 20406533

I, Mr. HF Coetzee, ID no. 600608 5090 08 3, hereby grant permission to conduct research in Laerskool Warmbad as per application.

Title of dissertation: Substitute fathers in school context: An intervention strategy for boys in middle childhood experiencing paternal absence.

Degree: PhD (Learner Support)

Name of University: North West University

Upon completion of the research project the researcher is obliged to furnish the school with a copy of the research report.

Sincerely yours

HF Coetzee
Principal



Die skool waar leerders die geleentheid gebied word om die wêreld te stig!
The school where learners are given the opportunity to create the world!

<u>Skool/School</u>	S 24°52' 55" O/E 28°16' 55"
<u>Sport velde/fields</u> (Alma pad/road)	S 24°52' 41" O/E 28°16' 53"
<u>Sport velde/fields</u> (Gilfillan straat)	S 24°52' 48" O/E 28°16' 54"
<u>Koshuis/Hostel</u>	S 24°52' 43" O/E 28°16' 55"

Moffatstraat / Moffat Street 80
Privaatsak / Private Bag X1630
BELA BELA
0480

Telefoon / Telephone: (014) 736-2228/9
Faks / Fax: 086 765 2411
E-Pos / E-Mail: lsw@tritonix.co.za
Web: www.laerskoolwarmbad.co.za



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOM CAMPUS

Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: 018 299-1111/2222
Web: <http://www.nwu.ac.za>

Faculty of Education Sciences
Tel: 018- 299 4462
Email: 20406533@nwu.ac.za

7 November 2016

The Principal
Laerskool Warmbad
Private Bag X1630
Bela Bela
0480

Dear mr Coetzee

Goodwill permission to conduct research: Mrs AE Botha (Student Number: 20406533)

I am a registered PhD student at the Potchefstroom Campus of the NWU. The title of my thesis is: Substitute fathers in school context: An intervention strategy for boys in middle childhood experiencing paternal absence.

For the purpose of the research I need to implement an intervention strategy for boys in middle childhood experiencing paternal absence – by means of male teachers. These male teachers will be participating voluntarily as substitute fathers. The learners (boys that experienced paternal absence for at least two years) and teachers (grade heads as well as teachers that are involved with chosen learners on a daily basis) will also be requested to participate on a voluntary basis. Data will be collected during the course of one year while the intervention strategy is being implemented. The intervention strategy will include male teachers acting as substitute fathers in school context by doing the following:

- Having weekly conversations regarding school work with the selected learner/boy
- Having weekly 30-minute informal conversations about interests of the learner/boy
- Engaging in a monthly recreational activity for an afternoon, as a group: e.g. going fishing
- Attend practices and games, if the learner/boy takes part in sport
- Having weekly conversations regarding behaviour and discipline
- Having weekly conversations about relationships

The data will be collected qualitatively by means of reports written by male teachers acting as substitute fathers, individual interviews with learners as well as focus group interviews with all the involved teachers. Emotional assessment reports on the learners' emotional well-being will be done by the school's social worker. Quantitative data will be collected by means of involved learners' report cards, transgression points as well as emotional observation tests being done by the social worker. These actions will not impact on the teaching programme of the school at all.

The identity of the participants, the school, parents and learners will not be made public in any research report or further publications. The research will also adhere to the ethical guidelines of the Health Research Ethics Committee and ethical clearance will be obtained from this committee.

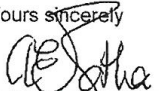
Prof Johnnie Hay is a registered Educational Psychologist with the Health Professions Council of South Africa (HPCSA) and as supervisor of the study, he will ensure that the research will also adhere to the ethical guidelines of the Professional Board of Psychology.

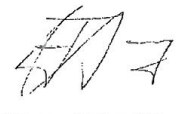
Should you need more information about the research you are welcome to contact the undersigned or Prof Johnnie Hay. My contact details are as follows: 0833779660 or email: 20406533@nwu.ac.za.

Prof Hay's contact details are as follows: 018-285 2026 or email: Johnnie.Hay@nwu.ac.za.

Thanking you in anticipation for considering this request.

Yours sincerely

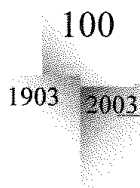

Mrs AE Botha



Prof J Hay
Subject Group Educational Psychology and
Learning Support

BYLAAG B

TOESTEMMINGSBRIEF: BEHEERLIGGAAM



LAERSKOOL WARMBAD



8 November 2016

Dear Prof. J Hay

PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH – MRS. AE BOTHA, STUDENT NO. 20406533

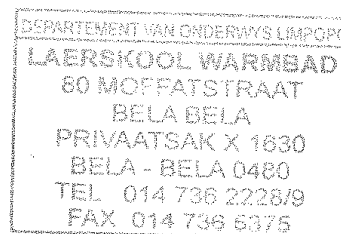
I hereby confirm receipt of your letter dated 7 November 2016.

The School Governing Body hereby gives their consent for Ms. Botha to collect data from all participants involved of Laerskool Warmbad for her dissertation, subject to the conditions stated in your letter.

We wish her all the best with her research and studies.

Kind regards

T vd Heever
SGB Chairperson



Die skool waar leerders die geleentheid gebied word om die wêreld te stig!
The school where learners are given the opportunity to create the world!

Skool/School		S 24°52' 55"	O/E 28°16' 55"
Sport velde/fields	(Alma pad/road)	S 24°52' 41"	O/E 28°16' 53"
Sport velde/fields	(Gilfillan straat)	S 24°52' 48"	O/E 28°16' 54"
Koshuis/Hostel		S 24°52' 43"	O/E 28°16' 55"

Moffatstraat / Moffat Street 80
Privaatsak / Private Bag X1630
BELA BELA
0480

Telefoon / Telephone: (014) 736-2228/9
Faks / Fax: 086 765 2411
E-Pos / E-Mail: lsw@tritonix.co.za
Web: www.laerskoolwarmbad.co.za

Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: 018 299-1111/2222
Web: <http://www.nwu.ac.za>

Faculty of Education Sciences
Tel: 018- 299 4462
Email: 20406533@nwu.ac.za

7 November 2016

The School Governing Body
Laerskool Warmbad
Private Bag X1630
Bela Bela
0480

Dear mr Van der Heever

Permission to conduct research: Mrs AE Botha (Student Number: 20406533)

I am a registered PhD student at the Potchefstroom Campus of the NWU. The title of my thesis is: Substitute fathers in school context: An intervention strategy for boys in middle childhood experiencing paternal absence.

For the purpose of the research I need to implement an intervention strategy for boys in middle childhood experiencing paternal absence – by means of male teachers. These male teachers will be participating voluntarily as substitute fathers. The learners (boys that experienced paternal absence for at least two years) and teachers (grade heads as well as teachers that are involved with chosen learners on a daily basis) will also be requested to participate on a voluntary basis. Data will be collected during the course of one year while the intervention strategy is being implemented. The intervention strategy will include male teachers acting as substitute fathers in school context by doing the following:

- Having weekly conversations regarding school work with the selected learner/boy
- Having weekly 30-minute informal conversations about interests of the learner/boy
- Engaging in a monthly recreational activity for an afternoon, as a group: e.g. going fishing
- Attend practices and games, if the learner/boy takes part in sport
- Having weekly conversations regarding behaviour and discipline
- Having weekly conversations about relationships

The data will be collected qualitatively by means of reports written by male teachers acting as substitute fathers, individual interviews with learners as well as focus group interviews with all the involved teachers. Emotional assessment reports on the learners' emotional well-being will be done by the school's social worker. Quantitative data will be collected by means of involved learners' report cards, transgression points as well as emotional observation tests being done by the social worker. These actions will not impact on the teaching programme of the school at all.

The identity of the participants, the school, parents and learners will not be made public in any research report or further publications. The research will also adhere to the ethical guidelines of the Health Research Ethics Committee and ethical clearance will be obtained from this committee.

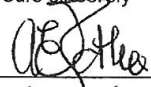
Prof Johnnie Hay is a registered Educational Psychologist with the Health Professions Council of South Africa (HPCSA) and as supervisor of the study, he will ensure that the research will also adhere to the ethical guidelines of the Professional Board of Psychology.

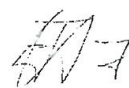
Should you need more information about the research you are welcome to contact the undersigned or Prof Johnnie Hay. My contact details are as follows: 0833779660 or email: 20406533@nwu.ac.za.

Prof Hay's contact details are as follows: 018-285 2026 or email: Johnnie.Hay@nwu.ac.za.

Thanking you in anticipation for considering this request.

Yours sincerely

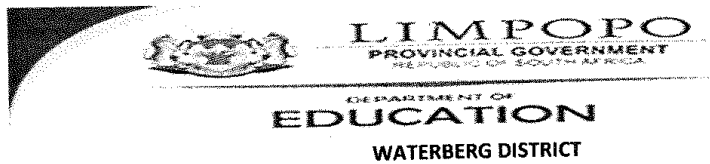

Mrs AE Botha



Prof J Hay
Subject Group Educational Psychology and
Learning Support

BYLAAG C

TOESTEMMINGSBRIEF: DEPARTEMENT



Confidential

Ref: 90232135
Enq: Mathebula T.M.
Tel: 014 718 1500
Email: Mathebulat@edu.limpopo.gov.za

2017 January 23

Ms. A.E. Botha
Warmbaths circuit

**RE: REQUEST FOR PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH IN WARBATHS
CIRCUIT: WATERBERG DISTRICT**

1. Receipt of your letter dated 07 November 2016 bearing on the above subject is hereby acknowledged.
2. In response thereto, please be advised that permission to conduct research in Schools under Warmbaths circuit is hereby granted subject to the following conditions:
 - ❖ That the interviews will be conducted outside school working hours and will also not interfere with teaching and learning in schools.
 - ❖ The research will not have any financial implications for the Limpopo Department of Education.
 - ❖ The interviews will also depend on the willingness of Principals educators and / or learners to be interviewed.
 - ❖ Upon completion of the research study, the researcher shall share the final product of the research with the Department.
3. The District appreciates the contribution that you wish to make and wishes you success in your research.

DISTRICT DIRECTOR



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOM CAMPUS

Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: 018 299-1111/2222
Web: <http://www.nwu.ac.za>

Faculty of Education Sciences
Tel: 018- 299 4462
Email: 20406533@nwu.ac.za

7 November 2016

Limpopo Department of Education
Private Bag X9489
Polokwane
0700

TO WHOM IT MAY CONCERN

Permission to conduct research: Mrs AE Botha (Student Number: 20406533)

I am a registered PhD student at the Potchefstroom Campus of the NWU. The title of my thesis is: Substitute fathers in school context: An intervention strategy for boys in middle childhood experiencing paternal absence.

For the purpose of the research I need to implement an intervention strategy for boys in middle childhood experiencing paternal absence – by means of male teachers. These male teachers will be participating voluntarily as substitute fathers. The learners (boys that experienced paternal absence for at least two years) and teachers (grade heads as well as teachers that are involved with chosen learners on a daily basis) will also be requested to participate on a voluntary basis. Data will be collected during the course of one year while the intervention strategy is being implemented. The intervention strategy will include male teachers acting as substitute fathers in school context by doing the following:

- Having weekly conversations regarding school work with the selected learner/boy
- Having weekly 30-minute informal conversations about interests of the learner/boy
- Engaging in a monthly recreational activity for an afternoon, as a group: e.g. going fishing
- Attend practices and games, if the learner/boy takes part in sport
- Having weekly conversations regarding behaviour and discipline
- Having weekly conversations about relationships

The data will be collected qualitatively by means of reports written by male teachers acting as substitute fathers, individual interviews with learners as well as focus group interviews with all the involved teachers. Emotional assessment reports on the learners' emotional well-being will be done by the school's social worker. Quantitative data will be collected by means of involved learners' report cards, transgression points as well as emotional observation tests being done by the social worker. These actions will not impact on the teaching programme of the school at all.

The identity of the participants, the school, parents and learners will not be made public in any research report or further publications. The research will also adhere to the ethical guidelines of the Health Research Ethics Committee and ethical clearance will be obtained from this committee.

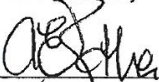
Prof Johnnie Hay is a registered Educational Psychologist with the Health Professions Council of South Africa (HPCSA) and as supervisor of the study, he will ensure that the research will also adhere to the ethical guidelines of the Professional Board of Psychology.

Should you need more information about the research you are welcome to contact the undersigned or Prof Johnnie Hay. My contact details are as follows: 0833779660 or email: 20406533@nwu.ac.za.

Prof Hay's contact details are as follows: 018-285 2026 or email: Johnnie.Hay@nwu.ac.za.

Thanking you in anticipation for considering this request.

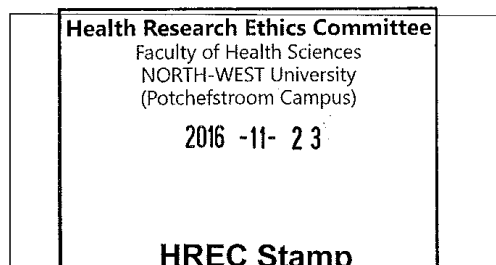
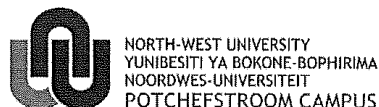
Yours sincerely


Mrs AE Botha



Prof J Hay
Subject Group Educational Psychology and
Learning Support

INGELIGTE TOESTEMMINGSBRIEF: DEELNEMERS – MANSONDERWYSERS



**DOKUMENTASIE VAN INGELIGTE TOESTEMMING VIR
MANSONDERWYSERS WAT AS PLAASVERVANGENDE
VADERFIGURE OPTREE**

TITEL VAN DIE NAVORSINGSTUDIE: Plaasvervangende vaderfigure binne skoolkonteks: 'n Ingrypingstrategie vir seuns in die middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef

ETIEK VERWYSINGSNOMMERS: NWU-00330-16-S1

HOOFNAVORSERS: Prof Johnnie Hay en Dr Lynn Preston

NAGRAADSE STUDENT: Me Lettie Botha

ADRES: NWU Potchefstroomkampus

KONTAKNOMMER: 018 – 285 2026

Hiermee word u uitgenooi om deel te neem aan 'n **navorsingstudie** wat deel van my Ph.D.-studie in Leerderondersteuning vorm. Lees asseblief die inligting wat hier aangebied word om die besonderhede van hierdie studie te verduidelik, sorgvuldig deur. Rig gerus enige vrae oor enige aspek van hierdie studie wat u nie behoorlik verstaan nie, aan die navorser of die persoon wat die navorsing aan u verduidelik. Dit is baie belangrik dat u heeltemal tevrede is dat u duidelik verstaan waarom hierdie navorsing gaan en hoe u betrokke kan wees. Let ook daarop dat u deelname **heeltemal vrywillig** is en dat u deelname kan weier. As u nee sê, sal dit u op hoegenaamd geen wyse negatief beïnvloed nie. U is ook welkom om te enige tyd van die studie te onttrek, selfs al stem u nou in om daaraan deel te neem.

Hierdie studie is goedgekeur deur die **Gesondheidsnavorsingsetiekkomitee van die Fakulteit Gesondheidswetenskappe van die Noordwes-Universiteit (NWU-00330-16-S1)** en sal uitgevoer word volgens die etiese riglyne en beginsels van Etiek in Gesondheidsnavorsing: beginsels, prosesse en strukture (DvG, 2015) en ander internasionale etiese riglyne van toepassing op hierdie studie. Dit mag dalk nodig wees vir die etiekkomitee lede of ander relevante persone om die navorsingsrekords te inspekteer.

Waaroor gaan hierdie navorsingstudie?

- Hierdie studie sal uitgevoer word in Bela-Bela, in die Waterbergdistrik in die Limpopoprovinsie, vir 'n tydperk van een jaar. Die navorsingsterrein is 'n plattelandse, parallelmedium laerskool, wat as gevallestudie ondersoek sal word. Die studie sal 'n ingrypingstrategie behels vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, deur middel van mansonderwysers wat gewillig is om as plaasvervangende vaderfigure op te tree. Dit behels dan tyd wat die mansonderwysers sal spandeer saam met tien geselekteerde seuns wat aan die insluitingskriteria voldoen. Hierdie tyd sal spandeer word deur kommunikasie, waarneming en interaksie. Daar sal dan van u verwag word om verslae oor die seuns te skryf en u sal ook betrokke wees in 'n semi-gestruktureerde fokusgroeponderhoud met die navorser aan die einde van die navorsingsperiode.

Die fokusgroeponderhoud sal behartig word deur me. AE Botha, 'n PhD-student met ondervinding in fokusgroeponderhoude, aangesien hierdie metode ook in haar Meestersgraad gebruik is. Sy het ook 'n aantal opleidingsgeleenthede met betrekking tot navorsing tydens haar studies bygewoon. Die navorser het ook die Gesondheidsnavorsingsetiekkomitee se opleiding in April 2016 bygewoon. 'n Maksimum van ses mansonderwysers kan deelneem omdat dit die totaal mansonderwysers is by die skool wat as die gevallestudie gebruik sal word.

Ons beplan om 'n ingrypingstrategie vir seuns in die middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, te ontwikkel, te implementeer en te evalueer, deur gebruik te maak van plaasvervangende mansonderwysers wat bereid is om te help, in 'n gevallestudie wat deur die verloop van 'n jaar by die skool sal plaasvind. Op grond hiervan kan daar moontlik meer toepaslike ondersteuning aan vaderlose en vaderafwesige leerders gebied word, wat dan ook die holistiese gesondheid en welstand van sodanige leerders kan verbeter.

Waarom word u uitgenooi om deel te neem?

- U word uitgenooi om deel van hierdie navorsing wees omdat u 'n manlike onderwyser is by die skool wat as die gevallestudie gebruik sal word.
- Manlike onderwysers kan as plaasvervangende vaders optree, maar vroulike onderwysers natuurlik nie.

Wat sal van u verwag word?

- Om 'n opleidingsessie by te woon met betrekking tot die navorsing, wat u dan van hulp sal wees rakende wat van u verwag word. Die opleiding sal etiese en toepaslike prosedures insluit.
- Om as 'n plaasvervangende vaderfiguur in die skoolkonteks op te tree deur die volgende te doen:
 - Weeklikse gesprekke met die geselekteerde leerder/seun rakende akademiese vordering.

- Weeklikse informele gesprekke van 30 minute lank met die leerder/seun oor sy belangstellings.
 - Deelname, binne groepsverband, aan 'n maandelikse ontspanningsaktiwiteit vir 'n middag, bv. visvang.
 - Bywoning van sportoefeninge en -wedstryde indien die leerder/seun aan sport deelneem.
 - Weeklikse gesprekke met die leerder/seun rakende gedrag en dissipline.
 - Weeklikse gesprekke met die leerder/seun rakende verhoudings.
- U sal ook – oor 'n periode van vier skoolkwartale – op 'n maandelikse basis die akademiese verbetering (of nie), algemene gedrag en dissipline, asook die emosionele welstand van die betrokke leerders, soos deur uself waargeneem, op 'n meestersverslagvorm (wat deur die navorser ontwikkel sal word) moet aanteken.
- Aan die einde van die vier skoolkwartale sal die navorser van semi-gestruktureerde fokusgroeponderhoude gebruik maak om bykomende relevante en verduidelikende inligting van u te verkry. Klankopnames sal gedurende die fokusgroeponderhoude gemaak word, met u toestemming.
- Om die geselekteerde seuns te ondersteun sal 'n sogenaamde “afkoelperiode” plaasvind oor 'n tydperk van ses maande nadat die navorsing gedoen is, om hulle geleidelik terug te lei na 'n normale onderwyser-leerder-verhouding. Gedurende die eerste twee maande na die navorsingstydperk sal u een gesprek elke twee weke met die seuns hê, vir die volgende twee maande sal u net een gesprek elke drie weke hê en in die laaste twee maande van die “afkoelperiode” sal u net een maandelikse gesprek hê.

Sal u enige baat vind by hierdie navorsing?

- Daar sal geen fisiese voordele vir u wees as u aan hierdie studie deelneem nie; u sal egter waarskynlik emosionele bevrediging ervaar deur 'n leerder/seun wat vaderafwesigheid beleef te ondersteun.
- Die ander voordele van die studie is dat 'n moontlike ingrypingstrategie vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, ontwikkel sal word, asook 'n beter verstaan van hierdie leerders/seuns en kennis oor hoe om hulle te ondersteun of nie te ondersteun nie.
- Op grond hiervan kan meer toepaslike ondersteuning aan vaderlose en vaderafwesige leerders gebied word, wat dan ook die holistiese gesondheid en welstand van hierdie leerders kan verbeter.

Is daar risiko's verbonde aan u deelname aan hierdie navorsing en wat sal gedoen word om dit te vermy?

- Die grootste risiko's wat hierdie studie vir u kan inhou, is die volgende:
- U kan van onbehoorlike gedrag met 'n seun beskuldig word omdat u ekstra alleentyd met die seun spandeer as deel van die ingrypingstrategie.
 - ***Om hierdie risiko te vermy moet u te alle tye die gesprekke met die seun by die skool in 'n veilige en private omgewing (vir beide u en die seun) hê. Die gesprekke kan plaasvind in 'n kantoor met 'n oop deur waar ander mense naby is. Die ontspanningsaktiwiteite moet plaasvind met die groep seuns saam met die mansonderwyser(s).***

- 'n Ongeluk mag gebeur op pad na die ontspanningsaktiwiteit en 'n hofsak kan teen u aanhangig gemaak word.
- **Om hierdie risiko te vermy sal die seuns se ouers 'n vrywaringsvorm vir die reis onderteken.**

Hoe sal ons u vertroulikheid beskerm en wie sal u bevindinge sien?

- Anonimiteit van die bevindinge sal deur die navorser beskerm word. U privaatheid sal gerespekteer word deur nie u naam op enige vorm van data te vermeld nie; dit sal ook nie geskryf of aangeteken word nie. U bevindinge sal vertroulik hanteer word en slegs die navorsers en studieleiers sal in staat wees om na die bevindinge te kyk. Bevindinge sal veilig bewaar word deur hardekopieë in geslote kaste in die studieleier se kantoor te hou en elektroniese data sal deur 'n wagwoord beskerm word. (Sodra data getranskribeer is, sal dit uitgewis word op die opnemers.) Data sal vir sewe jaar in die studieleier se kantoor in 'n geslote kabinet gestoor word. Gedurende fokusgroeponderhoude sal alle moontlike voorsorg- en veiligheidsmaatreëls geneem word om algehele privaatheid en vertroulikheid te verseker; dit kan egter nie gewaarborg word nie.

Wat sal met die bevindinge of steekproewe gebeur?

- Die bevindinge van hierdie studie sal slegs vir hierdie studie en verdere publikasies rakende hierdie studie gebruik word.
- Indien u terugvoer sou aanvra, sal ons die resultate van hierdie navorsing aan u verskaf by wyse van 'n vergadering met die navorser.
- U sal in kennis gestel word van enige nuwe relevante bevindinge deur middel van 'n terugvoervergadering indien u dit sou aanvra.

Gaan u enige betaling ontvang om aan hierdie studie deel te neem en hou dit enige kostes vir u in?

Hierdie studie word befonds deur die navorser self.

Nee, u sal **nie** enige betaling ontvang om aan hierdie studie deel te neem nie, aangesien die navorser nie oor enige bykomende befondsing vir die navorsing beskik nie. 'n Blyk van waardering sal aan u gegee word aan die einde van die navorsingsperiode. Dit sal ook **geen koste** vir u inhou indien u aan die studie deelneem nie. Enige toepaslike kostes sal deur die navorser betaal word.

Is daar enigiets verder wat u behoort te weet of doen?

- U kan prof. Johnnie Hay by 018-285 2026 kontak of by Johnnie.Hay@nwu.ac.za e-pos, of u kan me. Lettie Botha by 018-299 4462 kontak of by 20406533@nwu.ac.za e-pos indien u enige verdere vrae of probleme het.
- U kan ook die Gesondheidsnavorsingsetiekkomitee via me. Carolien van Zyl kontak by 018-299 1206 of carolien.vanzyl@nwu.ac.za indien u enige vrae oor die navorsing het wat nie beantwoord is nie of indien u klagtes oor die navorsing het.
- U sal vir u eie gebruik 'n afskrif ontvang van hierdie inligting asook die ouertoestemmingsvorm.

Verklaring deur die deelnemer

Deur hieronder te teken stem ek in om deel te neem aan die navorsing getiteld: **Plaasvervangende vaderfigure binne skoolkonteks: 'n Ingrypingstrategie vir seuns in die middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef.**

Ek verklaar dat:

- ek hierdie inligting gelees het en dit aan my verduidelik is deur 'n betroubare persoon in 'n taal waarin ek vlot en gemaklik is;
- die navorsing behoorlik aan my verduidelik is;
- ek 'n kans gehad het om vrae te vra aan die persoon wat die toestemming van my af verkry, sowel as die navorser, en dat al my vrae beantwoord is;
- ek verstaan dat my deelname aan hierdie studie **vrywillig** is en dat ek nie onder druk geplaas is om daaraan deel te neem nie;
- ek te enige tyd kan kies om die studie te verlaat en dat dit nie in 'n negatiewe lig beskou sal word as ek dit sou doen nie; en
- ek versoek mag word dat ek die studie moet verlaat voordat dit afgehandel is indien die navorser sou voel dat dit in die belang van die studie is of as ek nie die studieplan volg soos ooreengekom nie.

Geteken te (*plek*) op (*datum*) 20....

.....
Handtekening van deelnemer

.....
Handtekening van getuie

Verklaring deur persoon wat die toestemming verkry

Ek (*naam*) verklaar dat:

- ek die inligting in hierdie dokument duidelik en in besonderhede aan verduidelik het;
- ek 'n tolk gebruik het/nie gebruik het nie;
- ek hom aangemoedig het om vrae te vra en voldoende tyd geneem het om dit te beantwoord;
- ek tevrede is dat hy al die aspekte van die navorsing, soos hierbo verduidelik, behoorlik verstaan; en
- ek hom tyd gegee het om dit met ander persone te bespreek indien hy dit wou doen.

Geteken te (*plek*) op (*datum*) 20....

.....
**Handtekening van persoon wat die
ouertoestemming verkry**

.....
Handtekening van getuie

Verklaring deur navorser

Ek Aletta Elizabeth Botha verklaar dat:

- ek die inligting in hierdie dokument aan die mansonderwyser wat as plaasvervangende vaderfiguur gaan optree, verduidelik het;
- ek 'n tolk gebruik het/nie gebruik het nie;
- ek hom aangemoedig het om vrae te vra en voldoende tyd geneem het om dit te beantwoord;
- die ingeligte toestemming deur 'n onafhanklike persoon verkry is;
- ek tevrede is dat hy al die aspekte van die navorsing, soos hierbo verduidelik, behoorlik verstaan; en
- ek tevrede is dat hy tyd gehad het om dit met ander persone te bespreek indien hy dit wou doen.

Geteken te (*plek*) op (*datum*) 20....

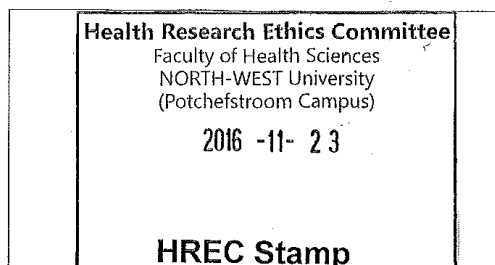
.....
Handtekening van navorser

.....
Handtekening van getuie

INGELIGTE TOESTEMMINGSBRIEF: DEELNEMERS – GRAADHOOFDE



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOM CAMPUS



DOKUMENTASIE VAN INGELIGTE TOESTEMMING VIR
GRAADHOOFDE

TITEL VAN DIE NAVORSINGSTUDIE: Plaasvervangende vaderfigure binne
skoolkonteks: 'n Ingrypingstrategie vir seuns in die middelkinderjare wat
vaderafwesigheid beleef

ETIEK VERWYSINGSNOMMERS: NWU-00330-16-S1

HOOFNAVORSERS: Prof Johnnie Hay en Dr Lynn Preston

NAGRAADSE STUDENT: Me Lettie Botha

ADRES: NWU Potchefstroomkampus

KONTAKNOMMER: 018 – 285 2026

Hiermee word u uitgenooi om deel te neem aan 'n **navorsingstudie** wat deel van my Ph.D.-studie in Leerderondersteuning vorm. Lees asseblief die inligting wat hier aangebied word om die besonderhede van hierdie studie te verduidelik, sorgvuldig deur. Rig gerus enige vrae oor enige aspek van hierdie studie wat u nie behoorlik verstaan nie, aan die navorser of die persoon wat die navorsing aan u verduidelik. Dit is baie belangrik dat u heeltemal tevrede is dat u duidelik verstaan waarom hierdie navorsing gaan en hoe u betrokke kan wees. Let ook daarop dat u deelname **heeltemal vrywillig** is en dat u deelname kan weier. As u nee sê, sal dit u op hoegenaamd geen wyse negatief beïnvloed nie. U is ook welkom om te enige tyd van die studie te onttrek, selfs al stem u nou in om daaraan deel te neem.

Hierdie studie is goedgekeur deur die **Gesondheidsnavorsingsetiekkomitee van die Fakulteit Gesondheidswetenskappe van die Noordwes-Universiteit (NWU-00330-16-S1)** en sal uitgevoer word volgens die etiese riglyne en beginsels van Etiek in Gesondheidsnavorsing: beginsels, prosesse en strukture (DvG, 2015) en ander internasionale etiese riglyne van toepassing op hierdie studie. Dit mag dalk nodig wees vir die etiekkomiteede of ander relevante persone om die navorsingsrekords te inspekteer.

Waaroor gaan hierdie navorsingstudie?

- Hierdie studie sal uitgevoer word in Bela-Bela, in die Waterbergdistrik in die Limpopo-provinsie, vir 'n tydperk van een jaar. Die navorsingsterrein is 'n plattelandse, parallelmedium laerskool, wat as gevallestudie ondersoek sal word. Die studie sal 'n ingrypingstrategie behels vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, deur middel van mansonderwysers wat gewillig is om as plaasvervangende vaderfigure op te tree. Dit behels dan tyd wat die mansonderwysers sal spandeer saam met tien geselekteerde seuns wat aan die insluitingskriteria voldoen. Hierdie tyd sal spandeer word deur kommunikasie, waarneming en interaksie. Daar sal van u verwag word om verslae oor die seuns te skryf en u sal ook betrokke wees in 'n semi-gestruktureerde fokusgroeponderhoud met die navorser aan die einde van die navorsingsperiode.

Die fokusgroeponderhoud sal behartig word deur me. AE Botha, 'n PhD-student met ondervinding in fokusgroeponderhoude, aangesien hierdie metode ook in haar Meestersgraad gebruik is. Sy het ook 'n aantal opleidingsgeleenthede met betrekking tot navorsing tydens haar studies bygewoon. Die navorser het ook die Gesondheidsnavorsingsetiekkomitee se opleiding in April 2016 bygewoon. Vyf seuns sal aan die studie deelneem, maar nie almal sal noodwendig in u graad wees nie.

Ons beplan om 'n ingrypingstrategie vir seuns in die middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, te ontwikkel, te implementeer en te evalueer, deur gebruik te maak van plaasvervangende mansonderwysers wat bereid is om te help, in 'n gevallestudie wat deur die verloop van 'n jaar by die skool sal plaasvind. Op grond hiervan kan daar moontlik meer toepaslike ondersteuning aan vaderlose en vaderafwesige leerders gebied word, wat dan ook die holistiese gesondheid en welstand van sodanige leerders kan verbeter.

Waarom word u uitgenooi om deel te neem?

- U word uitgenooi om deel van hierdie navorsing te wees omdat u die graadhoof van 'n geselekteerde seun is.
- U kan nie aan die navorsing deelneem as 'n geselekteerde seun nie in u graad is nie.

Wat sal van u verwag word?

- U sal (in oorleg met al die onderwysers van die betrokke seuns) by die aanvang van die ingrypingstrategie 'n basislynverslag van die seun se akademiese prestasie, algemene gedrag en dissipline, asook emosionele welstand saamstel, en daarna ook kwartaalliks vir vier skoolkwartale.
- Aan die einde van die vier skoolkwartale sal die navorser van semi-gestruktureerde fokusgroeponderhoude gebruik maak om bykomende relevante en verduidelikende inligting van u te verkry.

Sal u enige baat vind by hierdie navorsing?

- Daar sal geen fisiese voordele vir u wees as u aan hierdie studie deelneem nie.
- Die ander voordele van die studie is dat 'n moontlike ingrypingstrategie vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, ontwikkel sal word, asook 'n beter verstaan van hierdie leerders/seuns en kennis oor hoe om hulle te ondersteun of nie te ondersteun nie.
- Op grond hiervan kan meer toepaslike ondersteuning aan vaderlose en vaderafwesige leerders gebied word, wat dan ook die holistiese gesondheid en welstand van hierdie leerders kan verbeter.

Is daar risiko's verbonde aan u deelname aan hierdie navorsing en wat sal gedoen word om dit te vermy?

- Daar is geen risiko vir u om aan hierdie studie deel te neem nie.

Hoe sal ons u vertroulikheid beskerm en wie sal u bevindinge sien?

- Anonimiteit van die bevindinge sal deur die navorser beskerm word. U privaatheid sal gerespekteer word deur nie u naam op enige vorm van data te vermeld nie; dit sal ook nie geskryf of aangeteken word nie. U bevindinge sal vertroulik hanteer word en slegs die navorsers en studieleiers sal in staat wees om na die bevindinge te kyk. Bevindinge sal veilig bewaar word deur hardekopieë in geslote kaste in die studieleier se kantoor te hou en elektroniese data sal deur 'n wagwoord beskerm word. (Sodra data getranskribeer is, sal dit uitgewis word op die opnemers.) Data sal vir sewe jaar in die studieleier se kantoor in 'n geslote kabinet gestoor word. Gedurende fokusgroeponderhoude sal alle moontlike voorsorg- en veiligheidsmaatreëls geneem word om algehele privaatheid en vertroulikheid te verseker; dit kan egter nie gewaarborg word nie.

Wat sal met die bevindinge of steekproewe gebeur?

- Die bevindinge van hierdie studie sal slegs vir hierdie studie en verdere publikasies rakende hierdie studie gebruik word.
- Indien u terugvoer sou aanvra, sal ons die resultate van hierdie navorsing aan u verskaf by wyse van 'n vergadering met die navorser.
- U sal in kennis gestel word van enige nuwe relevante bevindinge deur middel van 'n terugvoervergadering indien u dit sou aanvra.

Gaan u enige betaling ontvang om aan hierdie studie deel te neem en hou dit enige kostes vir u in?

Hierdie studie word befonds deur die navorser self.

Nee, u sal **nie** enige betaling ontvang om aan hierdie studie deel te neem nie, aangesien die navorser nie oor enige bykomende befondsing vir die navorsing beskik nie. 'n Blyk van waardering sal aan u gegee word aan die einde van die navorsingsperiode.

Dit sal ook **geen koste** vir u inhou indien u aan die studie deelneem nie. Enige toepaslike kostes sal deur die navorser betaal word.

Is daar enigiets verder wat u behoort te weet of doen?

- U kan prof. Johnnie Hay by 018-285 2026 kontak of by Johnnie.Hay@nwu.ac.za e-pos, of u kan me. Lettie Botha by 018-299 4462 kontak of by 20406533@nwu.ac.za e-pos indien u enige verdere vrae of probleme het.

- U kan ook die Gesondheidsnavorsingsetiekkomitee via me. Carolien van Zyl kontak by 018-299 1206 of carolien.vanzyl@nwu.ac.za indien u enige vrae oor die navorsing het wat nie beantwoord is nie of indien u klagtes oor die navorsing het.
- U sal vir u eie gebruik 'n afskrif ontvang van hierdie inligting en toestemmingsvorm.

Verklaring deur die deelnemer

Deur hieronder te teken stem ek in om deel te neem aan die navorsing getiteld: **Plaasvervangende vaderfigure binne skoolkonteks: 'n Ingrypingstrategie vir seuns in die middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef.**

Ek verklaar dat:

- ek hierdie inligting gelees het en dit aan my verduidelik is deur 'n betroubare persoon in 'n taal waarin ek vlot en gemaklik is;
- die navorsing behoorlik aan my verduidelik is;
- ek 'n kans gehad het om vrae te vra aan die persoon wat die toestemming van my af verkry, sowel as die navorser, en dat al my vrae beantwoord is;
- ek verstaan dat my deelname aan hierdie studie **vrywillig** is en dat ek nie onder druk geplaas is om daaraan deel te neem nie;
- ek te enige tyd kan kies om die studie te verlaat en dat dit nie in 'n negatiewe lig beskou sal word as ek dit sou doen nie; en
- ek versoek mag word dat ek die studie moet verlaat voordat dit afgehandel is indien die navorser sou voel dat dit in die belang van die studie is of as ek nie die studieplan volg soos ooreengekom nie.

Geteken te (plek) op (datum) 20....

.....
Handtekening van deelnemer

.....
Handtekening van getuie

Verklaring deur persoon wat die toestemming verkry

Ek (naam) verklaar dat:

- ek die inligting in hierdie dokument duidelik en in besonderhede aan verduidelik het;
- ek 'n tolk gebruik het/nie gebruik het nie;

- ek hom/haar aangemoedig het om vrae te vra en voldoende tyd geneem het om dit te beantwoord;
- ek tevrede is dat hy/sy al die aspekte van die navorsing, soos hierbo verduidelik, behoorlik verstaan; en
- ek hom/haar tyd gegee het om dit met ander persone te bespreek indien hy/sy dit wou doen.

Geteken te (*plek*) op (*datum*) 20....

.....
**Handtekening van persoon wat die
 ouertoestemming verkry**

.....
Handtekening van getuie

Verklaring deur navorser

Ek Aletta Elizabeth Botha verklaar dat:

- ek die inligting in hierdie dokument aan die onderwyser verduidelik het;
- ek 'n tolk gebruik het/nie gebruik het nie;
- ek hom/haar aangemoedig het om vrae te vra en voldoende tyd geneem het om dit te beantwoord;
- die ingeligte toestemming deur 'n onafhanklike persoon verkry is;
- ek tevrede is dat hy/sy al die aspekte van die navorsing, soos hierbo verduidelik, behoorlik verstaan; en
- ek tevrede is dat hy/sy tyd gehad het om dit met ander persone te bespreek indien hy/sy dit wou doen.

Geteken te (*plek*) op (*datum*) 20....

.....
Handtekening van navorser

.....
Handtekening van getuie

INGELIGTE TOESTEMMINGSBRIEF: DEELNEMERS – MAATSKAPLIKE WERKER



**DOKUMENTASIE VIR INGELIGTE TOESTEMMING VIR
MAATSKAPLIKE WERKER**

TITEL VAN DIE NAVORSINGSTUDIE: Plaasvervangende vaderfigure binne skoolkonteks: 'n Ingrypingstrategie vir seuns in die middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef

ETIEK VERWYSINGSNOMMERS: NWU-00330-16-S1

HOOFNAVORSERS: Prof Johnnie Hay en Dr Lynn Preston

NAGRAADSE STUDENT: Me Lettie Botha

ADRES: NWU Potchefstroomkampus

KONTAKNOMMER: 018 – 285 2026

Hiermee word u uitgenooi om deel te neem aan 'n **navorsingstudie** wat deel van my Ph.D.-studie in Leerderondersteuning vorm. Lees asseblief die inligting wat hier aangebied word om die besonderhede van hierdie studie te verduidelik, sorgvuldig deur. Rig gerus enige vrae oor enige aspek van hierdie studie wat u nie behoorlik verstaan nie, aan die navorser of die persoon wat die navorsing aan u verduidelik. Dit is baie belangrik dat u heeltemal tevrede is dat u duidelik verstaan waaroor hierdie navorsing gaan en hoe u betrokke kan wees. Let ook daarop dat u deelname **heeltemal vrywillig** is en dat u deelname kan weier. As u nee sê, sal dit u op hoegenaamd geen wyse negatief beïnvloed nie. U is ook welkom om te enige tyd van die studie te onttrek, selfs al stem u nou in om daaraan deel te neem.

Hierdie studie is goedgekeur deur die **Gesondheidsnavorsingsetiekkomitee van die Fakulteit Gesondheidswetenskappe van die Noordwes-Universiteit (NWU-00330-16-S1)** en sal uitgevoer word volgens die etiese riglyne en beginsels van Etiek in

HREC General WICF Version July 2016

Page 1 of 6

Gesondheidsnavorsing: beginsels, prosesse en strukture (DvG, 2015) en ander internasionale etiese riglyne van toepassing op hierdie studie. Dit mag dalk nodig wees vir die etiekomitee of ander relevante persone om die navorsingsrekords te inspekteer.

Waaroor gaan hierdie navorsingstudie?

- Hierdie studie sal uitgevoer word in Bela-Bela, in die Waterbergdistrik in die Limpopoprovinsie, vir 'n tydperk van een jaar. Die navorsingsterrein is 'n plattelandse, parallelmedium laerskool, wat as gevallestudie ondersoek sal word. Die studie sal 'n ingrypingstrategie behels vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, deur middel van mansonderwysers wat gewillig is om as plaasvervangende vaderfigure op te tree. Dit behels dan tyd wat die mansonderwysers sal spandeer saam met tien geselekteerde seuns wat aan die insluitingskriteria voldoen. Hierdie tyd sal spandeer word deur kommunikasie, waarneming en interaksie. Daar sal dan van u verwag word om die emosionele welstand van die betrokke seuns maandeliks te evalueer.
- Daar sal van 'n aangepaste, gestandaardiseerde emosionele skaaltoets van professor William Li (2005) gebruik gemaak word om die betrokke leerders emosioneel te evalueer. Die "Children's Emotional Manifestation Scale" is 'n waarnemingskaaltoets wat aanvanklik deur prof. Li ontwikkel is om pre-operatiewe kinders se emosionele welstand te toets. Die navorser het die ontwikkelaar, professor Li, persoonlik genader en hy is bereid om 'n aangepaste weergawe van die toets te evalueer. Professor Li huldig eweneens die mening dat die aangepaste toets suksesvol gebruik sou kon word om vaderlose seuns of seuns wat vaderafwesigheid beleef, se emosionele welstand mee te toets. Die toetsing asook die optekening daarvan sal maandeliks deur u behartig word – na afloop van tersaaklike opleiding wat deur die navorser verskaf sal word.
- U sal ook maandeliks 'n emosionele assessering, deur middel van astroterapie, van die betrokke leerders doen en 'n verslag saamstel. Astroterapie fokus op projeksie, wat dit 'n veilige medium maak vir kinders en ook aan hulle vryheid bied om emosies sonder inmenging te ondersoek en te verwoord, hetsy verbaal of nie verbaal.
- Ons beplan om 'n ingrypingstrategie vir seuns in die middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, te ontwikkel, te implementeer en te evalueer, deur gebruik te maak van plaasvervangende mansonderwysers wat bereid is om te help, in 'n gevallestudie wat deur die verloop van 'n jaar by die skool sal plaasvind. Op grond hiervan kan daar moontlik meer toepaslike ondersteuning aan vaderlose en vaderafwesige leerders gebied word, wat dan ook die holistiese gesondheid en welstand van sodanige leerders kan verbeter.

Waarom word u uitgenooi om deel te neem?

- U word uitgenooi om deel van hierdie navorsing te wees omdat u die skool se maatskaplike werker en 'n opgeleide berader is, terwyl die emosionele assessering heeltemal in u ervaringsveld is.

Wat sal van u verwag word?

- U sal 'n opleidingssessie rakende gebruik van die CEMS (Children's Emotional Manifestation Scale) moet bywoon wat deur die navorser aangebied sal word. Dit sal u help om die emosionele assessering te doen.
- Daar sal van u verwag word om die emosionele welstand van die betrokke seuns maandeliks te evalueer by wyse van die CEMS vir kwantitatiewe data en astroterapie vir kwalitatiewe data.
- U sal 'n maandelikse verslag oor die seuns se emosionele welstand moet saamstel.
- Daar sal van u verwag word om beskikbaar te wees om die seuns emosioneel by te staan indien dit nodig sou blyk te wees gedurende of na 'n gesprek met die mansonderwysers.

Sal u enige baat vind by hierdie navorsing?

- Daar sal geen fisiese voordele vir u wees as u aan hierdie studie deelneem nie; u sal egter waarskynlik emosionele bevrediging ervaar deur 'n leerder/seun wat vaderafwesigheid beleef te ondersteun.
- Die ander voordele van die studie is dat 'n moontlike ingrypingstrategie vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, ontwikkel sal word, asook 'n beter verstaan van hierdie leerders/seuns en kennis oor hoe om hulle te ondersteun of nie te ondersteun nie.
- Op grond hiervan kan meer toepaslike ondersteuning aan vaderlose en vaderafwesige leerders gebied word, wat dan ook die holistiese gesondheid en welstand van hierdie leerders kan verbeter.

Is daar risiko's verbonde aan u deelname aan hierdie navorsing en wat sal gedoen word om dit te vermy?

- Daar is geen risiko vir u om aan hierdie studie deel te neem nie.

Hoe sal ons u vertroulikheid beskerm en wie sal u bevindinge sien?

- Anonimiteit van die bevindinge sal deur die navorser beskerm word. U privaatheid sal gerespekteer word deur nie u naam op enige vorm van data te vermeld nie; dit sal ook nie geskryf of aangeteken word nie. U bevindinge sal vertroulik hanteer word en slegs die navorsers en studieleiers sal in staat wees om na die bevindinge te kyk. Bevindinge sal veilig bewaar word deur hardekopieë in geslote kaste in die studieleier se kantoor te hou en elektroniese data sal deur 'n wagwoord beskerm word. (Sodra data getranskribeer is, sal dit uitgewis word op die opnemers.) Data sal vir sewe jaar in die studieleier se kantoor in 'n geslote kabinet gestoor word. Gedurende fokusgroeponderhoude sal alle moontlike voorsorg- en veiligheidsmaatreëls geneem word om algehele privaatheid en vertroulikheid te verseker; dit kan egter nie gewaarborg word nie.

Wat sal met die bevindinge of steekproewe gebeur?

- Die bevindinge van hierdie studie sal slegs vir hierdie studie en verdere publikasies rakende hierdie studie gebruik word.
- Indien u terugvoer sou aanvra, sal ons die resultate van hierdie navorsing aan u verskaf by wyse van 'n vergadering met die navorser.

- U sal in kennis gestel word van enige nuwe relevante bevindinge deur middel van 'n terugvoervergadering indien u dit sou aanvra.

Gaan u enige betaling ontvang om aan hierdie studie deel te neem en hou dit enige kostes vir u in?

Hierdie studie word befonds deur die navorser self.

Nee, u sal **nie** enige betaling ontvang om aan hierdie studie deel te neem nie, aangesien die navorser nie oor enige bykomende befondsing vir die navorsing beskik nie. 'n Blyk van waardering sal aan u gegee word aan die einde van die navorsingsperiode. Dit sal ook **geen koste** vir u inhou indien u aan die studie deelneem nie. Enige toepaslike kostes sal deur die navorser betaal word.

Is daar enigiets verder wat u behoort te weet of doen?

- U kan prof. Johnnie Hay by 018-285 2026 kontak of by Johnnie.Hay@nwu.ac.za e-pos, of u kan me. Lettie Botha by 018-299 4462 kontak of by 20406533@nwu.ac.za e-pos indien u enige verdere vrae of probleme het.
- U kan ook die Gesondheidsnavorsingsetiekkomitee via me. Carolien van Zyl kontak by 018-299 1206 of carolien.vanzyl@nwu.ac.za indien u enige vrae oor die navorsing het wat nie beantwoord is nie of indien u klagtes oor die navorsing het.
- U sal vir u eie gebruik 'n afskrif ontvang van hierdie inligting en toestemmingsvorm.

Verklaring deur die deelnemer

Deur hieronder te teken stem ek in om deel te neem aan die navorsing getiteld: **Plaasvervangende vaderfigure binne skoolkonteks: 'n Ingrypingstrategie vir seuns in die middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef.**

Ek verklaar dat:

- ek hierdie inligting gelees het en dit aan my verduidelik is deur 'n betroubare persoon in 'n taal waarin ek vlot en gemaklik is;
- die navorsing behoorlik aan my verduidelik is;
- ek 'n kans gehad het om vrae te vra aan die persoon wat die toestemming van my af verkry, sowel as die navorser, en dat al my vrae beantwoord is;
- ek verstaan dat my deelname aan hierdie studie **vrywillig** is en dat ek nie onder druk geplaas is om daaraan deel te neem nie;
- ek te enige tyd kan kies om die studie te verlaat en dat dit nie in 'n negatiewe lig beskou sal word as ek dit sou doen nie; en
- ek versoek mag word dat ek die studie moet verlaat voordat dit afgehandel is indien die navorser sou voel dat dit in die belang van die studie is of as ek nie die studieplan volg soos ooreengekom nie.

Geteken te (*plek*) op (*datum*) 20....

.....
Handtekening van deelnemer

.....
Handtekening van getuie

Verklaring deur persoon wat die toestemming verkry

Ek (*naam*) verklaar dat:

- ek die inligting in hierdie dokument duidelik en in besonderhede aan verduidelik het;
- ek 'n tolk gebruik het/nie gebruik het nie;
- ek haar aangemoedig het om vrae te vra en voldoende tyd geneem het om dit te beantwoord;
- ek tevrede is dat sy al die aspekte van die navorsing, soos hierbo verduidelik, behoorlik verstaan; en
- ek haar tyd gegee het om dit met ander persone te bespreek indien sy dit wou doen.

Geteken te (*plek*) op (*datum*) 20....

.....
Handtekening van persoon wat die ouertoestemming verkry

.....
Handtekening van getuie

Verklaring deur navorser

Ek Aletta Elizabeth Botha verklaar dat:

- ek die inligting in hierdie dokument aan die maatskaplike werker verduidelik het;
- ek 'n tolk gebruik het/nie gebruik het nie;
- ek haar aangemoedig het om vrae te vra en voldoende tyd geneem het om dit te beantwoord;
- die ingeligte toestemming deur 'n onafhanklike persoon verkry is;

- ek tevrede is dat sy al die aspekte van die navorsing, soos hierbo verduidelik, behoorlik verstaan; en
- ek tevrede is dat sy tyd gehad het om dit met ander persone te bespreek indien sy dit wou doen.

Geteken te (*plek*) op (*datum*) 20....

.....
Handtekening van navorser

.....
Handtekening van getuie

BYLAAG G

VERTROUOLIKHEIDSOOREENKOMS: ADMINISTRATIEWE KLERK



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT

CONFIDENTIALITY UNDERTAKING

entered into between:

I, the undersigned

Prof / Dr / Mr / Ms _____

Identity Number: _____

Address: _____

hereby undertake in favor of the **NORTH-WEST UNIVERSITY**, a public higher education institution established in terms of the Higher Education Act No. 101 of 1997

Address: Office of the Institutional Registrar, Building C1, 53 Borchard Street, Potchefstroom, 2520

(herein after the "NWU")

1 Interpretation and definitions

1.1 In this undertaking, unless inconsistent with, or otherwise indicated by the context:

1.1.1 "Confidential Information" shall include all information that is confidential in its nature or marked as confidential and shall include any existing and new information obtained by me after the Commencement Date, including but not be limited in its interpretation to, research data, information concerning research participants, all secret knowledge, technical information and specifications, manufacturing techniques, designs, diagrams, instruction manuals, blueprints, electronic artwork, samples, devices, demonstrations, formulae, know-how, intellectual property, information concerning materials, marketing and business information generally, financial information that may include remuneration detail, pay slips, information relating to human capital and employment contract, employment conditions, ledgers, income and expenditures and other materials of whatever description in which the NWU has an interest in being kept confidential; and

1.1.2 "Commencement Date" means the date of signature of this undertaking by myself.

1.2 The headings of clauses are intended for convenience only and shall not affect the interpretation of this undertaking.

2 Preambles

2.1 In performing certain duties requested by the NWU, I will have access to certain Confidential Information provided by the NWU in order to perform the said duties and I agree that it must be kept confidential.

2.2 The NWU has agreed to disclose certain of this Confidential Information and other information to me subject to me agreeing to the terms of confidentiality set out herein.

3 Title to the Confidential Information

I hereby acknowledge that all right, title and interest in and to the Confidential Information vests in the NWU and that I will have no claim of any nature in and to the Confidential Information.

4 Period of confidentiality

The provisions of this undertaking shall begin on the Commencement Date and remain in force indefinitely.

5 Non-disclosure and undertakings

I undertake:

5.1 to maintain the confidentiality of any Confidential Information to which I shall be allowed access by the NWU, whether before or after the Commencement Date of this undertaking. I will not divulge or permit to be divulged to any person any aspect of such Confidential Information otherwise than may be allowed in terms of this undertaking;

5.2 to take all such steps as may be necessary to prevent the Confidential Information falling into the hands of an unauthorised third party;

5.3 not to make use of any of the Confidential Information in the development, manufacture, marketing and/or sale of any goods;

5.4 not to use any research data for publication purposes;

5.5 not to use or disclose or attempt to use or disclose the Confidential Information for any purpose other than performing research purposes only and includes questionnaires, interviews with participants, data gathering, data analysis and personal information of participants/research subjects;

5.6 not to use or attempt to use the Confidential Information in any manner which will cause or be likely to cause injury or loss to a research participant or the NWU; and

5.7 that all documentation furnished to me by the NWU pursuant to this undertaking will remain the property of the NWU and upon the request of the NWU will be returned to the NWU. I shall not make copies of any such documentation without the prior written consent of the NWU.

6 Exceptions

The above undertakings by me shall not apply to Confidential Information which I am compelled to disclose in terms of a court order.

7 Jurisdictions

This undertaking shall be governed by South African law be subject to the jurisdiction of South African courts in respect of any dispute flowing from this undertaking.

8 Whole agreements

8.1 This document constitutes the whole of this undertaking to the exclusion of all else.

8.2 No amendment, alteration, addition, variation or consensual cancellation of this undertaking will be valid unless in writing and signed by me and the NWU.

Dated at Potchefstroom this _____ 20____

Witnesses:

1

2

(Signatures of witnesses)

.....

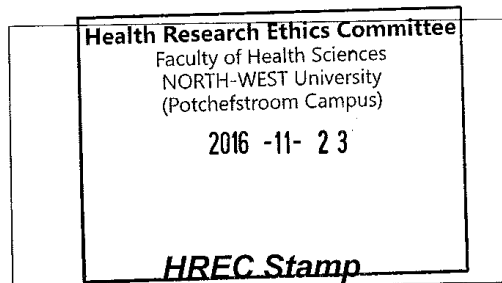
(Signature)

BYLAAG H

INGELIGTE TOESTEMMINGSBRIEF: OUERS



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOM CAMPUS



OUERTOESTEMMINGSBRIEF VIR OUER(S) VAN SEUNS IN DIE MIDDELKINDERJARE WAT VADERAFWESIGHEID BELEEF

TITEL VAN DIE NAVORSINGSTUDIE: Plaasvervangende vaderfigure binne skoolkonteks: 'n Ingrypingstrategie vir seuns in die middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef

ETIEK VERWYSINGSNOMMERS: NWU-00330-16-S1

HOOFNAVORSERS: Prof Johnnie Hay en Dr Lynn Preston

NAGRAADSE STUDENT: Me Lettie Botha

ADRES: NWU Potchefstroomkampus

KONTAKNOMMER: 018 -- 285 2026

Hiermee word u uitgenooi om toestemming te verleen dat u kind kan deelneem aan 'n **navorsingstudie** wat deel van my Ph.D.-studie in Leerderondersteuning vorm. Lees asseblief die inligting wat hier aangebied word om die besonderhede van hierdie studie te verduidelik, sorgvuldig deur. Rg gerus enige vrae oor enige aspek van hierdie studie wat u nie behoorlik verstaan nie, aan die navorser of die persoon wat die navorsing aan u verduidelik. Dit is baie belangrik dat u heeltemal tevrede is dat u duidelik verstaan waaroor hierdie navorsing gaan en hoe u betrokke kan wees. Let ook daarop dat u kind se deelname **heeltemal vrywillig** is en dat u deelname kan weier. As u nee sê, sal dit u en u kind op hoegenaamd geen wyse negatief beïnvloed nie. U is ook welkom om u kind te enige tyd van die studie te onttrek, selfs al gee u nou toestemming dat hy mag deelneem.

Hierdie studie is goedgekeur deur die **Gesondheidsnavorsingsetiëkkomitee van die Fakulteit Gesondheidswetenskappe van die Noordwes-Universiteit (NWU-00330-16-S1)** en sal uitgevoer word volgens die etiese riglyne en beginsels van Etiek in Gesondheidsnavorsing: beginsels, prosesse en strukture (DvG, 2015) en ander internasionale etiese riglyne van toepassing op hierdie studie. Dit mag dalk nodig wees vir die etiekkomiteelede of ander relevante persone om die navorsingsrekords te inspekteer.

Waaroor gaan hierdie navorsingstudie?

- Hierdie studie sal uitgevoer word in Bela-Bela, in die Waterbergdistrik in die Limpopoprovinsie, vir 'n tydperk van een jaar. Die navorsingsterrein is 'n plattelandse, parallelmedium laerskool, wat as gevallestudie ondersoek sal word. Die studie sal 'n ingrypingstrategie behels vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, deur middel van mansonderwysers wat gewillig is om as plaasvervangende vaderfigure op te tree. Dit behels dan tyd wat die mansonderwysers sal spandeer saam met tien geselekteerde seuns wat aan die insluitingskriteria voldoen. Hierdie tyd sal spandeer word deur kommunikasie, waarneming en interaksie.
- Ons beplan om 'n ingrypingstrategie vir seuns in die middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, te ontwikkel, te implementeer en te evalueer, deur gebruik te maak van plaasvervangende mansonderwysers wat bereid is om te help in 'n gevallestudie wat deur die verloop van 'n jaar by die skool sal plaasvind. Op grond hiervan kan daar moontlik meer toepaslike ondersteuning aan vaderlose en vaderafwesige leerders gebied word, wat dan ook die holistiese gesondheid en welstand van sodanige leerders (in hierdie geval u kind) kan verbeter.

Waarom word u kind uitgenooi om deel te neem?

- U kind word uitgenooi om deel van hierdie navorsing te wees omdat u kind 'n seun in sy middelkinderjare (ouderdom 7 – 12 jaar) is, wat vaderafwesigheid beleef en aan die volgende insluitingskriteria van die studie voldoen:
 - Ses wit, twee bruin en twee swart seuns (volgens die demografie van die skool) wat aan die insluitingskriteria voldoen, sal ewekansig geselekteer word.
 - Uit die seuns se geskiedenis moes hulle reeds vir twee jaar in die skool gewees het ten tyde van die seleksie.
 - Die seuns moes reeds vir ten minste twee jaar vaderloosheid of vaderafwesigheid beleef het (die rede hiervoor is nie van belang vir die studie nie).
 - Die seuns moes deur hul onderwysers geïdentifiseer wees as leerders met gedragsprobleme en hulle moet ook akademiese probleme ondervind.
- Vroulike leerders en seuns wat nie in hul middelkinderjare (7 – 12 jaar) is nie, kan nie deelneem nie.

Wat sal van u kind verwag word?

- Om tyd te spandeer saam met mansonderwysers wat as plaasvervangende vaderfigure binne die skoolkonteks sal optree. Die volgende aktiwiteite sal plaasvind:
 - Weeklikse gesprekke met die mansonderwyser rakende akademiese vordering.

- Weeklikse informele gesprekke van 30 minute lank met die mansonderwyser oor sy belangstellings.
 - Deelname, binne groepsverband, aan 'n maandelikse ontspanningsaktiwiteit vir 'n middag, bv. visvang.
 - Bywoning van die seun se sportoefeninge en -wedstryde deur die mansonderwyser indien die seun aan sport deelneem.
 - Weeklikse gesprekke met die mansonderwyser rakende gedrag en dissipline.
 - Weeklikse gesprekke met die mansonderwyser rakende verhoudings.
- Aan die einde van die vier skoolkwartale sal die navorser semi-gestruktureerde individuele onderhoude met u kind voer om meer in-diepte inligting te bekom oor sy ervaring van die ingrypingstrategie. Die rede vir individuele onderhoude is om aan elke leerder die versekering van vertroulikheid te bied en ook om te verseker dat hulle anoniem bly.
- Om u kind te ondersteun sal 'n sogenaamde "afkoelperiode" plaasvind oor 'n tydperk van ses maande nadat die navorsing gedoen is, om hom geleidelik terug te lei na 'n normale onderwyser-leerder-verhouding. Gedurende die eerste twee maande na die navorsingstydperk sal u kind een gesprek elke twee weke met die mansonderwyser hê, vir die volgende twee maande sal hy net een gesprek elke drie weke hê en in die laaste twee maande van die "afkoelperiode" sal hy net een maandelikse gesprek hê.

Sal u enige baat vind by hierdie navorsing?

- Daar sal geen fisiese voordele vir u of u kind wees as hy aan hierdie studie deelneem nie; sy emosionele welstand asook sy akademiese prestasie mag egter verbeter.
- U kind se psigososiale welstand mag ook voordeel trek uit die ingrypingstrategie.
- Die ander voordele van die studie is dat 'n moontlike ingrypingstrategie vir seuns in hul middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef, ontwikkel sal word, asook 'n beter verstaan van hierdie leerders/seuns en kennis oor hoe om hulle te ondersteun of nie te ondersteun nie.
- Op grond hiervan kan meer toepaslike ondersteuning aan vaderlose en vaderafwesige leerders gebied word, wat dan ook die holistiese gesondheid en welstand van hierdie leerders kan verbeter.

Is daar risiko's verbonde aan u kind se deelname aan hierdie navorsing en wat sal gedoen word om dit te vermy?

- Die moontlike risiko's vir u kind in hierdie studie is die volgende:
- Hy kan beskuldig word dat hy spesiale behandeling van die mansonderwysers kry.
 - ***Om hierdie risiko te vermy sal die gesprekke in 'n privaat en veilige omgewing plaasvind (vir beide die mansonderwyser en die seun), in 'n kantoor met 'n oop deur, waar ander mense naby is. 'n Inligtingsvergadering sal ook, voordat die studie begin word, met die skool se ouers gehou word om hulle in te lig rakende die navorsing wat in die skool sal plaasvind. Geen name sal verskaf word nie en u en u kind se identiteit sal NIE bekendgemaak word nie.***

- Hy kan emosioneel ontstel word gedurende die gesprekke met die mansonderwyser as hulle oor sensitiewe sake gesels.
- **Om hierdie risiko te vermy** sal die skool se maatskaplike werker, wat ook 'n gekwalifiseerde berader is, gereed wees om die situasie en sy gevoelens te hanteer. Sy sal hom ook ondersteun.
- 'n Ongeluk mag gebeur op pad na die ontspanningsaktiwiteit en hy kan seerkry.
- **Om hierdie risiko te vermy** sal die onderwysers hulle daarop toespits om veilig te bestuur en die navorser sal seker maak dat al die aangewese bestuurders geldige bestuurderslisensies het. Sou enige onvoorsiene gebeure plaasvind, sal u onmiddellik daarvan in kennis gestel word en u kind sal so vinnig as moontlik deur mediese personeel versorg word.
- 'n Ongeluk kan tydens die ontspanningsaktiwiteit plaasvind.
- **Om hierdie risiko te vermy**, sou enige onvoorsiene gebeure plaasvind, sal u onmiddellik daarvan in kennis gestel word en u kind sal so vinnig as moontlik deur mediese personeel versorg word.

Hoe sal ons u vertroulikheid beskerm en wie sal u bevindinge sien?

- Anonimiteit van u kind se betrokkenheid in die navorsingstudie sal deur die navorser beskerm word. U privaatheid sal gerespekteer word deur nie u naam of u kind se naam op enige vorm van data te vermeld nie; dit sal ook nie geskryf of aangeteken word nie. U kind se bevindinge sal vertroulik hanteer word en slegs die navorsers en studieleiers sal in staat wees om na die bevindinge te kyk. Bevindinge sal veilig bewaar word deur hardekopieë in geslote kaste in die studieleier se kantoor te hou en elektroniese data sal deur 'n wagwoord beskerm word. (Sodra data getranskribeer is, sal dit uitgewis word op die opnemers.) Data sal vir sewe jaar in die studieleier se kantoor in 'n geslote kabinet gestoor word.

Wat sal met die bevindinge of steekproewe gebeur?

- Die bevindinge van hierdie studie sal slegs vir hierdie studie en verdere publikasies rakende hierdie studie gebruik word.
- Indien u terugvoer sou aanvra, sal ons die resultate van hierdie navorsing aan u verskaf by wyse van 'n vergadering met die navorser.
- U sal in kennis gestel word van enige nuwe relevante bevindinge deur middel van 'n terugvoervergadering indien u dit sou aanvra.

Aangesien ingrypingsessies op 'n vertrouensverhouding tussen die minderjarige en die onderwyser/maatskaplike werker gebaseer is, sal die onderwyser/maatskaplike werker die inligting wat deur die minderjarige gedeel word, vertroulik hou, buiten in sekere gevalle waar etiese verantwoordelikheid vertroulikheid beperk. U sal van sodanige inligting in kennis gestel word in die volgende omstandighede:

- Indien u kind inligting openbaar dat hy homself fisiek, of op enige ander wyse, seermaak.
- Indien u kind inligting openbaar dat hy 'n ander persoon fisiek, of op enige ander wyse, seermaak.

- Indien u kind of 'n ander persoon in fisieke of ander gevaar is – seksuele misbruik ingesluit.

Gaan u enige betaling ontvang om aan hierdie studie deel te neem en hou dit enige kostes vir u in?

Hierdie studie word befonds deur die navorser self.

Nee, nie u of u kind sal **enige betaling** ontvang om aan hierdie studie deel te neem nie, aangesien die navorser nie oor enige bykomende befondsing vir die navorsing beskik nie. 'n Blyk van waardering sal aan u kind gegee word aan die einde van die navorsingsperiode.

Dit sal ook **geen koste** vir u inhou indien u u kind toelaat om aan die studie deel te neem nie.

Is daar enigiets verder wat u behoort te weet of doen?

- U kan prof. Johnnie Hay by 018-285 2026 kontak of by Johnnie.Hay@nwu.ac.za e-pos, of u kan me. Lettie Botha by 018-299 4462 kontak of by 20406533@nwu.ac.za e-pos indien u enige verdere vrae of probleme het.
- U kan ook die Gesondheidsnavorsingsetiekkomitee via me. Carolien van Zyl kontak by 018-299 1206 of carolien.vanzyl@nwu.ac.za indien u enige vrae oor die navorsing het wat nie beantwoord is nie of indien u klagtes oor die navorsing het.
- U sal vir u eie gebruik 'n afskrif ontvang van hierdie inligting asook die ouertoestemmingsvorm.

Verklaring deur die ouer van die kind

Deur hieronder te teken gee ek toestemming dat my kind kan deelneem aan die navorsing getiteld: **Plaasvervangende vaderfigure binne skoolkonteks: 'n Ingrypingstrategie vir seuns in die middelkinderjare wat vaderafwesigheid beleef.**

Ek verklaar dat:

- ek hierdie inligting gelees het en dit aan my verduidelik is deur 'n betroubare persoon in 'n taal waarin ek vlot en gemaklik is;
- die navorsing behoorlik aan my verduidelik is;
- ek 'n kans gehad het om vrae te vra aan die persoon wat die ouertoestemming van my af verkry, sowel as die navorser, en dat al my vrae beantwoord is;
- ek verstaan dat my kind se deelname aan hierdie studie **vrywillig** is en dat ek nie onder druk geplaas is om toestemming aan hom te verleen om daaraan deel te neem nie;

- ek verstaan dat my kind sensitiewe en persoonlike inligting mag deel met die onderwysers betrokke by die studie asook met die maatskaplike werker en die navorser;
- ek te enige tyd kan kies dat my kind die studie verlaat en dat dit nie in 'n negatiewe lig beskou sal word as ek dit sou doen nie; en
- ek versoek mag word dat my kind die studie verlaat voordat dit afgehandel is indien die navorser sou voel dat dit in die belang van die studie is of as ek nie die studieplan volg soos ooreengekom nie.

Geteken te (*plek*) op (*datum*) 20....

.....
Handtekening van ouer(s)

.....
Handtekening van getuie

Verklaring deur persoon wat die ouertoestemming verkry

Ek (*naam*) verklaar dat:

- ek die inligting in hierdie dokument duidelik en in besonderhede aan verduidelik het;
- ek 'n tolk gebruik het/nie gebruik het nie;
- ek haar/hom aangemoedig het om vrae te vra en voldoende tyd geneem het om dit te beantwoord;
- ek tevrede is dat sy/hy al die aspekte van die navorsing, soos hierbo verduidelik, behoorlik verstaan; en
- ek haar/hom tyd gegee het om dit met ander persone te bespreek indien sy/hy dit wou doen.

Geteken te (*plek*) op (*datum*) 20....

.....
Handtekening van persoon wat die ouertoestemming verkry

.....
Handtekening van getuie

Verklaring deur navorser

Ek Aletta Elizabeth Botha verklaar dat:

- ek die inligting in hierdie dokument aan die ouer van die seun wat aan die studie sal deelneem, verduidelik het;

- ek 'n tolk gebruik het/nie gebruik het nie;
- ek haar/hom aangemoedig het om vrae te vra en voldoende tyd geneem het om dit te beantwoord;
- die ouertoestemming deur 'n onafhanklike persoon verkry is;
- ek tevrede is dat sy/hy al die aspekte van die navorsing, soos hierbo verduidelik, behoorlik verstaan; en
- ek tevrede is dat sy/hy tyd gehad het om dit met ander persone te bespreek indien sy/hy dit wou doen.

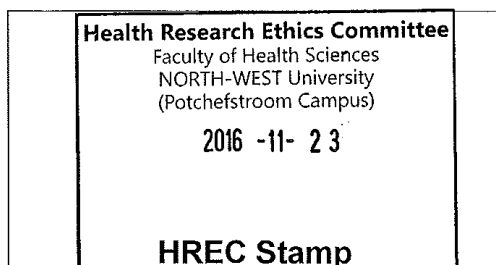
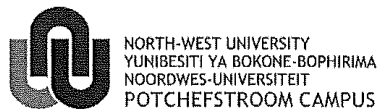
Geteken te (*plek*) op (*datum*) 20....

.....
Handtekening van navorser

.....
Handtekening van getuie

BYLAAG I

INGELIGTE TOESTEMMINGSBRIEF: DEELNEMERS – SEUNS



INGELIGTE TOESTEMMING VANAF SEUNS TUSSEN 7 EN 12 JAAR OUD WAT SONDER 'n VADERFIGUUR BLY

TITEL VAN DIE NAVORSINGSTUDIE: Plaasvervangende vaderfigure binne
skoolkonteks: 'n Ingrypingstrategie vir seuns in die middelkinderjare wat
vaderafwesigheid beleef

ETIEK VERWYSINGSNOMMERS: NWU-00330-16-S1

My naam is Lettie Botha. Ek is 'n Ph.D.-student van die Noordwes Universiteit. Ek is besig om saam met my professor, prof. Johnnie Hay, aan 'n navorsingstudie te werk. Ons wil jou vra om deel daarvan te wees.

'n Navorsingstudie is wanneer mense soos ek 'n klomp inligting versamel oor 'n sekere ding om meer daaroor uit te vind. Hierdie brief vertel jou oor my studie, sodat jy kan besluit of jy deel daarvan wil wees. Voordat jy besluit, kan jy met jou ouer(s) of enigiemand anders wat jy wil, daaroor praat.

Ons doen hierdie studie om meer oor die volgende uit te vind:

- Moontlike hulp vir seuns (soos jy) tussen 7 en 12 jaar oud is en nie 'n vaderfiguur in hulle lewens het nie. In hierdie projek sal mansonderwysers in jou skool as 'n soort pa vir jou optree. Jy sal tyd saam met hulle spandeer, met hulle praat en 'n band (vriendskap) met hulle bou.

Waarom word jy gevra om deel te neem?

- Ons vra jou om deel te neem aan hierdie projek omdat jy 'n seun is wat tussen 7 en 12 jaar oud is, wat sonder 'n vaderfiguur bly; jy is ook in die skool waar ons die studie gaan doen.

As jy instem om in die studie te wees en jou ouer(s) sê dit is reg, gaan ons jou vra om:

- Tyd saam met mansonderwysers in die skool te spandeer.
- Jy sal die volgende dinge doen:
 - Gesels elke week met 'n mansonderwyser oor jou skoolwerk en hoe jy daarmee vorder.
 - Gesels elke week vir 'n halfuur informeel met 'n mansonderwyser oor jou belangstellings en dinge waarvan jy hou of nie hou nie.
 - Doen elke maand in 'n groep 'n ontspanningsaktiwiteit, soos visvang.
 - Jy moet 'n mansonderwyser toelaat om jou sportoefeninge en -wedstryde by te woon, as jy aan sport deelneem.
 - Gesels elke week met 'n mansonderwyser oor jou gedrag by die skool en hoe dit met jou gaan.
 - Gesels elke week informeel vir omtrent 'n halfuur met 'n mansonderwyser oor enige verhoudings wat jy het.

Sal jy enigiets kry om deel te neem aan hierdie projek?

Om in hierdie studie te wees gaan niks vir jou verander nie. Maar ons hoop om dalk uit hierdie navorsing uit te vind hoe om ander seuns wat ook sonder 'n vaderfiguur bly, te help.

Kan enigiets wat sleg is met jou gebeur as jy aan hierdie projek deelneem en wat gaan ons doen om te probeer keer dat dit nie gebeur nie?

- Die slegte dinge wat kan gebeur, is:
 - Iemand kan sê dat jy voorgetrek word deur die manlike onderwysers.
 - ***Om te keer dat dit gebeur*** sal die gesprekke wat julle sal hê in 'n private en veilige plek plaasvind (vir jou en vir die onderwyser), in 'n kantoor met 'n oop deur, met ander mense naby. 'n Inligtingsvergadering sal met die skool se ouers gehou word, voordat die studie begin, om hulle te vertel van die projek wat in die skool sal plaasvind. Geen name sal gegee word nie en jou identiteit sal NIE bekendgemaak word nie.
 - Jy kan dalk emosioneel ontsteld of hartseer word gedurende die gesprekke met die mansonderwyser as jy oor dinge praat wat jou hartseer of ontsteld maak.
 - ***Om te keer dat dit gebeur*** sal die skool se maatskaplike werker, wat weet hoe om jou te help en jou beter te laat voel, naby wees om te help as jy haar nodig het.
 - 'n Ongeluk kan gebeur op pad na die ontspanningsaktiwiteit en jy kan seerkry.
 - ***Om te keer dat dit gebeur*** sal die onderwysers veilig bestuur en die navorser sal seker maak dat al die bestuurders 'n geldige bestuurderslisensie het. As enige ongeluk met jou gebeur, sal ons jou ouer(s) dadelik laat weet en jy sal dadelik deur mediese personeel versorg word.
 - 'n Ongeluk kan gebeur terwyl jy besig is met die ontspanningsaktiwiteit.

- **Om te keer dat dit gebeur** sal ons jou ouer(s) dadelik laat weet as enigiets met jou gebeur en jy sal dadelik deur mediese personeel versorg word.
- Jy mag emosioneel geheg raak aan die mansonderwysers.
- **Om te keer dat dit gebeur** sal die navorser 'n "afkoelperiode" van ses maande in plek stel sodat jy geleidelik terug kan gaan na 'n normale onderwyser-leerder-verhouding.

Wie sal daarvan weet?

As ons 'n verslag oor hierdie navorsing skryf of 'n praatjie daaroor lewer, sal ons nie die regte name van mense wat daarin was, gebruik nie. Ons sal net praat oor wat ons geleer het uit al die resultate saam.

Alles wat jy vir enigiemand in die projek sê, sal geheim gehou word, behalwe:

- As jy jouself liggaamlik of op enige ander manier wil seermaak.
- As jy iemand anders liggaamlik of op enige ander manier wil seermaak.
- As jy of 'n ander persoon in fisieke of enige ander gevaar is, seksuele misbruik ingesluit.

- Wat ook al ons uit hierdie projek leer, sal vir niemand vertel word nie. Net die mense wat aan hierdie projek werk, sal sien dat jy deel daarvan is.

Móét jy deelneem?

Nee, navorsing is iets waaraan jy net deelneem as jy dit wil doen. Dit maak nie saak of jy besluit om deel te neem of nie, dit sal glad nie jou punte in die skool beïnvloed nie. En as jy besluit om deel te neem, kan jy altyd later jou besluit verander as jy nie meer in die studie wil wees nie.

Het jy enige ander vrae?

Jy kan enige tyd enige vrae oor hierdie studie vra, nou of later. Jy kan my, Lettie Botha by 018-299 4462 of by 20406533@nwu.ac.za kontak. Of jy kan prof. Johnnie Hay by 018-285 2026 kontak of by Johnnie.Hay@nwu.ac.za e-pos.

Jy kan ook die Gesondheidsnavorsingsetiekkomitee via me. Carolien van Zyl kontak by 018-299 1206 of carolien.vanzyl@nwu.ac.za.

Toestemming van die kind

As jy besluit om deel te neem, en jou ouer(s) gee hul toestemming, sal ons vir jou 'n afskrif van hierdie vorm gee om te hou. Jy kan dan enige tyd later weer daarna kyk as jy wil.

As jy wil deel wees van hierdie navorsingstudie, teken asseblief jou naam op die lyn hieronder.

Kind se naam/handtekening (deur die kind geskryf)

Datum

Handtekening van persoon wat die toestemming verkry

Datum

Verklaring deur persoon wat die kind se toestemming verkry

Ek (naam) verklaar dat:

- ek die inligting in hierdie dokument duidelik en in besonderhede aan verduidelik het;
- ek 'n tolk gebruik het/nie gebruik het nie;
- ek hom aangemoedig het om vrae te vra en voldoende tyd geneem het om dit te beantwoord;
- ek tevrede is dat hy al die aspekte van die navorsing, soos hierbo verduidelik, behoorlik verstaan; en
- ek hom tyd gegee het om dit met ander persone te bespreek indien hy dit wou doen.

Geteken te (plek) op (datum) 20....

.....
**Handtekening van persoon wat die
kind se toestemming verkry**

.....
Handtekening van getuie

Verklaring deur navorser

Ek Aletta Elizabeth Botha verklaar dat:

- ek die inligting in hierdie dokument aan die seun verduidelik het in verstaanbare taal;
- ek vir hom gesê het dat hy vrae kon vra en voldoende tyd geneem het om dit te beantwoord;
- die kind se toestemming verkry is deur 'n persoon wat nie by die studie betrokke is nie;
- ek tevrede is dat hy al die aspekte van die projek behoorlik verstaan; en
- ek tevrede is dat hy tyd gehad het om dit met ander persone te bespreek indien hy dit wou doen.

Geteken te (plek) op (datum) 20....

.....
Handtekening van navorser

.....
Handtekening van getuie

BYLAAG J

VERVOERVRYPWARINGSVORM



Transport Authorization, Liability Release and Indemnity Form – Parent of passenger

Full names as per Identity document/Passport _____
_____, with
residential address being _____

I, the undersigned, am a passenger and/or the parent or legal guardian of one or more minor or disabled passengers, and I execute this release voluntarily to bind myself as a passenger and/or to bind all minor or disabled passengers of whom I am the parent or legal guardian (along with myself, all of the foregoing are referred to herein collectively as the "Passenger").

The Passenger understands that NWU (referred to herein collectively with its parent, subsidiaries, divisions and affiliates as "NWU") has arranged one or more transports, free of charge, for the Passenger's convenience in obtaining, assisting with, or returning from medical treatment or diagnosis, or for other compelling humanitarian needs and transports of compassion as are determined suitable for NWU missions (the "Transportation").

The Passenger understands that the driver, operators, owners and lessors of the vehicles in which the Passenger will ride (all of the foregoing are referred to herein collectively as the "Authorized drivers") are volunteering their services, time, skills, vehicles, and other related costs and expenses for the Transportation, and that they are not reimbursed for their costs, expenses, or services. As such, the Passenger understands that NWU and the Authorized drivers, and the other Released Parties (as defined below), are relying on the Passenger's release for their agreement to provide the Transportation. The Passenger also acknowledges that the Passenger is riding in the vehicles voluntarily of Passenger's own free will and desire.

In consideration of the furnishing of the Transportation, services, time, skills, vehicles, and other related costs and expenses being arranged and provided, the Passenger hereby agrees to forever release, discharge, indemnify, defend and hold harmless the Authorized drivers, NWU, and each of their respective divisions, parents, subsidiaries, wings, member organizations, affiliates, chapters, officers, directors, agents, employees, authorized drivers, insurers, heirs, assigns and successors in interest, and any and all entities who referred me to NWU (all of the foregoing are referred to herein collectively with the Authorized

drivers and NWU as the "Released Parties"), from any and all claims, demands, liability (under South African Law), fees, expenses, and costs of any kind whatsoever, including attorneys' fees, that the Passenger may have or claim to have on account of or in any way related to or, directly or indirectly, arising from the proposed or actual Transportation, the cancellation or delay of the Transportation, and/or the failure to provide initial or return Transportation of the Passenger. The Passenger further agrees not to sue on any claim, or instigate any action, related to or arising out of the Transportation.

The Passenger's release specifically includes, but is not limited to, any and all alleged or actual intentional and negligent acts, errors, and omissions of any of the Released Parties. In addition to any form of economic damages, costs and expenses, this release also specifically covers any and all injuries, deaths, and conditions of health, whether or not immediately apparent, following, arising out of or related in any manner to the Transportation, or which may at any time thereafter develop.

As evidenced by the signature below, the Passenger regards the Transportation, services, time, skills, vehicles, and other related costs and expenses being furnished to the Passenger by the Released Parties as significant, material, and valuable consideration in exchange for this release, and the Passenger values this consideration as a significant, material factor in the Passenger's well-being and physical prosperity. The Passenger has read and fully understands this release. The Passenger has talked with a mission coordinator or other persons associated with NWU about questions concerning the Transportation. In connection with any portion of this release that the Passenger did not understand, the Passenger understands that the Passenger had, and continues to have, the right to obtain legal advice from an attorney of the Passenger's choice and that the Passenger has been encouraged to seek such legal advice.

This release shall be binding upon the Passenger, the Passenger's parents and/or guardians, and the Passenger's heirs, assigns and successors in interest. This release may be enforced by any of the Released Parties, each of whom individually, along with their respective heirs, successors and assigns, is a third party beneficiary of this release. The Passenger acknowledges that this release shall be governed and interpreted by the laws of the Republic of South Africa.

SIGNED AT _____ ON THIS _____ DAY OF _____ 2016

SIGNATURE OF THE PARENT OF PASSENGER: _____

MEESTERVERSLAGVORM

Date:

Academic progress (or not)							
Test marks – To be updated weekly							
Week 1		Week 2		Week 3		Week 4	
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
Comments:							
State of school books: To be updated weekly							
	Tidy		Improvement		Untidy		
Week 1							
Week 2							
Week 3							
Week 4							
Comments:							
Homework: To be updated weekly							
	Done		Not done		Sometimes not done		
Week 1							
Week 2							
Week 3							
Week 4							
Comments:							

Behaviour and discipline:					
	Does not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour
Week 1					

Week 2					
Week 3					
Week 4					
Comments:					
Emotional wellbeing:					
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships	
Week 1					
Week 2					
Week 3					
Week 4					
Comments:					

BYLAAG L

ONDERHOUDSKEDULE: MANSONDERWYSERS

Onderhoudskedule: Fokusgroeponderhoud

Mansonderwysers

1. Wat verstaan jy onder die begrip “vaderafwesigheid”?
2. In watter mate dink jy, het jou (en jou kollegas) se rol as plaasvervanger-vader in die skoolkonteks, ‘n besondere invloed op die seuns se lewens gehad – wat vaderafwesigheid ervaar? Indien wel, verduidelik asseblief die besonderhede.
3.
 - 1) Wat is jou mening oor die invloed wat jy as manlike onderwyser gehad het, in die vorm van ‘n plaasvervangende vaderfiguur, as ‘n intervensiestrategie op (3.1) die akademiese prestasie van die betrokke seuns?
 - 2) Wat is jou mening oor die invloed wat jy as manlike onderwyser gehad het, in die vorm van ‘n plaasvervangende vaderfiguur, as ‘n intervensiestrategie op (3.2) die algemene gedrag en dissipline van die betrokke seuns?
 - 3) Wat is jou mening oor die invloed wat jy as manlike onderwyser gehad het, in die vorm van ‘n plaasvervangende vaderfiguur, as ‘n intervensiestrategie op (3.3) die emosionele welstand van die betrokke seuns?
4. Tot watter mate was die intervensiestrategie, na u mening, suksesvol om verligting te bring aan die behoeftes van seuns wat vaderafwesigheid ervaar? Motiveer asseblief u antwoord.
5. Tot watter mate is sodanige intervensiestrategie volhoubaar? Motiveer asb. u antwoord.
6. Watter voorstelle het u oor hierdie spesifieke intervensiestrategie of enige ander ingrypings wat u dink, kan werk vir leerders wat vaderafwesigheid ervaar?
7. Beskryf asb. u ervarings as ‘n alternatiewe vaderfiguur.

BYLAAG M

ONDERHOUDSKEDULE: GRAADHOOFDE

Onderhoudskedule: Fokusgroeponderhoud

Graadhoofde

1. Wat word bedoel met die konsep van vaderafwesigheid?
2. Tot watter mate dink jy was die ervaring van 'n plaasvervangende-vaderfiguur in die skoolkonteks 'n positiewe invloed op die seuns wat vaderafwesigheid ervaar in jou graad? Indien wel, verduidelik asseblief. Indien nie, verduidelik asseblief ook.
3.
 - 1) Wat is jou mening oor die invloed van die manlike onderwysers in die vorm van 'n plaasvervangende vaderfiguur, as intervensiestrategie op (3.1) die akademiese prestasie van die betrokke seuns?
 - 2) Wat is jou mening oor die invloed van die manlike onderwysers in die vorm van 'n plaasvervangende vaderfiguur, as intervensiestrategie op (3.2) die algemene gedrag en dissipline van die betrokke seuns?
 - 3) Wat is jou mening oor die invloed van die manlike onderwysers in die vorm van 'n plaasvervangende vaderfiguur, as intervensiestrategie op (3.3) die emosionele welstand van die betrokke seuns?
4. Tot watter mate was die intervensiestrategie, na u mening, 'n suksesvolle intervensiestrategie of nie? Motiveer asb. u antwoord.
5. Tot watter mate is so 'n intervensiestrategie volhoubaar? Motiveer asb. u antwoord.
6. Watter voorstelle het u oor hierdie spesifieke intervensiestrategie of enige ander strategie vir leerders wat vaderafwesigheid ervaar.

BYLAAG N

ONDERHOUDSKEDULE: SEUNS

Onderhoudskedule: Semi-gestruktureerde

Individuele onderhoude

1. Hoe was dit vir jou om ekstra tyd deur te bring en aktiwiteite met sekere manlike onderwysers/menere te doen?
2.
 - 1) Hoe het die praat-en-doen-aktiwiteite met sekere manlike onderwysers/menere jou gehelp met (2.1) skoolwerk?
 - 2) Hoe het die praat-en-doen-aktiwiteite met sekere manlike onderwysers/menere jou gehelp met (2.2) gedrag?
 - 3) Vraag 2: Hoe het die praat-en-doen-aktiwiteite met sekere manlike onderwysers / menere jou gehelp met (2.3) jou gevoelens/hoe jy oor dinge voel?
3. Hoe voel jy oor die tyd wat jy spandeer het saam met sekere manlike onderwysers/menere en die dinge wat jy gedoen het?
4. Watter aktiwiteite/dinge wat jy saam met die manlike onderwysers/menere gedoen het, was vir jou lekker, en hoekom?
5. Watter aktiwiteite/dinge wat jy saam met die manlike onderwysers/menere gedoen het, was nie so lekker nie, en hoekom?
6. Vraag 6: Watter ander aktiwiteite of iets wat met die manlike onderwysers/menere te doen het, sou jy graag wil doen? En hoe gaan dit jou help?

BYLAAG O

CEMS WAARNEMINGSKAALTOETSING

Guidelines on Using the Adapted Children's Emotional Manifestation Scale

INSTRUCTIONS

Observe the child's behaviour throughout the entire class session. Once the session is finished, immediately select in each category the number that most closely describes the observed behaviour during the class session. Always refer back to the operational definition when you have difficulty or are unclear in rating the child's behaviour. Each category is scored on a 1-5 scale, resulting in a total score of 5 –25.

OPERATIONAL DEFINITION

Facial Expression / Non-verbal communication

- Score 1 if the child smiles or has a relaxed expression most of the time during the class session
- Score 2 if the child has a relaxed face and makes eyes contact
- Score 3 if the child shows neutral facial expression during the class session
- Score 4 if the child has a worried facial expression, with eyebrows lowered, and mouth pursed
- Score 5 if the child shows facial grimacing or twisted expression with cheeks raised

Vocalisation / Verbal expression and communication

- Score 1 if the child vocalises his opinions and feelings the entire time
- Score 2 if the child vocalises his opinions and feelings most of the time
- Score 3 if the child vocalises his opinions and feelings sometimes
- Score 4 if the child almost never vocalises his opinions and feelings
- Score 5 if the child never vocalises his opinions and feelings

Activity / Body language

- Score 1 if the child sits quietly without any unnecessary body movement
- Score 2 if the child shows facial or body tenseness with slight movement
- Score 3 if the child occasionally shows facial or body tenseness with slight movement
- Score 4 if the child shows non-stop movement throughout the class session
- Score 5 if the child shows vigorous movement throughout the class session

Interaction with others

- Score 1 if the child shows adequate and comfortable verbal interaction with others
- Score 2 if the child shows moderate verbal interaction, and responds to teacher's instructions or friends
- Score 3 if the child shows no response to instructions or avoids interaction
- Score 4 if the child avoids interaction and verbally protests
- Score 5 if the child shows strong verbal protest or complains

Level of Co-operation / Engagement in class

- Score 1 if the child shows complete co-operation, including active participation in and assistance with the class
- Score 2 if the child obeys instructions or only passively participates
- Score 3 if the child shows resistance or withdraws from any class activities
- Score 4 if the child shows mild resistance to any activities or avoidance of teacher or class mates
- Score 5 if the child shows behaviour that disrupts the class session

BYLAAG P

“CEMS TEST PERMISSION” – PROF LI

From: william-Li <william3@hku.hk>
To: Lettie Botha <20406533@nwu.ac.za>
Date: 2016/03/07 11:19 AM
Subject: RE: CEMS test
Attachments: CEMS-2.doc; CEMS-3.doc; Modified copy of CEMS-3.doc

Dear Lettie Botha,

You are most welcome to use this assessment tool in your research. Attached please find the tool and its operational definition.

All the best to your research study

William Li

From: Lettie Botha [mailto:20406533@nwu.ac.za]
Sent: Monday, March 07, 2016 4:55 PM
To: william-Li
Subject: CEMS test

Good morning Prof Li

My name is Lettie Botha, I am a PhD student at the North West University from South Africa. My research focus is Learner Support and more specific, The influence of substitute Father figures in school context in middle childhood boys.

I read an article of yours about the CEMS test. I think it is a wonderful tool to use because of the simplicity and user friendly principles. I would like to use an adapted form of your test in my study.

I therefor would like to get your permission in doing so. I will also send you the adapted version before proceeding.

I would appreciate your help and support in this regard.

Kind regards
Lettie Botha

Vrywaringsklousule / Disclaimer: <http://www.nwu.ac.za/it/gov-man/disclaimer.html>

BYLAAG Q

BEWYS VAN STATISTIESE KONSULTASIE DIENSTE

Health Research Ethics Application

Study Leader (Title, Initials & Surname)	Study Title (see § Error! Reference source not found.)
Me AE Botha	Substitute father figures in school context: an intervention strategy for boys in middle childhood, experiencing paternal absence

NWU Ethics Number

N	W	U	-						-			-		

8.2 Sec 8b: Statistical Consultant (If applicable)

The statistician of the Statistical Consultation Service of the North-West University completes this section (where applicable).

8.2.1 Have you ascertained that the statistical analyses to be used in this study is justifiable according to your judgement?

Please mark with X in the appropriate box and provide details.

Yes	No
☒	☐

I recommend that a control group is included in the design and that at least 10 children in each group is used

Name (Title, Full Names & Surname)

Dr Suria Ellis Pr Sci Nat

Qualifications

Ph D (Statistics)



Signature

2	0	1	6	-	0	9	-	2	8
c	c	y	y		m	m		d	d

Date

Remember to save your document regularly as you complete it!

BYLAAG R

SEUNSDDEELNEMERS – OPSOMMINGS

Opsomming van verslae vanaf maand 1-10, soos deur mansonderwysers voltooi.

Deelnemer 1:

Month		Color key
1	February	
2	March	
3	April	
4	May	
5	June	
6	July	
7	August	
8	September	
9	October	
10	November	

Academic progress (or not)								
Test marks								
TERM 1		TERM 2		TERM 3		TERM 4		
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark	
Engels TVO	69	Engels TVO	71	Engels TVO	68	Engels TVO		
Afrikaans EAT	62	Afrikaans EAT	53	Afrikaans EAT	48	Afrikaans EAT		
Wiskunde	41	Wiskunde	48	Wiskunde	66	Wiskunde		
SW	67	SW	74	SW	58	SW		
NW	71	NW	68	NW	37	NW		
Tegnologie	82	Tegnologie	58	Tegnologie	77	Tegnologie		
EBW	90	EBW	82	EBW	85	EBW		
SK	55	SK	57	SK	70	SK		
LO	66	LO	71	LO	65	LO		
Comments:								
State of school books:								
	Tidy		Improvement		Untidy			
TERM 1					X X			
TERM 2			X X		X			
TERM 3			X					
TERM 4			X		X X			
Comments:								
Rammel werk af. Skryfbehoeftes gereeld nie by die skool nie.								
Probeer hard – lyk nie of dit hom pla nie. Lyk tog 'n bietjie beter.								
Werk hard aan netheid – wys altyd sy werk vir my.								
Werk se netheid hang af van sy bui.								
Sommige vakke is beter as ander. Net 2 boeke by hom.								
Boeke het bietjie agteruit gegaan.								
Homework:								
	Done		Not done		Sometimes not done			

TERM 1	X		X			
TERM 2	X		X			
TERM 3	X X	X				
TERM 4	X	X				
Comments:						
Huiswerk word nie gereeld gedoen nie. Deurmekaar.						
Huiswerk word getrou gedoen – mis net nou en dan.						
Werk onvolledig. Geen handtekening vanaf huis.						
Werk nog onvolledig. Skryf nie huiswerk neer nie.						
Handig nie altyd boeke in vir nasien nie.						
Geen huiswerk – eksamen.						
Werk nie geteken – sê hy bly vergeet – nie verantwoordelik nie.						
Werk geteken – uiteindelik!						
Take word voltooi, maar is baie verkeerd. Aframmel.						
Werk, maar nie baie netjies nie						
Behaviour and discipline:						
	Do not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour	Transgressions
MONTH 1	Praat baie					
MONTH 2	Praat baie					
MONTH 3						X
MONTH 4						X
MONTH 5	Soms		Geen			
MONTH 6						
MONTH 7			3 x Kwaad/baklei			
MONTH 8	Praat baie		Kwaad vir niggie			
MONTH 9			Boy pushed me.			
MONTH 10	Praat aanhoudend					
Comments:						
Baie praterig – dink altyd hy moet iets sê.						
Kort aandag.						
Verbale diaree. Vreemd vir ander. Moeilik om deur te dring a.g.v. kultuurverskil.						
Geen oortredings. Kry aanprysings.						
Gedrag aanvaarbaar. Goed gemanierd. Uitgesproke.						
Soek kortpaaie maar geen gedragsprobleme.						
Gedrag voldoende.						
Baie betrokke met baklei maar maats.						
Praat baie. Sukkel om saam met meisies te werk.						
Insident gebeur na skool tussen vriende.						

Emotional wellbeing:				
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships

MONTH 1	Goed.	Goed	?	Het vriende.
MONTH 2	Nie buierig (moeilik om te plaas)			
MONTH 3	Gemaklik	Goed	Speel by naskool	
MONTH 4	Goed	Praat maklik		Ma ontmoet – bly oor kind se vordering
MONTH 5	Vrolik			
MONTH 6				
MONTH 7	Bang vir besering Kwaad – mense terg hom		TV en visvang	Probleem met ander seun (name noem)
MONTH 8	Happy and angry			
MONTH 9	Happy and angry	Goed. Praat maklik	Visvang, sokker, fietsry.	
MONTH 10	Vrolik, vriendelik			
Comments:				
Altyd gretig om te help. Kommunikeer goed.				
Word baie uitgelag oor manier van doen.				
Nie buierig nie. Moeilik om te plaas.				
Positief – vra om alleen te sit om beter te kan werk.				
Altyd vrolik – gesels maklik. Altyd besig by moskee.				
Julie vakansie – by huis (eet hele vakansie)				
Liggeeraak.				

Deelnemer 2:

Month		Color key
1	February	
2	March	
3	April	
4	May	
5	June	
6	July	
7	August	
8	September	
9	October	
10	November	

Academic progress (or not)							
Test marks							
TERM 1		TERM 2		TERM 3		TERM 4	
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
Engels TVO	36	Engels TVO	51	Engels TVO	35	Engels TVO	
Afrikaans EAT	55	Afrikaans EAT	58	Afrikaans EAT	54	Afrikaans EAT	
Wiskunde	54	Wiskunde	24	Wiskunde	38	Wiskunde	
SW	39	SW	56	SW	37	SW	

NWT	47	NWT	35	NWT	34	NWT		
LV	62	LV	31	LV	47	LV		
Comments:								
Leerder nie prestasie gedrewe nie.								
Konsentrasie swak – op Ritalin.								
Leerder was tydelik geskors vir tydperk van verslag.								
Geen punt vir Mei.								
Leerder se werk is beter.								
Bring nie sy boeke nie.								
State of school books:								
	Tidy		Improvement		Untidy			
TERM 1					X X			
TERM 2			X X		X			
TERM 3			X					
TERM 4	LEERDER GESKORS IN MAAND 8							
Comments:								
Leerder se werk nie op standaard nie.								
Onderwysers kla baie oor sy boeke. Skryfbehoeftes soms by huis.								
Leerder doen min.								
Leerder het min werk in boeke – onderwysers los hom.								
Leerder baie negatief na skoolvakansie.								
Bring nie sy boeke.								
Homework:								
	Done		Not done		Sometimes not done			
TERM 1					X			
TERM 2	X		X X		X			
TERM 3	X		X					
TERM 4								
Comments:								
Leerder voltooi nie huiswerk nie.								
Leerder maak nie tyd vir huiswerk. Konsentreer nie. Ouer afwesig vir tydperke (bly by tannie).								
Leerder word aangespreek oor huiswerk. Blameer huislike omstandighede.								
Nie seker of leerder huiswerk ontvang nie – geen aanduiding dat dit nie voltooi is nie.								
Leerder sê hy verstaan nie die werk by die huis nie.								
Bring nie sy boeke.								
Behaviour and discipline:								
	Do not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour	Transgressions		
MONTH 1								
MONTH 2	X	X slaan leerder	Agressief as aangespreek word	Sê onderwyser se hare lyk sleg	Teken lelike prente in klas			
MONTH 3	TYDELIK GESKORS							
MONTH 4	Praat baie	Sê hy haat skool	Steek stok in seun se oor					

MONTH 5		Weier om te werk in klas				
MONTH 6			Klap leerder			
MONTH 7	X X		X	X X X	X X X	
MONTH 8	LEERDER GESKORS					
MONTH 9						
MONTH 10						
Comments:						
Leerder baie gedragsprobleme. Besluit om onderhoud te hou met ouer.						
Verskeie onderhoude met ouer gedoen.						
Leerder slaan meisie. Toon nie respek vir teenoorgestelde geslag nie.						
Ouer daag nie op vir afspraak nie.						
Blameer hoof dat hy hom wou raakry.						
Ma word gekontak om skool te kom sien – daag nie op nie.						
Leerder weet nie hoe om aggressie te hanteer nie,						
Onvanpaste gedrag. Tree nie binne gesagstruktuur op nie.						
Swak optrede teenoor maats: spot, spoeg, slaan aan leerlinge.						

Emotional wellbeing:				
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships
MONTH 1				
MONTH 2	Sluit almal uit. Aggressief.	Geen: praat nie		Slegte verhouding met ander
MONTH 3	TYDELIK GESKORS			
MONTH 4	Baie negatief / swak			Wil nie met mentor praat
MONTH 5	Meer positief	Verbeter drasties		Verhouding met mentor verbeter
MONTH 6	Eers negatief; verbeter	Swak		
MONTH 7				
MONTH 8	LEERDER GESKORS			
MONTH 9				
MONTH 10				
Comments:				
Leerder kom vriendelik voor, maar hy is nie gelukkig nie.				
Leerder se interaksie met ander en plaasvervangende vaderfiguur is sleg.				
Leerder weet nie wat is sosiale aanvaarbare gedrag nie.				
Bly positief teenoor plaasvervangende vaderfiguur.				
Leerder baie negatief – stel nie in aktiwiteite belang nie.				
Skool is leerder se hoofbron van negatiewe gedagtes.				
Word bederf by huis, maar kry geen aandag.				

Deelnemer 3:

Month		Color key
1	February	
2	March	
3	April	
4	May	
5	June	
6	July	
7	August	
8	September	
9	October	
10	November	

Academic progress (or not)								
Test marks								
TERM 1		TERM 2		TERM 3		TERM 4		
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark	
Engels TVO	62	Engels TVO	64	Engels TVO		Engels TVO		
Afrikaans EAT	54	Afrikaans EAT	62	Afrikaans EAT		Afrikaans EAT		
Wiskunde	74	Wiskunde	62	Wiskunde		Wiskunde		
SW	60	SW	60	SW		SW		
NWT	44	NWT	79	NWT		NWT		
LV	79	LV	87	LV		LV		
Comments:								
State of school books:								
	Tidy		Improvement		Untidy			
TERM 1	X X							
TERM 2	X		X					
TERM 3	LEERDER HET VERHUIS							
TERM 4								
Comments:								
Werk netjies as dit gedoen word. Het baie potensiaal.								
Geen klagtes.								
Oor die algemeen redelik netjies.								
Het nie boeke gebring toe gevra is nie.								
Homework:								
	Done		Not done		Sometimes not done			
TERM 1					X			
TERM 2	X X				X X			
TERM 3								
TERM 4								
Comments:								
Baie oortredings ontvang – maar het verbeter.								
Klaswerk word gereeld gedoen.								
Een week geen huiswerk gedoen nie.								

Geen beterskap.						
Groot verbetering.						
Behaviour and discipline:						
	Do not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour	Transgressions
MONTH 1	Somtyds	Somtyds	Somtyds			
MONTH 2						3 ontvang
MONTH 3			Vuisgeveg met dogter			
MONTH 4						
MONTH 5		1 uitbarsting				
MONTH 6						
MONTH 7	LEERDER HET VERHUIS					
MONTH 8						
MONTH 9						
MONTH 10						
Comments:						
Kort van draad. Baie negatief veral as hy nie sy sin kry nie.						
Na vakansie baie aggressief. Kry die gevoel hy word tenagekom.						
Geen probleme.						

Emotional wellbeing:				
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships
MONTH 1	Word soms maklik kwaad	Goed		
MONTH 2				
MONTH 3				
MONTH 4	Aggressief, altyd reg om te baklei			
MONTH 5	Nie goed nie	Praat nie. Nors	Rugby	Geen maats
MONTH 6				
MONTH 7	LEERDER HET VERHUIS			
MONTH 8				
MONTH 9				
MONTH 10				

Comments:
Selfbeeld en selfvertroue is nie goed nie. Kan met gevoel op mou loop.
Gaan nie goed nie – eenkant.

Deelnemer 4:

Month		Color key
1	February	
2	March	
3	April	
4	May	
5	June	
6	July	
7	August	
8	September	
9	October	
10	November	

Academic progress (or not)							
Test marks							
TERM 1		TERM 2		TERM 3		TERM 4	
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
Afrikaans TVO	69	Afrikaans TVO	68	Afrikaans TVO	67	Afrikaans TVO	
Engels EAT	77	Engels EAT	81	Engels EAT	64	Engels EAT	
Wiskunde	56	Wiskunde	54	Wiskunde	61	Wiskunde	
SW	63	SW	70	SW	71	SW	
NW	50	NW	73	NW	54	NW	
Tegnologie	75	Tegnologie	68	Tegnologie	50	Tegnologie	
EBW	75	EBW	65	EBW	90	EBW	
SK	60	SK	60	SK	63	SK	
LO	80	LO	80	LO	49	LO	
Comments:							
Gemiddelde seun.							
Vakansie – geen punte.							
Baie beskeie oor sy prestasies en goeie punte.							
State of school books:							
	Tidy		Improvement		Untidy		
TERM 1	X X						
TERM 2	X X		X				
TERM 3					X		
TERM 4			X		X X		
Comments:							
Effens slordig. Organiseer vreemd – het leiding nodig.							
Lyk dieselfde.							
Werk aan trots en verbetering.							

Een taak nie voltooi – sy werk is georganiseerd.						
Werk is goed, maar agterlosig						
Moes werk inhaal – gehalte val						
Werk verbeter nie werklik nie						
Homework:						
	Done	Not done	Sometimes not done			
TERM 1	X		X			
TERM 2	X	X	X			
TERM 3	X	X X SW				
TERM 4	X X	X X				
Comments:						
Huiswerk word gereeld gedoen. Nie netjies – nie georganiseerd.						
Konsentrasie probleem.						
Huiswerk gereeld gedoen.						
Verwarde mens, nog “loskoppie (oortreding vir Teg)						
Geen huiswerk – eksamen.						
Huiswerk nie gedoen a.g.v. handboek wat weg is.						
Doen getrou sy werk.						
Vergeetagtig.						
Assesseringsplanne nie geteken. Raak agterlosig. Wil nou klaar wees met Laerskool. Plig voor plesier.						
Raak soms agterlosig, gedagtes dwaal						
Behaviour and discipline:						
	Do not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour	Transgressions
MONTH 1						
MONTH 2						Geen
MONTH 3						
MONTH 4			4 x teen dogter			
MONTH 5			Dogters mag nie naby hom kom.			
MONTH 6						Drie x
MONTH 7	Groep luister nie na hom					
MONTH 8	Praat baie					
MONTH 9	In Afrikaans			Teenoor dogter		
MONTH 10						
Comments:						
Praat baie. Sit vreemde posisies by tafels. Luister nie.						
Baie beïnvloedbaar deur maats.						
Niks.						
Reageer as ander kinders iets doen. Oortredings: Chappies, Teg, ens.						
Paar dae baie gepraat.						
Praat baie, maar erken dat hy verkeerd is.						

Lag vir dogter. Juf like ons nie.
Goed gemanierd

Emotional wellbeing:				
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships
MONTH 1				
MONTH 2	Vreemd, moeg	Gemaklik	Sport	Gemaklik voor mense
MONTH 3				
MONTH 4			Speel op foon	Geen
MONTH 5	Moeg – slaap beter	Begin hakkel as hy stres	Vriende	Speel elke naweek. Boring by die huis
MONTH 6	Vakansie			
MONTH 7	Goed	Geen	Landloop	
MONTH 8	Gelukkig		Foon / Fliek	Slaap by vriende
MONTH 9			Atletiek	
MONTH 10	Moeg, maar vriendelik			
Comments:				
Neem deel aan sport, agterstand sigbaar.				
Pas aan by ander seuns – staan nie terug a.g.v. ekonomiese status.				
“Loskoppie” skaam seun.				
Gemaklik – bid voor mense – goeie maniere – sport is belangrik – woon getrou by.				
Niks.				
Moeder was by skool – betrokke.				
Seun slaap min – speel tot laat op sy foon.				
Het vriende by skool.				
Was vakansie by pa – TV gekyk. Broer (11 jaar) baie irriterend.				
Kyk WWE – baie belangrik.				
Gewerk vir sakgeld.				
Gee om vir wat mense van hom sê en voel				

Deelnemer 5:

Month		Color key
1	February	
2	March	
3	April	
4	May	
5	June	
6	July	
7	August	
8	September	
9	October	
10	November	

Academic progress (or not)	

Test marks							
TERM 1		TERM 2		TERM 3		TERM 4	
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
Afrikaans TVO	61	Afrikaans TVO	64	Afrikaans TVO	66	Afrikaans TVO	
Engels EAT	65	Engels EAT	64	Engels EAT	63	Engels EAT	
Wiskunde	36	Wiskunde	30	Wiskunde	61	Wiskunde	
SW	33	SW	56	SW	51	SW	
NW	48	NW	59	NW	16	NW	
Tegnologie	56	Tegnologie	68	Tegnologie	67	Tegnologie	
EBW	47	EBW	50	EBW	86	EBW	
SK	60	SK	63	SK	64	SK	
LO	67	LO	69	LO	67	LO	
Comments:							
Nasorg gedoen. Hou baie van Tegnologie. Vergeet Wisk. ekstra klas.							
Punte toon 'n puik verbetering van Maart af.							
Werk is netjies.							
State of school books:							
	Tidy		Improvement		Untidy		
TERM 1			X		X		
TERM 2	X		X XXX				
TERM 3	Groot verbetering–Trots						
TERM 4	XXX XX		XXX				
Comments:							
Skrif moet aandag kry.							
Kom nie afsprake na nie.							
Onvoltooide opdragte is voltooi – SW & Wisk opdragte goed.							
Sukkel met Wisk – lei tot slordige werk. Wil graag Afr en SW boeke wys.							
Werkopdragte word bygehou.							
Werk is netjies.							
Homework:							
	Done		Not done		Sometimes not done		
TERM 1					X Teg, NW, Afr, EBW		
TERM 2	XXX XXX				X		
TERM 3	XXX XXX						
TERM 4	XXX XX						
Comments:							
Geniet Wisk en kreatiewe kuns.							
Kom nie afsprake na nie.							
Huiswerk/klaswerk opdragte soos voorgeskryf op datum.							
Bring brief terug in W2. Kry eksamenrooster W3. Skoolwerk op datum W4.							
Opsommings vir eksamen nie volledig gedoen – sal hier moet hulp verleen.							
Goeie kwartaal gehad – huiswerk gereeld gedoen.							
Ervaar geen probleme met huiswerk. Skoolwerk op datum. Gaan goed							
Geen probleme, voorbereiding vir eksamen is gedoen							
Behaviour and discipline:							
	Do not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour	Transgressions	
MONTH 1	XXX						

MONTH 2					X	X
MONTH 3						
MONTH 4						
MONTH 5						
MONTH 6						
MONTH 7						
MONTH 8						
MONTH 9						
MONTH 10						
Comments:						
Gesels baie in klas – maar in 4 weke 'n merkbare verbetering.						
Kom nie afsprake na nie.						
Laaste week van 1 ^{ste} kwartaal weggebly van skool – vir sussie in Jhb gaan kuier.						
Geen oortredings tot op datum.						
Baie goed gegaan. 100% skoolbesoek. Geen oortredings.						
Na eksamen – skielik weer 'n paar dae afwesig – geen rede.						
Werk nog hard aan fisiese voorkoms.						
Geen afwesighede.						
Geen oortredings – aangename seun – trots op wat hy nou doen						
Gedrag het mooi verbeter.						
Goeie gedrag.						
Dissipline het deur die jaar mooi verbeter						

Emotional wellbeing:				
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships
MONTH 1	Teruggetrokke	Nie maklik nie		
MONTH 2				
MONTH 3			Geen	
MONTH 4		Stil. Wil nie self praat nie.	Lees graag	
MONTH 5			Lees	
MONTH 6	Vakansie			
MONTH 7				
MONTH 8			Lees	Spontane gesprekvoering
MONTH 9			Lees, fliek, brei	
MONTH 10			Lees, fliek brei	
Comments:				
In die begin baie gesukkel met 'n gesprek – nie afsprake nagekom nie.				
Kom nie afsprake na nie.				
Het begin skeer. Hare netjies en skoon. Kuier graag by maats.				
Postief oor gesprekke. Kuier graag by maat. Nooi hom rugby toe by Hoërskool.				
Nog baie teruggetrokke – praat net as daar met hom gepraat word.				
Woon nie die uitstappie (duifskiet) by nie – geen verskoning.				
Tannie leer hom om meubels van palette te maak.				
Goeie verhouding. Het nuwe vertroue ontwikkel en voel dat hy my kan vertrou. Gaan goed met seun.				

Ontvang sertifikaat van deelname vir Leierskap Ontwikkelingstelsel.
Altyd glimlag op gesig, spontaan, vriendelik
Goed, altyd glimlag op gesig, puisies pla bietjie

Deelnemer 6:

Month		Color key
1	February	
2	March	
3	April	
4	May	
5	June	
6	July	
7	August	
8	September	
9	October	
10	November	

Academic progress (or not)							
Test marks							
TERM 1		TERM 2		TERM 3		TERM 4	
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
Afrikaans TVO	64	Afrikaans TVO	62	Afrikaans TVO	58	Afrikaans TVO	
Engels EAT	64	Engels EAT	61	Engels EAT	56	Engels EAT	
Wiskunde	81	Wiskunde	70	Wiskunde	84	Wiskunde	
SW	57	SW	50	SW	70	SW	
NWT	47	NWT	83	NWT	79	NWT	
LO	77	LO	68	LO	75	LO	
Comments:							
State of school books:							
	Tidy		Improvement		Untidy		
TERM 1	XX		XX				
TERM 2	XX XX						
TERM 3	X X		X		X		
TERM 4	X						
Comments:							
Vra vir boeke – hy vergeet heeltyd om te bring.							
Boeke wat ek wel gesien het is daar 'n verbetering.							
Dit wat ek sien – netjies. Nogsteeds nie alles kom wys nie.							
Oor die algemeen netjies.							
Boeke soms nie by die skool, maar is netjies.							
Netjies – selfvertroue in sy werk neem toe.							
Boeke netjies – begin werk afskeep.							
Aanvaarbaar.							
Boeke altyd netjies, probeer sy beste							
Geen verandering in skrifte							

Homework:						
	Done	Not done	Sometimes not done			
TERM 1	XX XX		X			
TERM 2	XX XXX		X			
TERM 3	X XX		XXX X			
TERM 4	X		X			
Comments:						
Doen gereeld huiswerk – twee “stinkers” gekry.						
Geen oortreding vir huiswerk wat nie gedoen is nie.						
Huiswerk meeste van die tyd gedoen. Een keer half gedoen.						
Huiswerk oor die algemeen gedoen – soms half en onvolledig.						
Gedoen – vergeet soms boeke.						
Huiswerk heeltyd gedoen.						
Huiswerk word vergeet of half gedoen.						
Hy doen soms nie sy huiswerk volledig nie of het “nie geweet” daarvan nie						
Doen die laaste tyd nie huiswerk - vergeet						
Behaviour and discipline:						
	Do not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour	Transgressions
MONTH 1						
MONTH 2						
MONTH 3						
MONTH 4	XX	XXXX	XX		XX	
MONTH 5	Vat kanse	Uitbarsting toe hy moes huis toe gaan				
MONTH 6						
MONTH 7	XXX	XX		XXX	XXXX	
MONTH 8	X	X		X	X	
MONTH 9				X	X	
MONTH 10						
Comments:						
Hy is stil op sy plek in klas.						
Steeds stil en op sy plek.						
In een week heeltemal anders opgetree as gewoonlik. Uitgeskree. As maats iets sê – hulle tee gestaan.						
Sulke klein uitbarstings gehad as iemand iets sê waarvan hy nie hou nie.						
Uitbarstings oor huis toe moes gaan – loop sonder groet – kom later terug en vra verskoning. Hy sê dit gaan sleg by die huis.						
Baie stil – nie regtig gepraat nie. Moes gesprekke inisieer.						
Sy gedrag rakende dissipline het verander, pla maats en let nie op nie.						
Uitbarsting – wou nie met my praat nie. Toe weer ‘n verbetering.						
Baie wisselvallig. Skree om aandag te kry. Maak klasmaats kwaad, dan is hy ongelukkig						

Geen verandering

Emotional wellbeing:				
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships
MONTH 1		Baie stil		
MONTH 2				
MONTH 3				
MONTH 4				
MONTH 5	Huilerig – later voel hy beter	Praat met my		Weer alleen
MONTH 6	Verandering - stil			
MONTH 7		Het verswak		
MONTH 8	Sleg → beter	Verbeter bietjie		
MONTH 9	Vriendelik, goeie bui	Praat in verbygaan		
MONTH 10				
Comments:				
Het min maats. Na ons eerste gesprekvoering het hy kom vra wanneer is volgende een.				
Kom gereeld vra wanneer is volgende aktiviteit.				
Min tot geen maats, siek – dink dit is dalk emosioneel.				
Geïsoleer van die res van die klas – hoofsaaklik op sy eie. Sy ma en haar kêrel nie meer saam – sy soek vir hom 'n nuwe pappa.				
Verandering direk verwant aan huislike omstandighede en die verandering daar. Ma soek nou vir hom 'n nuwe pa – haar kêrel is weg.				
Einde van die maand gaan dit beter by die huis. Het by sy pa in Namibië gekuier. Eerste keer dat hy oor sy pa praat.				
Praat nie regtig nie. Vertel nie eers veel oor sy vakansie, gee net kort antwoorde.				
Hy groet, maar praat nie regtig nie, raak emosioneel as hy aangespreek word.				
Wou nie praat nie – weggeskram – kop laat sak en gehuil				
Emosionele welstand is nie konstant				

Deelnemer 7:

Month		Color key
1	February	
2	March	
3	April	
4	May	
5	June	
6	July	
7	August	
8	September	
9	October	
10	November	

Academic progress (or not)				
Test marks				
TERM 1	TERM 2	TERM 3	TERM 4	

Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark	
Afrikaans TVO	46	Afrikaans TVO	44	Afrikaans TVO	46	Afrikaans TVO		
Engels EAT	55	Engels EAT	37	Engels EAT	31	Engels EAT		
Wiskunde	17	Wiskunde	11	Wiskunde	25	Wiskunde		
SW	24	SW	25	SW	17	SW		
NW	16	NW	35	NW	18	NW		
Tegnologie	47	Tegnologie	62	Tegnologie	52	Tegnologie		
EBW	21	EBW	36	EBW	60	EBW		
SK	53	SK	48	SK	49	SK		
LO	62	LO	40	LO	40	LO		
Comments:								
Hy noem Gr. 7 is groot aanpassing, werk is baie en moeilik.								
Woon ekstra Wisk klasse by.								
Juf sê dit gaan beter in Wiskunde. Goeie verhouding met Afr juffrou								
Eksamen het nie verloop soos verwag nie – mooi verbetering in Teg en NW								
Baie opgewonde oor nuwe skool. Punte mooi verbeter.								
Wil graag presteer, maar vermoë ontbreek. Wiskunde is 'n groot uitdaging								
State of school books:								
	Tidy		Improvement		Untidy			
TERM 1			X		XXX X			
TERM 2			XXX XX		X			
TERM 3			XXX XXX					
TERM 4			X XX					
Comments:								
Klaswerk opdragte onvolledig. Maak beloftes – kom nie na.								
Opdragte nog onvolledig, maar werk daaraan.								
Akademiese prestasie vorder stadig maar hy is trots op wat hy doen								
Wiskunde opdragte nie voltooi nie. Moet ekstra klasse bywoon – laks, swak verskoning								
Baie bly oor uitslae – oorgeplaas na middelgroep.								
Werk netjies..								
Boeke goed,								
Geen probleem								
Homework:								
	Done		Not done		Sometimes not done			
TERM 1			XXX X					
TERM 2	XX		XX (Nasorg)					
TERM 3	X		XXX		XXX			
TERM 4	X		X XX		X			
Comments:								
Jok vir juffrou waarom boek nie by skool is nie.								
Op datum met skoolwerk. Nasorg word gereeld gedoen								
Wiskunde en EBW opsommings gedoen, sukkel met die vakke								
Werk is op datum, Wisk is baie netjies.								
Kunsboek is weg. Afhangend van by wie hy klas kry, wissel standaard van werk								
Nasorg en werk onvolledig – laksheid in skoolwerk ingetree								
Agterstallige werk is opgevang, opdragte op datum.								
Nog werk nie op datum								

Behaviour and discipline:						
	Do not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour	Transgressions
MONTH 1						
MONTH 2					Bank skool. Kom nie afspraak na nie	
MONTH 3						
MONTH 4						Geen
MONTH 5						
MONTH 6						
MONTH 7						
MONTH 8						
MONTH 9						Klein oortreding – hardloop op stoepe
MONTH 10						
Comments:						
Woon nie ontspanningsaktiwiteit (Manne Ontbyt) by nie, maar wil weet wanneer is volgende uitstappie						
Bank skool, voer aan dat sy tas geskeur het. Kom afspraak 2/3 nie na nie.						
Geen afwesighede of de-meriete punte nie						
Geen gedragsprobleme						
Geen afwesighede						
Geen oortredings. Kry ook aanprysingspunte vir geen d-mereiete punte in kwartaal 2. Goeie gedrag in klas						
Goeie gedrag. Nie by skool nie – geen verskoning						
Goeie gedrag – geen oortredings						
Geen K1's						

Emotional wellbeing:				
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships
MONTH 1		Gesels graag	Fietsry, visvang	
MONTH 2			Rugby, fietsry	
MONTH 3				
MONTH 4	Eers stil en toe positief	Gesels graag	Lees	
MONTH 5				
MONTH 6	Geniet vakansie			Kuier by tannie in Jhb
MONTH 7				Vriende gemaak in nuwe klas
MONTH 8	Goed	Goed	Lees	Spontane gesprekke
MONTH 9			Lees	Goeie verhouding met ma en broer

MONTH 10				Nuwe maat ontmoet. Verhouding met ma mooi gegroei
Comments:				
Gesels graag. Het groot drome maar sal leiding moet kry oor hoe verwesenlik ek my drome				
Lees graag, sê dat hy die vakansie saam met sy pa gaan visvang.				
Sy verhouding met my verbeter, sy kaskar is klaar. Hy wil hê ek moet sy "opsommings" vir eksamen goedkeur sodat hy dit vir personeel kan wys.				
Woon nie duifskiet by nie-verskoning. Sy pa vat homself. Na eksamen skielik weer afwesig – geen rede nie				
Aangenaam en vriendelik, werk hard daaraan om goeie indruk teenoor my te skep				
Woon nie braai en swem kuier by nie – moes 180 pannekoek bak vir Markdag.				
Ontvang verdienste sertifikaat vir LOS.				
Geboelie by Hoërskool , hulp is verleen				

Deelnemer 8:

Month		Color key
1	February	
2	March	
3	April	
4	May	
5	June	
6	July	
7	August	
8	September	
9	October	
10	November	

Academic progress (or not)								
Test marks								
TERM 1		TERM 2		TERM 3		TERM 4		
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark	
Afrikaans TVO	72	Afrikaans TVO	51	Afrikaans TVO	64	Afrikaans TVO		
Engels EAT	47	Engels EAT	46	Engels EAT	71	Engels EAT		
Wiskunde SW	51	Wiskunde SW	34	Wiskunde SW	48	Wiskunde SW		
NWT	45	NWT	36	NWT	67	NWT		
LO	46	LO	48	LO	23	LO		
	57		43		62			
Comments:								
State of school books:								

	Tidy	Improvement	Untidy			
TERM 1	XX XX		X			
TERM 2	XX XX XX					
TERM 3	XX XX X					
TERM 4	XXXX					
Comments:						
Leerder se boeke is in 'n goeie toestand.						
Leerder se skrifte vertoon mooi.						
Leerder se werk is netjies. Leerder se boek in goeie toestand. Leerder baie negatief oor skool wat begin						
Werk netjies en is trots op werk. Werk bly netjies. Sommige vakke beter as ander.						
Altyd netjiese werk						
Homework:						
	Done	Not done	Sometimes not done			
TERM 1	XX XX		X X			
TERM 2	X XX	XX XX				
TERM 3	XXXX					
TERM 4	XX					
Comments:						
Leerder is pligsgetrou met huiswerk.						
Leerder doen wat van hom verwag word.						
Leerder verg baie motivering om huiswerk te doen.						
Leerder se werk is agter a.g.v. huiswerk nie gedoen nie.						
Kom voor asof leerling nie huiswerk doen in rebellie teen speelding wat afgeneem is.						
Leerder toon goeie werk.						
Huiswerk gereeld gedoen. Een keer nie in Departementele boek gewerk.						
Een opdrag nie geteken nie.						
Huiswerk op datum						
Behaviour and discipline:						
	Do not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour	Transgressions
MONTH 1						
MONTH 2						
MONTH 3						
MONTH 4						
MONTH 5						
MONTH 6						
MONTH 7						
MONTH 8						

MONTH 9						
MONTH 10						
Comments:						
Die leerder toon nie gedragsprobleme						
Leerder toon nie slegte gedrag nie.						
Geen gedragsprobleme						
Geen gedragsprobleme						
Baie dae afwesig, blameer siekte maar ek vermoed hy jok						
Geen onaanvaarbare gedrag						
Geen negatiewe gedrag						
Toon goeie gedrag. Geen oortredings gedurende Augustus						
Toon algeheel goeie gedrag en dissipline						
Geen swak gedrag						
Geen gedragsoortredings begaan						

Emotional wellbeing:				
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships
MONTH 1	Stil	Praat nie graag		Een vriend
MONTH 2				
MONTH 3	Gelukkig		Speel games	Het 'n meisie
MONTH 4		Baie swak		
MONTH 5	Eers positief en toe depressief			
MONTH 6	Eers negatief – verbeter			Verkeer baie sosiaal
MONTH 7			Jukskei	
MONTH 8	Stabiel	Goed	Jukskei	Goed
MONTH 9	Gelukkig	Praat maklik	Jukskei	
MONTH 10				
Comments:				
Die leerder is nog nie gewoond aan my wat navrae oor hom doen nie				
Leerder is baie stil. Nie baie vriende nie.				
Interpersoonlike verhoudings van leerder met sy portuurgroep is baie belangrik vir hom				
Leerder onttrek homself. Wanneer gevra word wat is fout sê hy als is ok				
Woon nie duifskiet by nie. Sy speeding vir sy verjaarsdag word deur 'n onderwyser afgeneem – hy ervaar dit baie negatief				
Kom voor of leerder baie waarde heg aan sy vriende en dat dit sy houding bepaal				
Doen goed in jukskei – speel proewe in Limpopo				
Is 'n stil, teruggetrokke kind – hy maak wel oop indien hy uitgelok word vir geselskap				
Bestendig, handhaaf goeie verhoudinge				
Stil, teruggetrokke, geen emosionele onstabiliteit				

Deelnemer 9:

Month		Color key
1	February	

2	March	
3	April	
4	May	
5	June	
6	July	
7	August	
8	September	
9	October	
10	November	

Academic progress (or not)								
Test marks								
TERM 1		TERM 2		TERM 3		TERM 4		
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark	
Afrikaans TVO	58	Afrikaans TVO	57	Afrikaans TVO	56	Afrikaans TVO		
Engels EAT	48	Engels EAT	53	Engels EAT	57	Engels EAT		
Wiskunde	59	Wiskunde	50	Wiskunde	69	Wiskunde		
SW	53	SW	59	SW	54	SW		
NWT	52	NWT	64	NWT	36	NWT		
LO	73	LO	63	LO	72	LO		
Comments:								
State of school books:								
	Tidy		Improvement		Untidy			
TERM 1			X X		XXX XXX XX			
TERM 2			XX		XX			
TERM 3	X (Eng)		XX		XX X (Wisk)			
TERM 4			X		XX X			
Comments:								
Nog nie netjies nie, maar verbeter								
Skryfvorming 'n probleem								
Skrif bly 'n probleem.								
Netheid baie wisselvallig								
Netheid baie wisselvallig								
Netheid wisselvallig								
Sukkel met netheid. Boeke se oortreksels is geskeur								
Homework:								
	Done		Not done		Sometimes not done			
TERM 1	XXX XX		XXX					
TERM 2	X XX				X			
TERM 3	XX XX							
TERM 4	XX XX							
Comments:								
Huiswerk nie gedoen								
Meestal gedoen, nog nie akkuraat nie								

Woon Wisk ekstra klasse by						
Hy is tans getrou met huiswerk. Net een keer nie gedoen						
Gewoonlik gedoen – laat soms na om nasorg te doen						
Huiswerk getrou gedoen						
Behaviour and discipline:						
	Do not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour	Transgressions
MONTH 1						
MONTH 2						
MONTH 3						
MONTH 4						
MONTH 5						
MONTH 6						
MONTH 7						
MONTH 8						
MONTH 9						
MONTH 10						
Comments:						
Geen oortredings in Feb						
Toon goeie gedrag en werk in Wisk						
Goeie gedrag en dissipline die hele maand						
Goeie dissipline gehandhaaf – Aanprysing gekry in Eng						
Geen gedragsprobleme						
Een keer nie geluister in klas nie						
Geen gedragsprobleme – aanprysing gekry vir dienslewering						
Goeie gedrag						
Geen probleme						

Emotional wellbeing:				
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships
MONTH 1	Bestendig	Stil		
MONTH 2				
MONTH 3				
MONTH 4	Goed			
MONTH 5	Goed		Oggend uitstappie (duifskiet)	
MONTH 6				

MONTH 7			Niks	Goed
MONTH 8				
MONTH 9				
MONTH 10				
Comments:				
Vertroue ontbreek nog maar behoort te verbeter				
Steeds stil en skamerig.				
Is 'n stil teruggetrokke seun				
Het 'n vervoerprobleem en kan daarom nie meer deelneem aan aktiwiteite by skool				
Neem nie deel aan aktiwiteite a.g.v. vervoerprobleem				
Bly bestendig				
Neem aan niks deel a.g.v. vervoer				
Kom stil en rustig voor, goeie verhouding met klasmaats				
Neem nie deel aan aktiwiteite nie				
Hou van speel, maar het beperkte vriendekring. Geen emosionele probleme				

Deelnemer 10:

Month		Color key
1	February	
2	March	
3	April	
4	May	
5	June	
6	July	
7	August	
8	September	
9	October	
10	November	

Academic progress (or not)							
Test marks							
TERM 1		TERM 2		TERM 3		TERM 4	
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
Afrikaans TVO	60	Afrikaans TVO	54	Afrikaans TVO	50	Afrikaans TVO	
Engels EAT	53	Engels EAT	54	Engels EAT	61	Engels EAT	
Wiskunde SW	49	Wiskunde SW	30	Wiskunde SW	51	Wiskunde SW	
NWT	43	NWT	33	NWT	60	NWT	
LO	40	LO	52	LO	18	LO	
	53		57		61		
Comments:							
State of school books:							
	Tidy		Improvement		Untidy		
TERM 1			XX XX				
TERM 2			XX XX		XX		

TERM 3		X	X X			
TERM 4			X			
Comments:						
In Eng werk regtig slordig, ander vakke aanvaarbaar						
Gaan beter en vra personeel makliker vir hulp						
Gaan beter oor algemeen						
Rammel werk af						
Probeer hard, maar lyk nie of dit hom pla nie						
Geen verbetering						
Geen verbetering – om te praat help nie						
Sy werk hang af van sy bui						
Soos voorheen						
Geen verbetering						
Homework:						
	Done	Not done	Sometimes not done			
TERM 1			XX XX			
TERM 2			X XX			
TERM 3	XX	X	X X			
TERM 4			X			
Comments:						
Het oor die algemeen 'n paar “stinkers” gekry, maar is beter die laaste tyd						
Huiswerk word meer gereeld gedoen.						
Daar word gesê hy dagdroom.						
Kan nie optel dat hy enige huiswerk nie gedoen het – lewer wel afskeep werk						
Gevalle waar hy nie huiswerk gedoen het nie						
Eksamen. “ At last.” As hy werk by die huis moet gaan klaar maak, vergeet hy						
Behaviour and discipline:						
	Do not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour	Transgressions
MONTH 1		'n Paar gehad				
MONTH 2						
MONTH 3	Geen	Geen	Geen	Geen	Geen	
MONTH 4	Lyk of hy luister					
MONTH 5	Afwesig		Geen			
MONTH 6						
MONTH 7						
MONTH 8	Praat baie		Maria thinks stole something			
MONTH 9						
MONTH 10						
Comments:						
Baie goeie maniere volgens die personeel						

Gedurende Feb was daar 'n paar uitbarstings in klasse, maar nadat ek sy voog geword het gaan dit beter
Geen probleme – goed gemanierd.
Lyk of dit oor die algemeen baie goed gaan
Geen gedragsprobleme – vra net te veel vrae
Soos gewoonlik stil en praat net as hy moet
Weet van geen probleme. Praat net as hy moet. Wanneer werk nie gedoen is nie, kom hy met baie stories
Gesels baie graag – weet wanneer hy skuldig is
Werk moeilik saam met meisies
Daar was geen gevalle

Emotional wellbeing:				
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships
MONTH 1	Altyd dieselfde	Bang om te praat	TV; lees	
MONTH 2				
MONTH 3	Soms nog onseker	Praat maklik	Lees	
MONTH 4	Vriendelik	Hou daarvan	TV speletjies	Goeie maat
MONTH 5				
MONTH 6	Goed	Was afwesig (verslaap)	TV; speel	Dieselfde
MONTH 7	Goed	Baie saggies	TV	
MONTH 8	Gelukkige en aggressief		TV, visvang	
MONTH 9	Stil			
MONTH 10				
Comments:				
Personeel sê hy word kwaad, maar haak nie uit nie				
Verskeie gesprekke gedurende die maand – hy is nie ongelukkig nie. Het ideale – vertel nog nie alles. Het meer selfvertroue.				
Altyd vrolik. Gesels maklik. Altyd besig by moskee				
Nogsteeds gereeld afwesig. Hy doen alles half				
Praat net as hy gevra word – het nie regtig vriende nie				

BYLAAG S

ASTROTERAPIE DEUR MAATSKAPLIKE WERKER

Opsomming van sessies 1-9, soos deur maatskaplike werker behartig en geskryf.

DEELNEMER 1:

SESSIE 1

Die deelnemer skep een planeet. Daar is niks in die ruimte nie. In die planeet plaas hy sy materne en paterne oupa, asook sy biologiese broer van 16 jaar oud. Hy wil nêrens heen vlieg nie. "This is a good team, I belong here." (Die fasiliteerder verneem of die ander lede ook hier woon.) Hy noem dat hulle onbelangrik is.

EVALUASIE

Die deelnemer toon 'n geweldige behoefte aan 'n vaderfiguur en soveel so dat hy bemagtig voel deur die manlike familielede se teenwoordigheid.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 2

Hy skep twee planete langs mekaar. "My grandfather's house" and "The School". Hy land eers op "The School". Hy huiwer 'n oomblik en teken dan nog 'n planeet wat hy "Madressa" noem. Dan keer hy terug na "The School". "I like it here – I have friends here, they also go to Madressa with me." Hy vlieg na die ander planeet toe waar sy oupa woon. "My Grandfather knows all about my dad." Die deelnemer sal miskien vir altyd hier wil woon.

EVALUASIE

Hy beweeg slegs binne sy eie kultuurgroep waar hy veilig voel. Hy is beangs dat hy sy pa sal vergeet en wil dus alle inligting met betrekking tot sy pa herhaaldelik aanhoor.

VERANDERLIKES

Hy neem deel aan gesprekke met Mnr. Van Wyk. (Interaksie substituut vaderfiguur by die skool.)

SESSIE 3

Die deelnemer wil nie tot die Astroretapie toetree nie. Hy weier om interaksie met die fasiliteerder te hê.

INTERVENSIE

Die fasiliteerder tree in as Maatskaplike werker.

EVALUASIE

Die deelnemer wil alleen wees in die klas, hy voel die ander seuns beïnvloed hom sodat hy nie kan konsentreer nie. Hy verlang na sy pa, veral as die ander seuns se pa's by die naskool (Madressa) dinge saam met hulle seuns doen. Die deelnemer se oupa of materne oom vergesel hom, maar dis nie dieselfde nie. Hy voel uitgeworpe.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie

SESSIE 4

Die deelnemer teken twee planete. Hy benoem dit "Our House" en "School". Hy land op "Our House". Sy ma en broer woon hier. Sy ma versorg hulle en sy het haar eie besigheid. Daar kom baie familie kuier – hulle is nie alleen nie. Die deelnemer gee nie om, om die "School" elke dag te besoek nie, want hy het nou iemand om mee te praat. Hy hou ook van "Madressa" want hy het ook daar 'n onderwyser wat na hom luister.

EVALUASIE

Die deelnemer se emosionele behoeftes word tans aangespreek binne die gesin, skool en naskool. Dit het 'n direkte invloed op sy huidige positiewe gemoedstoestand. Hy is vrolik en in 'n ligte luim.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 5

Die deelnemer teken 'n baie vrolike kleurvolle planeet met baie detail. Hy wil lank hier vertoef en wil nie vandag êrens elders heen gaan nie. Hierdie planeet is benoem as "Holiday" Die deelnemer sien twee ou mans wat baie wys is. Een is stil en een praat baie. Die deelnemer kan baie met hulle deel. Dit is sy oupas. Hulle leer hom van sy pa en hy hou daarvan. Die deelnemer vertel van gebeure uit sy pa se verlede en gee

eienskappe weer. Die deelnemer weet hy kan nie vir altyd hier bly nie en is tevrede daarmee.

EVALUASIE

Die deelnemer ervaar tans tevredenheid maar verbaliseer ook toekomsvisie.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 6

Die deelnemer teken een groot planeet – 'n leë sirkel. Hy plaas niks binne die planeet nie en ook nie buite die ruimte nie. Hy noem dat die ruimktestasie toe is, daar is geen werkers nie. “It’s a holiday today” (Die fasiliteerder verneem of die deelnemer iets daar waarneem.) Hy noem dat die mense net sit en hulle eet by die restaurant - dis al.

EVALUASIE

Die deelnemer se emosies is neutraal, niks maak hom opgewonde nie en niks ontstel hom nie.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 7

Hy teken twee planete. Een net leeg en grys en die ander een kleurvol. Hy teken die twee planete aangrensend. Hy wil nie die grys planeet besoek nie. Hy is kwaad vir sy half-broers wat daar bly. Die deelnemer maak die rede vir die ongelukkigheid nie bekend nie. “I don’t want to talk about them.” Hy wil op sy eie planeet bly. “It’s safe here.” Die deelnemer se ma en biologiese broer woon hier. Miskien sal hy later die ander planeet besoek wanneer hy beter voel.

EVALUASIE

Die deelnemer ervaar gevoelens van frustrasie, woede en verwerping. Die afleiding kan gemaak word dat daar 'n konfliktsituasie ontstaan het. Alhoewel die deelnemer nou so voel, het hy steeds die begeerte om kontak te herstel.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 8

Die deelnemer teken een groot planeet en deel dit amper in die helfte soos 'n kraak in 'n bord. Die deelnemer land op die planeet, maar links. (Die fasiliteerder verneem na die rede vir die landing in daardie posisie.) Die deelnemer verduidelik dat dit die seuns se area is. Die ander kant is vir die meisies. Hy gaan nie daarheen nie, want dit is moeilik en hulle verstaan nie en hulle doen dinge anders. Hy hou van "Madressa", want daar is net mans en seuns.

EVALUASIE

Die deelnemer voel baie onseker oor interaksie met die teenoorgestelde geslag. Hy verkies 'n omgewing waar sy eie geslag dominant funksioneer.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 9

Die deelnemer wil nie tot die Astroterapie toetree nie. Hy is lusteloos en onwillig. Hy is nie toeganklik nie, arms is gevou oor sy bors en hy kyk grotendeels af.

INTERVENSIE

Die fasiliteerder tree is as Maatskaplike werker.

EVALUASIE

Daar heers konflik in sy portuurgroep wat hoofsaaklik bestaan uit ander seuns wat saam met hom "Madressa" toe gaan. Hy voel oorweldig want die ouer seuns domineer hom. Die deelnemer beskik nie oor die sosiale vaardighede om met selfvertroue te sosialiseer nie.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

DEELNEMER 2:

Verlaat Laerskool Warmbad op 18 September 2017

SESSIE 1

Die deelnemer het min begrip vir Astroterapie. (Fasiliteerder moet herhaal wat dit behels.) Die deelnemer het met moeite 'n wêreld geskep. Teken 'n groot huis. Hy woon daar, sy ma en materne tante. Die deelnemer meld hy speel speletjies en kyk TV. Hy noem dat sy ma nie altyd in die huis oorslaap nie, maar sy bring vir hom gereeld goed saam. Die deelnemer plaas 'n klein huisie in die hoek onder – niemand woon daar nie. Toe trek die deelnemer 'n sirkel om altwee die huise.

EVALUASIE

Leefwêreld is hier baie konkreet en geen emosie word ge verbaliseer nie. Die deelnemer plaas 'n klein huisie ver van die groot huis. Dit blyk duidelik dat daardie huis buite sy bereik is, tog wil hy dit deel maak van sy wêreld. Hy voel uitgesluit en ervaar frustrasie.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 2

Die deelnemer plaas twee planete in die ruimte – een reghoek en 'n ander met vyf oneweredige sye. Die deelnemer toon geen kreatiwiteit om sy wêreld / ruimte in te kleur nie. (Die fasiliteerder moet verneem wat die deelnemer waarneem op die reghoek planeet.) Die deelnemer meld dat sy tannie daar is. Sy gee vir hom kos en was sy klere. Hy kyk TV. Sy ma is weg. Die planeet het nie 'n naam nie. "It's just where I live," meld hy. Die deelnemer hou nie van die skewe planeet nie. Hy sê: "Nobody listens to me, only at home."

EVALUASIE

Die deelnemer is inherent ongelukkig. Dit blyk dat daar geen grense tuis is nie en dat hy sy omgewing manipuleer. Hierdie "vryheid" bied egter geen sekuriteit nie en laat hierdie houding van manipulasie hom in die steek wanneer hy in die skewe planeet beweeg.

VERANDERLIKES

Daar was sedert Oktober 2016 geen verdere kontak met die biologiese vader nie.

SESSIE 3

Geen Astroterapie kon realiseer nie as gevolg van die feit dat die deelnemer vir 'n periode geskors was gedurende April 2017.

SESSIE 4

Die deelnemer plaas een groot planeet in die middel. Daar woon net vroue en natuurlik hy. “It’s nice there,” meld hy. (Die fasiliteerder verneem na die redes waarom dit aangenaam is.) Die deelnemer verbaliseer dat hy daar kan doen wat hy wil en die deelnemer se tante bederf hom. Sy ma raas soms, maar dit pla hom nie, want sy gee vir hom goed. (Die fasiliteerder verneem of daar ander planete in die deelnemer se wêreld is.) Die deelnemer huiwer en krap dan nog ‘n sirkel neer met ‘n donker potlood. Dan heers daar ‘n stilte. (Die fasiliteerder verneem na wie en wat die deelnemer daar gewaar.) Die deelnemer verbaliseer dat hy niks sien nie, hy “haat” daardie planeet.

EVALUASIE

Die deelnemer het ‘n verwronge idee van wat aangenaam, veilig en geborgenheid is. Dié emosie geluk word in terme van materiële waarde gemeet. Die deelnemer toon geen belangstelling in die ander planeet nie en vermy die plek wat hy “haat”. ‘n Baie negatiewe sterk emosie vir ‘n tienjarige seun. Verder toon hy min respek vir die vroulike rolmodelle in sy leefwêreld – hy sien hulle slegs as persone wat hom moet versorg en in sy behoeftes moet voorsien.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 5

Die deelnemer plaas een planeet in die ruimte. Kleur ongeveer twee derdes donker in en laat ongeveer ‘n derde wit. (Die fasiliteerder verneem na die naam van die planeet.) Die deelnemer noem die planeet “School.” (Die fasiliteerder verneem na waarom die planeet so donker vertoon.) Die deelnemer verduidelik dat hy nie maats het nie en hy hou nie van die onderwysers nie. Die wit deel is waar hy gelukkig is, hy het goeie punte gekry en Mnr. Dirk is trots op hom.

EVALUASIE

Die deelnemer ervaar ambivalente gevoelens van haat en smag na aanvaarding deur dieselfde persone wat hy beweer hy haat. Mnr. Dirk se belangstelling in die deelnemer se sukses het sy gevoel van eiewaarde ondersteun en grotendeels kortstondig herstel.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 6

Die deelnemer trek 'n reguit lyn van links na regs horisontaal oor die bladsy. (Die fasiliteerder verneem na wat die lyn voorstel.) Die deelnemer antwoord: "It's a planet" (Die fasiliteerder verneem wat die deelnemer daar gewaar of hoor.) Die deelnemer reageer met aggressie en meld." There's nobody!"

INTERVENSIE

Die fasiliteerder tree in as Maatskaplike werker.

EVALUASIE

Hierdie deelnemer voel alleen en verlate – nie net tuis nie, maar ook binne skoolverband. Daar is niemand wat sy lewe struktureer nie en daarsonder val hierdie deelnemer op alle vlakke van sy lewensbestaan uitmekaar. Alhoewel hy dit nie kan verwoord nie, besef hy dat materiële vergoeding nie die emosionele behoeftes kan vervul nie. Die deelnemer het nie ankers nie en ook nie vleuels nie. Hy voel verlore.

VERANDERLIKES

Die deelnemer se onderwyser wat die substituut vaderfiguur binne skoolverband vervul het, verlaat die skool en word vervang.

SESSIE 7

Die deelnemer teken twee planete, groot en kleurloos. Hy besoek net die een planeet. Hy gaan oor die planeet vlieg en almal skiet want hy is baie kwaad. (Die fasiliteerder verneem na die redes vir die deelnemer se woede.) Die deelnemer noem dat hy niks verstaan nie en niemand na hom luister nie. Hy hou nie van vrouens nie, want hulle is ook swak. Miskien kan Mnr.JD oorbly. Die deelnemer wil nie hê hierdie planeet moet hier wees nie.

EVALUASIE

Die deelnemer voel verontreg en hartseer en dit manifesteer as aggressie. Hy wil dit wat sy pyn veroorsaak elimineer. Hy oorweeg dit egter om Mnr.JD te behou, moontlik omdat laasgenoemde aan hom die nodige aanvaarding en ondersteuning bied.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 8

Astroterapie kon nie realiseer nie as gevolg van die feit dat die deelnemer met betrekking tot ondersteuning en leiding oorgeplaas is na 'n ander skool op 18 September 2017.

DEELNEMER 3:

Verlaat Laerskool Warmbad op 30 Junie 2017

SESSIE 1

Die deelnemer toon aanvanklik 'n neutrale houding teenoor die fasiliteerder en interaksie is halfhartig "I only have one planet," sê hy afgemete nadat hy 'n planeet met gekleurde ringe geteken het. Dan is daar stilte. "I like it here", meld hy. (Die fasiliteerder verneem of die planeet 'n naam het.) Die deelnemer reageer met "It's Auntie Angie's House." (Die fasiliteerder verneem wat die deelnemer daar sien.)

"I see a house with a garden. Auntie Angie waits for us at the gate." 'n Lang ongemaklike stilte volg. "The astronaut lives with Auntie Angie, Shaakirah and Naeem, because his mother lives at another place." (Die fasiliteerder verneem of die deelnemer die ander plek wil besoek) Die deelnemer antwoord "Maybe another time".

EVALUASIE

Die deelnemer voel bedreig en tree verdedigend op deur self die grense te stel en verbaliseer duidelik hoe hy oor die ruimte voel – hy hou hiervan. Hy selekteer die inligting wat hy gee. Hy voel dat hy homself en dié na aan hom sal blootstel en hulle weerloos sal laat, sou hy te veel inligting weergee. Hy is vertrouwd met die rede waarom hy vertoef. Hy is nie gereed om die ander deel van sy lewe te bespreek nie.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 2

Die deelnemer is gemotiveerd om tot die Astroterapie toe te tree. Hy skep selfstandig 'n groot planeet en plaas 'n ander planeet binne in die groot planeet. Daar is ander sterre en kolle in die ruimte om die planeet. Hy land op "Auntie Angie's House." Die deelnemer reageer nie verder nie. (Die fasiliteerder verneem of die deelnemer ander plekke gaan besoek) Die deelnemer sê: "It is fine to stay here. I don't need to fly. The astronaut can walk to the other planet." (Die fasiliteerder verneem na wat die deelnemer daar ervaar.) "There's a school. My friend is there. The other children don't know me," reageer die deelnemer. (Die fasiliteerder verneem wat die deelnemer daar doen.)

Hy antwoord: "I run with Van." Hy plaas nog elemente in die ruimte. Dan vertel hy dat hy daarvan hou om te hardloop, want dan dink hy aan niks.

EVALUASIE

Die tuiste waar hy homself bevind vorm 'n integrale deel van die skool en laasgenoemde omring die tuiste en bied so beskerming. Hy plaas homself buite sy tuiste en waag dit om sy verhoudinge buite bekend te maak – hy verwys na sy vriend en plaas hom saam met die persoon wat saam met hom hardloop. Na deeglike oorweging verbaliseer hy dat hy vryheid ervaar as hy hardloop.

VERANDERLIKES

Die deelnemer gaan die komende skoolvakansie by sy moeder en hersaamgestelde gesin deurbring.

SESSIE 3

Die deelnemer is emosioneel ontsteld en het 'n geslote liggaamshouding. "I am not flying today. I want to run." Die deelnemer is nie ontvanklik nie en Astroterapie kan nie geforseer word nie – die deelnemer moet vrywillig tot interaksie met homself en sy omgewing toetree binne die grense van Astroterapie.

INTERVENSIE

Die fasiliteerder tree in as Maatskaplike Werker.

EVALUASIE

Die deelnemer vind dit moeilik om suksesvol by twee stelsel waardesisteme in te skakel. Hy voel verward en ervaar frustrasie, want vir dieselfde gedrag word hy enersyds beloon en andersyds aangespreek. Die deelnemer toon 'n hunkering na permanente verblyf by sy biologiese gesin, maar wanneer hy moet meeding om aandag wil hy terugkeer na die kleiner "gesin" waar hy individuele aandag geniet.

VERANDERLIKES

Die biologiese moeder het 'n geruime tyd na afloop van die skoolvakansie die skool in kennis gestel dat indien die deelnemer se gedrag en akademiese punte nie verbeter nie, sy genoodsaak sal wees om hom na 'n ander skool toe oor te plaas.

SESSIE 4

Die deelnemer skep een planeet en plaas homself daarin. In die ruimte plaas hy oral kolle. (Die fasiliteerder verneem na die kolle.) Die deelnemer verduidelik dit is almal waarvoor hy kwaad is, wat hom nie verstaan nie en hy wil hê dat hulle ver weg moet gaan. (Die fasiliteerder verneem of die deelnemer hierdie kolle wil benoem.) Die deelnemer reageer nie hierop nie. Hy kleur die kolle in, party donker en ander liggies.

EVALUASIE

Die deelnemer voel alleen, kwaad en verontreg. Hy wil ander in sy omgewing straf met die doel om hulle in dieselfde posisie te plaas as hy in die hoop dat iemand empaties tot sy lewe sal toetree en sy emosionele behoeftes sal vervul. Die inkleur van die kolle kan 'n aanduiding wees dat hy sekere persone heroorweeg om na sy planeet terug te keer – hy handel saggies / liggies met sekere kolle.

VERANDERLIKES

Die biologiese moeder het die deelnemer aangespreek en ook die skool in kennis gestel dat die deelnemer in sy huidige skool en versorgingsposisie kan aanbly. Die deelnemer se buitemuurse aktiwiteit met betrekking tot landloop is gekanselleer.

SESSIE 5

Die ruimte is vol sonne, mane, sterre en krulle. 'n Enkel planeet “sweef” tussen hierdie elemente en daar is 'n “tou” aan die onderpunt van die planeet, die “tou” hang net. Die skep van sy wêreld het baie tyd in beslag geneem en sy gedagtes is na binne gekeer. (Die fasiliteerder verneem waar die deelnemer en sy tuig hulle bevind) Hy sê net eenvoudig: “In there.” Druk met sy wysvinger op die planeet wat soos 'n ballon vertoon.

EVALUASIE

Die deelnemer voel beslis nie geanker nie. Hy bevind homself na binne gekeer en dit blyk asof hy moed verloor het. Hy bly in sy tuig en neem nie meer selfstandig die besluite nie. Hy dryf binne in die planeet en moet gaan waarheen die planeet hom neem. Die deelnemer toon geen veglus nie.

Hy voel moedeloos.

VERANDERLIKES

Die deelnemer word oorgeplaas na die skool in sy biologiese gesin se omgewing.

DEELNEMER 4:

SESSIE 1

Die deelnemer skep dadelik 'n planeet. Hy noem dit die “Sportveld”. Daar is baie ander seuns en hy hou van die deelname. Hy ruik die gras wat nat is van die sproeiers en hy voel die son op sy gesig. Dis lekker buite. Die deelnemer sou nie omgee om meer buite te wees nie. Hy hou nie so baie van binne nie. Die deelnemer voel trots om deel te neem aan sport en hy hou van kompetisie. Die deelnemer meld dat hy soms skaam is, maar dit word beter as hy jou eers ken. Hy skep geen ander lewensruimtes nie.

EVALUASIE

Die deelnemer ervaar hierdie ruimte positief en voel geborge – hy hoort hier. Hy spreek die behoefte uit om meer tyd hier deur te bring.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 2

Die deelnemer teken twee planete wat aan mekaar grens. Hy noem die linker planeet “Ons vriende” en regs lê die “Sportveld.” Die deelnemer meld dat hy heen-en-weer bo-oor albei gaan vlieg. Hy wil nie land nie, want hy weet nie waar hy wil land nie. “Eintlik moet hierdie twee planete dieselfde planeet wees,” meld hy. (Die fasiliteerder verneem na die rede.) Die deelnemer meld dat sy maats baie goed is en hy wil graag hê dat hulle op die sportveld saam met hom moet wees.

EVALUASIE

Die deelnemer worstel met lojaliteit met betrekking tot twee leefruimtes waarbinne hy baie sekuriteit ervaar. Hy wil nie graag kies nie en bly dus neutraal, moontlik oor kommer met betrekking tot verwerping. Die deelnemer voel verward.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 3

Die deelnemer kom afsydig voor en dit lyk asof sy gedagtes dwaal. Hy is nie gemotiveerd om enige deelname te inisieer nie. Hy teken ‘n paar elemente in die ruimte, alles in grys potlood – dis nie planete nie. Die deelnemer meld dat die goed net rond hang in die ruimte. Daar is nie vandag iets wat die deelnemer wil verken nie, miskien sal hy ‘n volgende keer weet waarheen hy wil gaan.

EVALUASIE

Daar is tans niks wat hierdie deelnemer opgewonde maak nie. Hy het nie ankers of vleuels nie. Dit blyk asof die deelnemer wag in die hoop dat iets in sy lewensruimte sal gebeur. Die deelnemer voel alleen en daar heers onderliggende ang.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie

SESSIE 4

Die deelnemer skep een groot en twee klein planete regs van die groot planeet. Die groot planeet is “Oosthuizenstraat”. Die deelnemer hou daarvan om hier te land. Sy ma woon hier, eintlik kom hy om net vir haar te kuier. Dis stil in die huis, want sy sussies is nie daar nie. Hy hou van sy ma se vetkoek. Sy gee dit vir hom saam. Hy vlieg stadig na die kleiner planeet. Dis baie ver soontoe. “ Ek weet nie of daar nou mense is nie” noem hy. Hy vlieg bo-oor die planeet. “Hulle is nie hier nie,” sê hy en gaan land op die ander klein planeet. Hy sien gras en bome en ‘n groot gebou. Hy klim uit, want hy wil ook saam sokker speel.

EVALUASIE

Die deelnemer ervaar ambivalente gevoelens van sekerheid en sekuriteit, asook onsekerheid en angs. “Oosthuizenstraat” is veilig, die klein planeet waaroor hy vlieg huisves moontlik iemand waarna hy verlang, maar hy het nie die vrymoedigheid om kontak te maak nie. Die “Sportveld” bied ‘n veilige ruimte waarheen hy vlug – hier is alles bekend en hoef hy nie keuses uit te oefen nie.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 5

Aanvanklik onwillig tot toetrede. Die deelnemer blyk geïrriteerd te wees. (Die fasiliteerder verneem na die onwillige toetrede.) “Die kinders in my klas irriteer my; my sussies ook,” meld hy. Die deelnemer meld dat hy na ‘n lekker plek toe sal gaan, maar net hy alleen! (Die fasiliteerder verneem na wat die deelnemer daar verneem.) Hy meld dat hy na sy vriende se huis toe vlieg, alleen. Hulle wag onder die afdak. Hulle skop die bal totdat hulle moeg is en lag baie. “Dit word donker en ek moet huis toe gaan, maar wil eerder nog hier bly,” meld hy.

EVALUASIE

Die deelnemer ervaar konflik en voel geïrriteerd. Die milieu waar sy vriende teenwoordig is, bly vir hom ‘n toevlug. Hy identifiseer sterk met ander seuns en konflik geskied grotendeels met die teenoorgestelde geslag.

VERANDERLIKES

Besoek biologiese vader gedurende die skoolvakansie.

SESSIE 6

Die deelnemer plaas twee planete in die ruimte – ongeveer horisontaal met 'n groot afstand tussen beide. Hy land op die verste planeet. Sy pa woon daar. Die huis ruik lekker. Hulle praat baie, maar hy kyk ook gereeld TV. Hy kuier lekker, maar hy wil terug vlieg na “Oosthuizenstraat” daar waar sy ma woon. Sy stiefpa woon ook hier. Dit gaan beter, want hy (stiefpa) drink nie meer nie. Hy werk en sy ma werk en hulle huis is nou veilig.

EVALUASIE

Dit blyk duidelik dat die deelnemer tans tevrede is met sy omstandighede en dat sy verhouding met beide sy biologiese vader en stiefvader gestabiliseer het.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 7

Die deelnemer is traag om deel te neem aan die Astroterapie. Hy skep een klein planeet sonder detail. (Die fasiliteerder verneem wat die deelnemer hier waarneem.) Die deelnemer meld dat daar nie vandag enige mense hier is nie. Daar staan 'n groot boom, hy gaan in die koelte sit, want dit is warm en hy is moeg. Hy voel hy wil net hier bly; daar is niks interessant wat in elk geval gaan gebeur nie.

EVALUASIE

Die deelnemer voel ontmoedig.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 8

Die deelnemer skets een planeet. Daar is baie detail in die planeet. Hy skets 'n groot son met strale wat oor die planeet skyn. Die deelnemer hoor hoe die klok lui. Kinders lag en raas want dit is pouse. Sy maats is hier. Al hou die deelnemer nie baie van skool nie, hou hy van die onderwysers, die maats en die feit dat sy ma ook hier werk. Hy sal die skool mis. Hy is ook opgewonde oor volgende jaar. Hy weet nie hoe dit op daardie planeet lyk nie. Dit maak hom bietjie bang.

EVALUASIE

Die deelnemer voel veilig in sy huidige skolastiese omgewing. Hy is opgewonde en onseker oor die toekomstige jaar.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 9

Die deelnemer teken drie planete. “Oosthuizenstraat”, “Die Laerskool” en “Die Hoërskool” Hulle lê naby mekaar. Hy teken ook ‘n kleiner planeet genaamd “Kemptonpark”. Hy vlieg eers daarheen. Hy wil vir sy pa gaan kuier voor dit nuwejaar is. Hy wil nie vir altyd daar bly nie. Dan land hy op “Die Hoërskool”. Hy hou van die groot groen rugbyveld. “Die Hoërskool” is naby sy huis – hy kan sommer stap. “Die Laerskool” is naby genoeg. Hy gaan daardie planeet mis, maar sal gaan kuier.

EVALUASIE

Die deelnemer het sekerheid met betrekking tot sy verhouding met sy biologiese vader, asook waar hy hom in die toekoms gaan bevind.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

DEELNEMER 5:

SESSIE 1

Die deelnemer skep drie planete. Benoem hulle “Laerskool Warmbad, Vanderbijlpark en Kretchmarlaan”. Die deelnemer het lankal afskeid geneem van “Vanderbijlpark” nog voor sy pa oorlede is. Die deelnemer wil daardie planeet weer eendag besoek, want hy wonder hoe dit met Junior gaan. Laasgenoemde is net ‘n paar jaar jonger as die deelnemer. Eers was die deelnemer jaloers op hom, maar nou is Junior se ma oorlede. Die deelnemer verbaliseer dat die eerste dag toe hy by “Laerskool Warmbad” ingeskryf is, het hy geweet dinge sal vir hom uitwerk. Hy wil nie vandag “Kretchmarlaan” besoek nie.

EVALUASIE

Dit blyk dat die deelnemer lankal emosioneel van sy vader afskeid geneem het. Die deelnemer is nou bekommerd oor sy stiefbroer wat nou ouerloos gelaat is. Sy jaloesie is nou met empatie vervang. Hy voel reeds jare veilig binne die grense van Laerskool Warmbad. Die deelnemer vermy Kretchmarlaan dalk omdat hy emosioneel nie gereed

is om daarmee te handel nie. Die deelnemer voel geborge binne die milieu van die skool.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 2

Die deelnemer teken twee planeete ver uitmekaar geleë. Die linker planeet noem hy “Kretchmarlaan” en die verafgeleë planeet “My sussie se huis”. Die deelnemer noem dat daar drie mense op die eerste planeet woon. Sy ma, sy broer Lee en die deelnemer woon ook daar. Vandat hulle alleen woon, gaan dit beter. Sy ma werk en sy broer werk. Hulle kyk na mekaar. Hy teken nog ‘n klein planeet. Die deelnemer wil vinnig soontoe vlieg. Sy materne ouma woon daar. Die deelnemer was baie lank gelede daar en kan nie onthou hoe dit daar lyk nie. Sy ouma was ‘n onderwyseres. Sy help hulle ook soos sy kan. Oppad terug huis toe – “Kretchmarlaan” – stop die deelnemer by sy sussie. Sy is getroud en het ‘n goeie werk. Sy het ‘n kind en ‘n goeie man. Hulle sal kom kuier.

EVALUASIE

Die deelnemer ervaar samehorigheid binne sy gesin, al funksioneer hulle nie optimaal nie. Die ander persone op wie hy steun is vroulike rolmodelle. Alhoewel die deelnemer fisies nie by hulle kan wees nie, het hy vertroue in hulle sorgsaamheid. Die deelnemer voel gekoester en versorg.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 3

Die deelnemer teken twee planeete. “Laerskool Warmbad en Toeka” Die deelnemer gee nie om, om elke dag op “Laerskool Warmbad” te land nie. (Die fasiliteerder verneem na die rede(s).) Die deelnemer meld dat hy hier sy heel beste en enigste maat kan sien. Hulle doen alles saam en verstaan mekaar. (Die fasiliteerder verneem waarom die deelnemer onder die indruk verkeer dat hy en sy heel beste maat mekaar so goed verstaan.) Die deelnemer sê: “My ma en sy ma het dieselfde probleem. Hulle probeer hard.” Hy wil nie die planeet verder verken nie en vertrek haastig na “Toeka” Hy neem vir André saam. Die deelnemer se broer werk by “Toeka” en koop vir die deelnemer en vir André ‘n hamburger, skyfies en koeldrank. Die deelnemer se broer, Lee is altyd bly om hom te sien. “Lee maak altyd ‘n plan.” sê die deelnemer.

EVALUASIE

Die “Laerskool Warmbad” se omgewing bied sekuriteit aan die deelnemer. Die deelnemer het slegs een vriend, maar hulle vriendskap is heg en die deelnemer is lojaal. Hy brei nie uit oor hulle moeders se probleem nie – ‘n gedeelde las. Die deelnemer kyk op na Lee en vertrou sy vermoë om in moeilike tye vir hom daar te wees.

VERANDERLIKES

Broer behou sy werk en lewer finansiële bydrae tot die gesin se versorging. Die deelnemer het geen kontak met die Hoërskool seuns wat in 2016 aan hom dwelms verskaf het nie.

SESSIE 4

Die deelnemer skep net ‘n planeet. Binne in die planeet skep hy twee kleiner planete. Hy gaan die hele dag hier vertoef. Hy het op die “Skool” geland. Dit is ‘n mooi plek – dis netjies en sy beste maat sien hy elke pouse. Hulle deel alles. Die deelnemer is trots op die plek en daarom kom hy ook netjies hiernatoe. Mnr. Coetzee is netjies en trots en help die deelnemer met sy boeke en sy punte. Daar is nie nog iets wat die deelnemer sien of hoor nie. As die klok lui raas die kinders en dan word dit stil as hy en André wegstap.

EVALUASIE

Die deelnemer voel trots – op homself, Mnr. Coetzee en sy omgewing. Hy wil verbeter, want iemand stel belang. Hy voel hy is belangrik.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 5

Daar is twee planete. Een met kleur en een ‘n vaal grys sirkel. Die deelnemer wil laasgenoemde nie besoek nie. Die deelnemer vertel spontaan oor die kleurvolle planeet. Hy doen goed op die planeet. Hy kry komplimente oor sy hare en sy gesig wat skoon geskeer is. Die deelnemer vertel van sy boeke en sy goeie punte. “Dit verander dinge as mens hard probeer,” noem hy. Toon egter geen inisiatief om verder te vertoef of uit te brei nie.

EVALUASIE

Gevoel van eiewaarde groei en motiveer die deelnemer om die huidige positiewe terugvoer in stand te hou.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 6

Die deelnemer voorsien 'n enkele planeet met baie detail. Hy noem die planeet "Julie vakansie". Die deelnemer vertel breedvoerig hoe mooi dit is waar hy vir sy tante gaan kuier het. Daar is berge en water en wilde diere. Sy woon daar en werk daar. Sy leer die deelnemer om mooi goed te maak met hout, eintlik palette. Die deelnemer het met toerusting gewerk en meet alles in millimeter. Die deelnemer wil graag weer die planeet besoek, maar André moet hom vergesel.

EVALUASIE

Die deelnemer ervaar dié omgewing positief. Daar is in hom as jong seun belê. Hy voel menswaardig en vaardig.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 7

Twee planete teenwoordig. "Kretchmarlaan en Van der Merwestraat". Die mense in die huis in "Kretchmarlaan" is trots op die deelnemer! Hy is nou in die intervensieklas omdat sy akademie so verbeter het. Die deelnemer bel ook sy ouma in Namibië om die nuus te deel. Die deelnemer wil graag saam met André Hoërskool toe gaan, maar sy ma oorweeg iets anders. Hy is haastig om na "Van der Merwestraat" toe vertrek. Hy klim vinnig uit, want sy vriend wag vir hom. Hulle gaan rekenaarspeletjies speel. Dit is lekker hier, want André se ma is af en maak lekker kos. Die deelnemer moet om 17h00 weer vertrek na "Kretchmarlaan".

EVALUASIE

Die deelnemer ervaar dat harde werk beloon word met vrye tyd. Dit is lekker by sy vriend se huis, veral omdat laasgenoemde se ma tuis is. Die deelnemer voel opgewonde en waardig en kies selfstandig om die reël om op 'n skere tyd tuis te wees, te gehoorsaam.

VERANDERLIKES

Die deelnemer ontvang 'n nuwe onderwyseres wat Natuurwetenskappe aanbied. Die moeder oorweeg tuisonderig in die komende Hoërskooljaar.

SESSIE 8

Die deelnemer is stil. Hy skep een planeet met baie detail. Links teken hy 'n son en regs sterre. (Die fasiliteerder verneem na die son en sterre.) Die deelnemer meld dat die son op die planeet skyn. "n Mens kan alles sien en dis maklik om te kyk waar jy loop." Die deelnemer voeg nog sterre by. Daar is nie 'n maan nie. Die planeet gaan draai en dan is dit donker. Die deelnemer is bang hy vlieg teen iets vas. Hy glo nie die sterre is helder genoeg sodat hy alles mooi kan sien nie.

EVALUASIE

Die deelnemer voel veilig en het vertroue in sy huidige omstandighede. Hy voel onseker en beangs oor die toekoms of wanneer dinge moontlik gaan verander. Sal hy die nodige aanpassings kan maak?

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 9

Die deelnemer skep vier planete ongeveer ewe groot in 'n horisontale lyn langs mekaar. Bo hierdie lyn plaas hy 'n groter planeet in die middel wat op vier "bene" staan en elke been eindig op 'n kleiner planeet. Die klein planete noem hy "Mnr. Coetzee, Toeka, Kretchmarlaan en Van der Merwestraat". Die groot planeet is die ruimtestasie en dit staan op die ander planeet. Die deelnemer teken bogenoemde in detail en bly op die stasie gestrand, beweeg nie na die ander planete toe nie.

EVALUASIE

Die vier klein planete blyk ewe belangrik te wees en bied ondersteuning aan die ruimtestasie wat nou selfstandig regop staan as gevolg van die vier planete. Die deelnemer voel bemagtig en/of selfversekerd met betrekking tot homself en het vertroue in die wat hom ondersteun.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

DEELNEMER 6:

SESSIE 1

Teken twee planete. Hy land op “Warmbad”. Hier kuier hy graag, want sy ma woon hier. Sy gee drukkies en maak lekker kos. Hy kan amper altyd hier woon. Hy wens net dat die ander mense by wie hulle woon kan vertrek, dan sal alles amper goed wees. Die deelnemer wil nie hierdie planeet verlaat nie. Hy trek ‘n streep deur die planeet wat hy nie wil besoek nie.

EVALUASIE

Die deelnemer voel tevrede met sy huidige omstandighede, maar begeer ook dat sekere aspekte daarvan moet verander. Daar is iets / iemand waaraan hy dink, maar tans wil hy die situasie vermy. Die deelnemer voel verward.

VERANDERLIKES

Die deelnemer was deel van die uitstappie wat deur die onderwyspersoneel gereël is.

SESSIE 2

Die deelnemer wil nie vrywillig toetree tot die Astroterapie nie. Hy skep traag ‘n leë planeet en plaas niks in die ruimte nie. (Die fasiliteerder verneem na wat die deelnemer in die planeet waarneem.) Hy meld dat daar niks groei nie en daar is niemand nie.

EVALUASIE

Die deelnemer voel alleen, leeg en verlate. Daar is niks wat hom op hierdie oomblik opgewonde maak nie. Hy bestaan net. Hy koester geen drome nie. Sy emosionele toestand kan gekoppel word aan onderliggende depressie.

VERANDERLIKES

Hy neem deel aan die “snaakse klere aantrek dag”

SESSIE 3

Die deelnemer skep drie planete. ‘n Groot planeet en twee kleiner planete. Hier voel hy veilig, maar dit is nie meer lekker hier nie, want sy ma se saamleefmaat het hulle verlaat. Hy woon nou elders. Die deelnemer meld dat sy ma nou vir hulle ‘n ander pa gaan soek. Die deelnemer druk die een kleiner planeet plat met die palm van sy hand. (Die fasiliteerder verneem na waarom die planeet moet vernietig.) Die deelnemer meld dat hy baie kwaad is. Hy weier ook om verder die ruimte te verken.

EVALUASIE

Die deelnemer word weer deur 'n vaderfiguur verwerp en dit ontketen ongelooflike hartseer, wat in woede tot uiting kom. Die deelnemer ervaar hartseer en verwerping.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 4

Die deelnemer teken twee planeete. Een groot planeet wat hy vol elemente teken en dan trek hy 'n groter sirkel om die planeet. Hy trek een kruisie daarin en toe begin die deelnemer onbedaarlik huil.

INTERVENSIE

Die fasiliteerder tree in as Maatskaplike Werker.

EVALUASIE

Die kruisie verteenwoordig sy biologiese vader. Die deelnemer wil hom nie meer in sy lewe hê nie, hy is bitter kwaad vir sy pa. Sy pa gee geen aandag aan hom nie en hy maak nie vir sy pa saak nie. Hy wil sy pa ook afskryf. Die deelnemer voel verwerp.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 5

Die deelnemer teken een planeet en plaas die ander kleiner planeete daarin. Die deelnemer verduidelik dat hy sommer sal loop – alles is bymekaar, want dis die “Skool” Hy wil graag by een klein planeet kuier. (Die fasiliteerder verneem na die rede.) Hy meld dat Mnr.JD hier is. Meneer los alles in sy klas en dan praat hy net met my, noem die deelnemer. “Mnr. JD gee 'n druk op my skouer en dan weet ek , ek is nie alleen nie,” meld die deelnemer. (Die fasiliteerder verneem na die ander kleiner planeete.) Die deelnemer bekén dat dit ander mense is waarvan hy hou, maar hy wil nie daarheen gaan nie.

EVALUASIE

Die deelnemer ervaar emosionele sekuriteit by sy onderwyser, soveel so dat hy vir die eerste keer sy gevoelens met betrekking tot sy biologiese vader met hom deel. Die deelnemer ervaar ondersteuning en voel gekoester.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 6

Die deelnemer tree glad nie tot Astroterapie toe nie en sy liggaamshouding is geslote. Die fasiliteerder moet gesprek motiveer en inisieer.

INTERVENSIE

Die fasiliteerder tree toe as Maatskaplike Werker.

EVALUASIE

Die vakansie was onopwindend en dit blyk duidelik dat die deelnemer eensaam is. Hy skakel moeilik in by sy portuurgroep en is aangewese op sy neef by wie hulle inwoon vir geselskap. Die feit dat hulle mekaar konstant sien veroorsaak soms konflik.

VERANDERLIKES

Die fasiliteerder het na die kontakbesonderhede van die biologiese vader verneem, maar die moeder wou dit nie bekend maak nie.

SESSIE 7

Die deelnemer teken een planeet wat sweef in die ruimte. Hy gaan daar land en klim vinnig uit. Hier is baie mense wat hy nie meer hier wil hê nie. "Miskien moet hulle hier bly," sê hy. (Die fasiliteerder verneem na die naam van die planeet.) Die deelnemer meld dat dit "Laerskool Warmbad" is. Na 'n lang stilte besluit die deelnemer om die mense wat hy by hom wil hou, saam te vat in sy ruimtetuig. Hulle kan dan wegvlieg. (Die fasiliteerder verneem na wie in die ruimtetuig mag ingaan en waarheen die bemanning sal gaan.) Die deelnemer meld dat hy Mnr. JD, tannie Zet, tannie Zelda en die kampmaats sal saamneem. Hy weet nie waarheen die ruimtetuig hulle sal neem nie.

EVALUASIE

Hierdie deelnemer weet by wie hy veilig voel, maar hy weet nie hoe hy by hulle moet inskakel nie. Die deelnemer voel "detached". Hy voel afsydig en afgesonder.

VERANDERLIKES

Die deelnemer word in kennis gestel dat hy die Koningskinders kamp gaan bywoon.

SESSIE 8

Die deelnemer teken 'n helder planeet met bome, gras, kinders en water. Hy kan nie wag om daarheen te vlieg nie. Hy was al daar. Dit is lekker. Die deelnemer onthou dat hy nuwe maats ontmoet het. Hy wonder of hulle weer daar sal wees. Hy sal graag vir die dominee ook wil saamvat. Die deelnemer weet nie wat die planeet se naam is nie, maar hy weet hoe om daar te kom.

EVALUASIE

Dit blyk duidelik dat Badseloop se kampterrein en die kamp self groot indruk op die deelnemer gelaat het. Dit is positief dat hy met Ds. B.Hattingh identifiseer. Die deelnemer is opgewonde.

VERANDERLIKES

Geen kontak met die biologiese vader is bewerkstellig nie. Mnr. JD Du Preez lewer baie emosionele steun aan die deelnemer.

SESSIE 9

Die deelnemer skep twee planete. Een groot en een klein. Die groot planeet is waar hy eerste wil land. Hy wil by sy ma kuier. Dis stil in die huis en die ander mense is weg. Vandag is spesiaal. Die deelnemer en sy ma doen alles alleen en hy hoef sy ma nie met die ander familie te deel nie. (Die fasiliteerder verneem na die ander planeet) Die deelnemer noem dat hy nie nou daarheen kan gaan nie, maar eers in Desember. Hy kan nie wag om daarheen te vertrek nie en wens hy kan die hele vakansie daar spandeer.

EVALUASIE

Die deelnemer het behoefte aan individuele aandag. Hy is rustig en baie tevrede as daar in die behoefte voorsien word. Hy het ook die vooruitsig van positiewe interaksie binne 'n omgewing wat vir hom goed was. Hy ervaar gevoelens van tevredenheid asook opgewondenheid.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

DEELNEMER 7:

SESSIE 1

Die deelnemer moet met geduld geskool word voordat Astroterapie 'n aanvraag kan neem. Dit is duidelik dat deelnemer 7 van kuns hou, want hy spandeer baie tyd aan die skepping van een planeet – dit is egter kleurvol en het ringe en kraters. (Fasiliteerder veneem na die planeet.) Die deelnemer sê dit is die skool. Hy ken die skool en baie mense. Soms is die werk hier moeilik, maar sy beste maat is hier en die deelnemer speel rugby. Partymaal is hy bang om hiernatoe te kom. Dit gebeur as hy sukkel met werk of iets nie kan klaarmaak nie.

EVALUASIE

Die deelnemer voel onseker en is verward. Hy wil graag in die omgewing verkeer, want dit bied vriendskap en hy word in 'n groep geakkommodeer waar hy 'n belangrike posisie vul (menswaardig voel). Hy vermy die planeet wanneer hy weet hy nie aan die vereistes voldoen nie – voel magteloos of vreesbevange.

VERANDERLIKES

Moeder en vader werk en albei versorg die gesin materieël. Moeder nie ledig tuis nie.

SESSIE 2

Teken twee planete. Besoek die planeet regs. Daar is 'n tuin, groot boom en twee honde. Die deelnemer se gesin woon hier naby die Polisiestasie. Hulle voel veilig. Daar is 'n kaskar wat hy en sy pa en Hennie bou. Daar is visstokke in die motorhuis. Dis meestal lekker hier, veral as die deelnemer se ma tuis is. Die deelnemer beweeg nie na die ander planeet toe nie. (Die fasiliteerder verneem waarom die deelnemer nie die planeet wil besoek nie. Die deelnemer verbaliseer dat hy nie nou kan gaan nie, want sy goed is nie reg nie.

EVALUASIE

Die deelnemer voel tevrede met sy huidige omstandighede, maar dit is net tuis. Hy voel angstig oor die ander planeet en vermy dit omdat sy goed nie reg is nie. Laasgenoemde skep spanning by die deelnemer en hy weet nie hoe om dit te hanteer nie.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 3

Geen Astroterapie kan plaasvind nie as gevolg van die skoolvakansie en daarna was die deelnemer afwesig as gevolg van 'n pitseer.

VERANDERLIKES

Die deelnemer onderneem om aanwesig te wees en samewerking te bied. Die deelnemer se ouers werk aan hulle verhouding binne die gesin.

SESSIE 4

Die deelnemer skep drie planete – twee naby en langs mekaar geleë en een verder geleë. Die deelnemer noem die planete langs mekaar “Ons Huis” en “Toeka se dae” Die ander planeet is “Forever Resort”. Die deelnemer wil eerste na “Forever Resort” toe beweeg. Die son skyn daar en mense lag. Sy ma werk daar. Hy sit by haar en dan gesels hulle. Hy hou van die planeet. Hy moet vinnig vertrek want sy beste vriend en sy broer wag vir hom by “Toeka se dae”. Op die planeet is baie ou goed en hulle maak lekker kos. Sy vriend se broer werk hier. Die deelnemer en sy vriend help ook soms uit as dit besig word. Eintlik doen hulle alles saam. Die deelnemer vlieg saam met sy vriend na “Ons Huis” toe. Daar speel hulle speletjies en die deelnemer se ma bederf hulle met lekker kos.

EVALUASIE

Die deelnemer is geheg aan sy ma en trots op haar. Hy het die vrymoedigheid om sy beste vriend huis toe te nooi. Daar is 'n hegte vriendskapsband waar die deelnemer en sy vriend mekaar in alles bystaan. Die deelnemer ervaar gevoelens van trots en geborgenheid. Hy is tevrede met sy omstandighede in die teenwoordige.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 5

Die deelnemer voel nie gesond nie, hy het 'n abses in sy tand. Hy teken halfhartig 'n planeet wat in die lug hang en daar is geen detail of kleur nie. “Dis die skool,” sê hy. Verder verbaliseer hy niks nie en toon geen inisiatief om sy leefruimte uit te brei of te verbeter nie. (Die fasiliteerder verneem na waarom die planeet so lyk.) Die deelnemer noem dat hy soos die planeet voel. Sy uitslae was swakker as wat die deelnemer verwag het en hy voel nie lus om iets daaraan te doen nie.

EVALUASIE

Die deelnemer voel moedeloos en ongemotiveerd soos iemand wat klaar die stryd verloor het.

VERANDERLIKES

Die deelnemer skakel in by ekstra klasse.

SESSIE 6

Die deelnemer skets 'n planeet wat hy in twee verdeel. Die planeet staan bekend as die "nuwe klas". Die deelnemer wil graag hier bly. Hy hoor hoe die kinders lag en raas. Hy is nou in die middelklas. Die deelnemer het nuwe maats en hy is opgewonde. (Die fasiliteerder verneem na die verdeling van die planeet.) Die deelnemer meld dat hy net die helfte van sy tyd by die nuwe maats wil wees, die ander helfte is vir Francois, sy heel beste vriend.

EVALUASIE

Die deelnemer is lojaal teenoor vriendskap. Hy voel gelukkig, trots en hy is opgewonde.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 7

Die deelnemer voorsien twee planete. Die een is groot en sewe kleiner sirkels word in die groot sirkel se omgewing geplaas. Die ander planeet is kleiner en ver regs na bo. Die deelnemer land op die groot planeet. Hy klim uit en trek 'n ruimtepak aan. Dan vlieg hy na vier van die sirkels toe en verbind hulle met die planeet waarop hy geland het. (Die fasiliteerder verneem na die verbinding.) Die deelnemer noem dat dit die onderwysers is wat wat vir hom klas gee by wie hy veilig voel en gelukkig is. Hy benoem geen vak of onderwyser nie. (Die fasiliteerder verneem na die planeet wat ver regs bo geplaas is. Die deelnemer noem dat dit sy nuwe skool gaan wees. Hy weet hoe dit gaan lyk en hy het self gekies om daarheen te gaan. Hy kan eintlik nie wag vir die tyd om te gaan nie.

EVALUASIE

Dit blyk dat hierdie deelnemer se vlak van motivering afhanklik is van die ervaring binne die klaskamer. Vanuit bogenoemde blyk dit duidelik dat daar met drie onderwysers geen binding is nie. Die deelnemer voel verwerp en uitgesluit. Hy is egter positief oor die toekomstige skuif na 'n ander milieu.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 8

Daar is drie planete in die ruimte by name “Mabalingwe, Susan Strijdom en Markdag” Die planete lyk eenders en lê ongeveer horisontaal. Die deelnemer sweef met sy ruimtetuig bo die planete. Hy gaan nêrens land nie. Hy sal van “hier” af kyk en vertel. Die deelnemer noem dat dit mooi is by Susan Strijdom, daar is dinge wat jy met jou hande kan doen en hy sien daar is ook seuns wat rugby speel. Die deelnemer dink hy sal daar gelukkig kan wees. Op “Mabalingwe” woon ‘n tannie wat vir hom en Francois leer om met hout te werk, daarom weet die deelnemer hy hou van handewerk. “Markdag” – dit is lekker en sleg. Hy het hard gewerk en al sy werk se geld is weg. Alles was verniet.

EVALUASIE

Die deelnemer toon goeie insig in wat vir hom lekker is om te doen en het ervaar hoe dit voel om vaardig te wees. Hy voel suksesvol, maar besef die lewe het ook sy teleurstellings.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 9

Die deelnemer is nie gemotiveerd om tot Astroterapie toe te tree nie. Hy is lusteloos en apaties.

INTERVENSIE

Die fasiliteerder tree in as Maatskaplike Werker.

EVALUASIE

Die deelnemer se laaste akademiese uitslae het hom baie teleurgestel. Die deelnemer beskik nie oor die nodige ondersteuning vanuit sy ouerhuis om hom te inspireer en aan te moedig nie. Die deelnemer sien die nuwe skool as ‘n vinnige oplossing. Hy is moedeloos en voel dat die nuwe omgewing hom beter sal akkommodeer. Die deelnemer toon min deurstellingsvermoë en hier is oerlike sorg en motivering van kardinale belang.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

DEELNEMER 8:

SESSIE 1

Die deelnemer plaas twee groot en een klein planeet in die ruimte. Die klein planeet grens aan die een groot planeet en die deelnemer vernoem hierdie aangrensende planete “Die Plaas” en die ander groot planeet “Louis Trichardt”. Die deelnemer vlieg na die aangrensende planete en land op die groter een. Hy hou baie van die planeet, want sy ma bly hier. Sy gee vir die deelnemer liefde en dis lekker as die deelnemer alleen daar kuier. Hy gee nie om as sy halfsussie ook daar is nie. Sy stiefpa bly op die klein planeet, maar naby. Die deelnemer wil na die ander groot planeet toe vlieg. Die deelnemer land en klim uit die tuig. Hy groet die mense. Hy is bly om hulle te sien. Hy was laasjaar Desember hier. Sy pa en tannie Julie woon hier. Die deelnemer het ‘n boetie en ‘n sussie. Hulle eet lekker en dan vlieg die deelnemer terug na die eerste planeet toe.

EVALUASIE

Die deelnemer voel verplig om sy aandag te verdeel en sy lojaliteit te toon en wil hy hierdeur verwerping voorkom. Hy voel veilig by sy ma, maar daar is emosionele afstand met die stiefpa. Die deelnemer hunker na ‘n beter verhouding, maar het nie die moed om sy stiefpa eerste te nader nie. Die deelnemer meld dat hy bly is om hulle te sien. Daar is nog twyfel by die deelnemer oor onvoorwaardelike aanvaarding by die biologiese vader en sy hersaamgestelde gesin. Die deelnemer keer terug na die “veilige tuiste” wanneer onsekerheid intree.

VERANDERLIKES

Biologiese vader maak elke Saterdag telefonies kontak. Die deelnemer en sy stiefpa gaan alleen visvang.

SESSIE 2

Daar is net een kleurlose planeet regs bo. Die ruimte daarom is leeg en die deelnemer is nie gemotiveerd of kreatief om dit te verbeter nie. Die deelnemer wil hierdie planeet nie verken nie, want hy dink nie daar is iets nie. (Die fasiliteerder verneem of die deelnemer nie wil gaan seker maak nie. – die deelnemer is onsigbaar, want hy het ‘n spesiale pak aan.) Die deelnemer gaan net van ver af kyk. (Die fasiliteerder verneem waarna die deelnemer kyk.) Die deelnemer sien sy vriend. Hy sit alleen op ‘n bankie. Dit is pouse en die kinders raas. Dit is stil waar sy vriend sit. Dan lui die klok. Die deelnemer meld dat sy vriend ook alleen is, al is daar baie kinders. Hy wil nou wegvlieg.

EVALUASIE

Hier is bewyse dat die deelnemer die skoolomgewing tans negatief ervaar en dit wil vermy. Die deelnemer beskryf sy vriend breedvoerig en kan aangeneem word dat die persoon vir die deelnemer baie belangrik is. Hy tree empaties toe en verbaliseer dat sy vriend ook soos hy voel – alleen.

VERANDERLIKES

Paterne tante by wie die deelnemer skoolvakansie deurbring moes verhuis as gevolg van inbraak.

SESSIE 3

‘n Klein oninteressante planeet bo regs en ‘n groot gedetailleerde planeet meer na links. Die deelnemer is gretig om na die groot planeet te vlieg. Hy land vinnig en klim uit. Die deelnemer loop op die stoepe rond saam met sy heel beste vriend. Hulle deel hulle kosblikke. Die deelnemer soek iemand tussen die ander kinders, maar wil nie die geheim weggee nie. Die deelnemer wil nog ‘n rukkie hier bly. Hy wil gaan kyk hoe dit op die klein planeet gaan, want hy is bekommerd. Die deelnemer kan eers later daarheen gaan.

EVALUASIE

Dit blyk duidelik dat die huidige omgewing by die skool vir die deelnemer positief is. Hy ervaar ‘n opgewondenheid en wil graag hier wees. Daar is ‘n spesiale iemand wat hy vir homself toe-eien. Verhoudings by die skool voorsien in sy behoeftes binne sy portuurgroep en motiveer hom tot verdere deelname. Hy het onderliggende spanning, want hy is bekommerd oor iets of iemand en voel magteloos omdat hy nie in die teenwoordige tyd iets daaraan kan verander nie. Ambivalente gevoelens van opgewondenheid en magteloosheid.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 4

Skets die planeet wat hy “Die plaas” noem. Geen ander planete nie. Die deelnemer noem dat hy hier uitklim en ry met sy fiets dat die klippe spat. Dit gaan beter hier. Die deelnemer se ma woon hier, sy sussie en Oom Billy. Hy meld dat hy en Oom Billy nou met mekaar gesels. Die deelnemer se ma werk en kan die deelnemer vroeër in die middag met huiswerk help. Die deelnemer gaan nie nog planete teken nie, want hy hoor of sien hulle nie.

EVALUASIE

Daar kan aanvaar word dat die verhouding met die stiefpa verbeter het. Die deelnemer is egter passief en teruggetrokke. Daar lê nog 'n onvergenoegdheid binne die deelnemer want hy gee uiting aan sy frustrasie deur sy "fiets te ry dat die klippe spat".

VERANDERLIKES

Die deelnemer se stiefpa help hom om 'n snoepie by die naskool te begin en die deelnemer ontmoet 'n nuwe vriend waarmee hy die besigheid deel.

SESSIE 5

Die deelnemer plaas twee planete in die ruimte wat mekaar oorvleuel. Verder is daar daar niks anders nie. Die deelnemer plaas sy tuig presies in die middel waar die twee planete oorvleuel. Die deelnemer meld dat hy hier gaan bly. (Die fasiliteerder verneem of die deelnemer nie die ander planete wil verken nie.) Die deelnemer noem dat hy hiervandaan kan stap "heen-en-weer".

Op die planeet (wys met die potlood na links) is sy beste maat en hier is sy ander maat (wys na die planeet na regs) "Dis veilig in die middel," noem die deelnemer.

EVALUASIE

Daar kan afgelei word dat die deelnemer vrees vir verwerping koester. Hy is in twee geskeur en wil sy lojaliteit teenoor beide vriende toon, maar op 'n neutrale plek, sodat hy nie as gevolg van onregverdigde deelname een vriendskap verloor nie.

VERANDERLIKES

Die deelnemer besoek sy paterne tante gedurende die skoolvakansie. Die tante is kinderloos en het 'n baie hegte verhouding met die deelnemer.

SESSIE 6

Die deelnemer voorsien net een helderkleurige planeet en noem dit spontaan "Laerskool Warmbad". Die deelnemer beskryf die planeet as mooi en netjies. Hier is vriendelike mense en die deelnemer noem dat jy hier beloon word as jy hard werk en wys jy wil beter doen. Die deelnemer noem dat hy hartseer sal wees as hy eendag hierdie planeet vir altyd moet los.

EVALUASIE

Die deelnemer se gemoed is goed. Hy voel dat hy hier hoort en 'n integrale deel vorm van hierdie omgewing. Hy verbaliseer ook dat dit vir hom moeilik sal wees om hierdie omgewing in die toekoms te moet verlaat. Hy voel geborge.

VERANDERLIKES

Die deelnemer ontvang 'n nuwe onderwyser om die “sustituut vaderrol” binne skoolverband te vervul.

SESSIE 7

Die deelnemer plaas die planeet min of meer in die vorm van 'n driehoek in die middel. Die boonste planeet noem hy Mnr. Fourie, die linker planeet noem hy “My Pa” en regs “Oom Billy”.

Die deelnemer noem dat hy nêrens gaan land nie, hy gaan om al die planeet vlieg. (Die fasiliteerder verneem of die deelnemer kan beskryf wat hy waarneem wanneer hy verby elke planeet beweeg). Die deelnemer meld dat Mnr. Fourie by sy lessenaar sit. Hy skryf, maar as jy in sy kantoor is, praat hy net met jou. Hy luister wat jy sê. Die deelnemer meld, “My pa is altyd besig, maar hy bel darem meer as een keer per week.” Die deelnemer meld ook dat sy pa baie vrae vra en ook iets vertel van wat by hom gebeur. Hy mis hom. “Oom Billy” vang vis en ek sit ook daar. Ons praat, maar nie so baie nie.

EVALUASIE

Dit is positief dat die deelnemer met hierdie persone kon identifiseer. Die deelnemer ervaar Mnr. Fourie baie positief en toeganklik. Die deelnemer voel Mnr. Fourie ag hom belangrik.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 8

Plaas een planeet in die middel met “arms” wat ander planeet vashou. Die planeet in die middel is die deelnemer (ruimtevaarder) se stasie. Die ander planeet is “Die Plaas, Laerskool Warmbad, Plaasjapies, Louis Trichardt en Witrivier.” Die deelnemer noem dat hy al die planeet wil besoek, want op elke planeet is daar belangrike mense. Party plekke is bietjie beter as ander. Dit neem redelike tyd in beslag soos die deelnemer al die planeet besoek en breedvoerig weergee wie daar woon.

EVALUASIE

Hierdie deelnemer voel positief, ook oor homself en is dit vir hom moontlik om alhoewel sy wêreld nie perfek is nie, die bydrae wat die mense in sy lewe maak te kan identifiseer. Die deelnemer voel geborge en ervaar ondersteuning.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 9

Die deelnemer skep 'n planeet wat nog nie regtig bestaan nie. Dit is 'n groot planeet met baie kraters. Hy noem dat daar plek moet wees vir almal. Die deelnemer sal eendag daar gaan bly wanneer hy in die weermag is. Die deelnemer sal vir Mnr. Fourie soontoe vat, want meneer is sag en goed en slim en ken dissipline. Sy pa en Oom Billy kan ook gaan. Billy en Janco, sy sussies en boetie en sy ma, Tannie Zelda en tannie Zet kan ook gaan.

EVALUASIE

Die deelnemer het toekomsplanne en drome. Hy voel bemagtig, veral deur Mnr. Fourie, want hy is die enigste persoon waaroor daar uitgebrei of redes verskaf word waarom hy die geskikte kandidaat is om die deelnemer na die nuwe planeet toe te vergesel.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

DEELNEMER 9:

SESSIE 1

Die deelnemer teken een planeet. Daar is niks in die ruimte nie. Hy teken 'n klein figuurtjie in die planeet. Daar is geen ander elemente in die planeet nie. (Die fasiliteerder verneem of daar ander planete is.) Die deelnemer reageer nie.

EVALUASIE

Die deelnemer is stil en eensaam.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 2

Die deelnemer trek een groot sirkel en omring dit dan met 'n groter sirkel. Hy verbaliseer niks nie. (Die fasiliteerder verneem of daar ander mense of dinge waarneembaar is.) Die deelnemer teken sirkels in die groot planeet en trek toe harde lyne daardeur. (Die fasiliteerder verneem na die strepe.) Die deelnemer sê hy is kwaad! Kwaad vir sy pa en sy stiefpa. Hulle is hard en gee nie eers om nie.

INTERVENSIE

Die fasiliteerder tree in as Maatskaplike werker.

EVALUASIE

Die deelnemer is kwaad en ervaar verwerping.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 3

Die deelnemer skets drie planete. "Boschpoort", "Die Skool" en 'n klein vaal planeet. Hy land eerste op "Die Skool" Dit is stil by "Die Skool". Hy het 'n maat hier, maar hulle praat net pouses. Partykeer lag hulle. Die deelnemer meld dat hy stil is in die klas. Die ander raas, maar hy gee nie om nie. Hy wil nie graag "Boschpoort" toe gaan nie. Sy stiefpa raas oor alles. Hy is so ongeduldig en sy ma verstaan hom nie goed nie. (Die fasiliteerder verneem na die ander planeet.) Die deelnemer meld dat hy graag daar sal wil gaan woon. Hy brei nie veel uit nie.

EVALUASIE

Die deelnemer is baie na binne gekeer. Dis asof hy sosiaal geïsoleerd staan en voel ook binne sy huislike omstandighede oorweldig. Hy hunker na uitkoms, maar die omstandighede is onbekend.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 4

Die deelnemer skep een planeet. Buite is sterre, 'n son en 'n maan. Die deelnemer noem dat alles hier normaal is. (Die fasiliteerder verneem na wat normaal verteenwoordig.) "Dit is wanneer mense nie die heelyd baklei nie en 'n mens weet elke

dag wat gaan gebeur” meld hy. Die deelnemer meld dat die planeet stil is en dis mooi. Die planeet bestaan nie regtig nie, maar hy wens dit het.

EVALUASIE

Die deelnemer voel nie deel van sy onmiddellike omgewing nie. Hy voel ontuis en uitgesluit. Hy is ontevrede en hunker na iets beters.

VERANDERLIKES

Geen veranderlikes waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 5

Die deelnemer wil nie tot Astroterpie toetree nie. Hy is stil en geslote, maar uiters emosioneel.

INTERVENSIE

Die fasiliteerder tree toe as Maatskaplike werker.

EVALUASIE

Die deelnemer voel verontreg met betrekking tot die behandeling wat sy stiefpa toegepas en die afwesigheid van ondersteuning van sy biologiese moeder.

VERANDERLIKES

Geen veranderlikes waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 6

Die deelnemer teken twee planete. Hy noem die een planeet “Die Plaas”. Hy wil eers daar land.

Hy het saam met Meneer na die duifskiet gegaan. Dit was wonderlik. Hy het nogal nooit so iets ervaar nie. Hy noem dat hy daarvan hou om die goed te doen wat vir seuns en mans lekker is. Hy wens sy pa kan dit saam met hom doen. Hy is onwillig om “Die Plaas” te verlaat. Hy sal maar op die ander planeet land, maar dit is nie so lekker nie. Die deelnemer wil niks uitbrei nie.

EVALUASIE

Die deelnemer voel iemand het tyd aan hom afgestaan. Hy voel belangrik en bemagtig. Sy ander omstandighede maak hom steeds ongelukkig.

VERANDERLIKES

Die deelnemer ontvang 'n nuwe onderwyser om die “sustituut vaderrol” binne skoolverband te vervul.

SESSIE 7

Die deelnemer teken een planeet. Hy meld dat hier niks gebeur nie. Hy sien niemand nie en hy hoor niks nie. Hy weet nie waarheen hy wil gaan nie. (Die fasiliteerder verneem of daar 'n plek is wat hy wil besoek wat vir hom spesiaal is.) Die deelnemer meld dat daar nie so 'n plek is nie.

EVALUASIE

Die deelnemer is ongemotiveerd en moedeloos en kan daar afgelei word dat daar onderliggende depressie aanwesig mag wees.

VERANDERLIKES

Die deelnemer word genooi na die Aksie Koningskinders se kamp te Badseloop .

SESSIE 8

Die deelnemer skets twee planete wat oor mekaar skuif. Op die een planeet woon sy suster en hy woon op die ander planeet. (Die fasiliteerder verneem na die middel waar niemand woon nie.) Die deelnemer verduidelik dat dit hulle veilige plek is. Net hy en Amy weet waar dit is – hulle kyk na mekaar as dit moeilik gaan.

EVALUASIE

Die deelnemer en sy sussie is baie geheg aan mekaar, ondersteun en vertrou mekaar. Die deelnemer voel veilig en gekoester.

VERANDERLIKES

Die deelnemer se suster en sy vriend gaan hom na die Aksie Koningskamp toe vergesel.

SESSIE 9

Die deelnemer teken een groot kleurvolle planeet. Hy sien 'n kampvuur en 'n swembad. Daar is kinders wat sing. Die seuns lag in die tente. Hy en sy vriend gaan ook daarheen. Dit is lekker hier. Hy weet nie hoe dit regtig lyk nie, maar hy dink dis baie mooi. Hy kan nie wag om daarheen te gaan nie.

EVALUASIE

Die deelnemer is uiters opgewonde en vrolik. Hierdie toevlug sal innerlike egokragte verhoog en vertroosting bring.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

DEELNEMER 10:

SESSIE 1

Hierdie deelnemer se ruimte / wêreld vertoon kleurloos en klein. Daar is net twee planete en hulle is ver van mekaar afgeleë. “Dit is leeg” met verwysing na die ruimte tussen die planete. Hierdie deelnemer toon geen motivering om selfstandig die bestaande twee planete of die ruimte waarin hulle geplaas is te vergroot of te verbeter nie. Daar is net twee persone op die eerste planeet - die deelnemer en ‘n ou man. Hulle praat min. Die planeet is stil en dit is grys. Die deelnemer wil die planeet alleen verlaat. Hy wil nie die ander planeet besoek nie, want hy weet nie hoe dit daar lyk nie.

EVALUASIE

Hierdie deelnemer voel alleen en verlate. Sy leëwêreld vertoon hopeloos en as gevolg van die gebrekkige belangstelling in die deelnemer en afwesigheid van ondersteuning beskik die deelnemer nie oor die nodige egokragte om selfstandig verandering te weeg te bring nie. Hy toon die begeerte om alleen elders ‘n heenkome te vind, maar sy onsekerheid weerhou hom.

VERANDERLIKES

Materne grootmoeder is oorlede – die deelnemer woon by sy oupa.

Min tot geen kontak met die biologiese vader nie.

SESSIE 2

Vier planete van verskillende groottes word amper horisontaal langs mekaar geplaas. Die deelnemer land op die grys planeet. Daar is groen bome en ‘n huis. In die huis bly ‘n vrou. Sy gee vir die deelnemer padkos. Die deelnemer vlieg oor die geel planeet, maar hy wil nie nou daar land nie. Hy sien seuns wat speel en lag. Dit lyk vir hom lekker. Daar is baie ander kinders en grootmense. Die deelnemer vertrek. Hy gaan net verby die een planeet vlieg, hy kan nie daar land nie, want die mense is dalk besig of weg.

Dit word donker en daarom land hy weer op die grys planeet. Die deelnemer maak geen melding van die kleiner planeet nie.

EVALUASIE

Die deelnemer toon die begeerte om deel te word van 'n groter wêreld, maar beskik nie oor die nodige selfvertroue om interaksie te bewerkstellig nie. Hy neem nog waar. Daar is beslis 'n gevoel van geborgenheid by die vrou, want hy keer terug daarheen toe dit donker word – dui op onsekere omstandighede. Daar is mense waarna hy verlang, maar die deelnemer is nie seker hoe hulle hom sal ontvang nie. Die deelnemer koester nog moontlike ideale, maar kon dit nog nie verbaliseer nie, omdat hy self nog onseker is oor wat dit mag wees. Die deelnemer voel steeds geborge en tog ook onseker.

VERANDERLIKES

Materne tante se biologiese suster het vir 'n paar weke by die deelnemer en sy materne oupa kom woon.

SESSIE 3

Daar is een groot planeet. Die deelnemer spandeer baie tyd daaraan om die planeet te skep, terwyl hy baie inligting met betrekking tot die planeet verbaal weergee. Dit geskied spontaan, maar tydsam. Die deelnemer noem dat dit hier beter is. Hier is mense wat die deelnemer leer en wil help. Party is vriendelik, maar nie almal nie. Hier kry die deelnemer goed wat hy nodig het. Die deelnemer het 'n vriend vir wie hy elke dag wil kom kuier.

EVALUASIE

Hierdie leefruimte is in die teenwoordige tyd vir die deelnemer belangrik. Hy is bekend met hierdie ruimte en dit bied hom die geleentheid om dit te waag om in iets te glo en sy vertroue in iemand te stel. Dit blyk dat die deelnemer emosionele en materiële ondersteuning ontvang. Hy vergelyk hierdie ruimte met 'n ander en vind hierdie omgewing positief. Hy voel veilig.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 4

Die deelnemer sukkel om die planete in die ruimte te plaas. 'n Planeet met kleur en detail word in die middel geplaas en een links horisontaal ongeveer dieselfde grootte sonder detail. 'n Klein sirkel regs in die hoek. Die deelnemer vlieg om die planeet links en besluit om daar te land, maar die deelnemer gaan nie uitklim nie. Hy sit en kyk, dan

vertrek hy vinnig. Die deelnemer land op die planeet in die middel. Hy wil sy vriend groet, eintlik twee vriende. Die deelnemer wil lank hier bly. (Die fasileerder verneem of die deelnemer vandag die klein planeet gaan besoek). Die deelnemer wil soontoe gaan want sy broer bly daar, maar dit is moeilik om daar uit te kom.

EVALUASIE

Die deelnemer ervaar ambivalente gevoelens oor waar hy hoort of waarheen hy wil gaan. Dit blyk asof die deelnemer iemand of iets wil besoek of iets wil vind, maar hy is nog nie gereed nie of onseker. Die deelnemer vermy aanvanklik die moontlikheid van 'n besoek of verblyf by sy broer, want hy besef dit is onmoontlik. Hy vertoef waar hy veilig voel en aanvaarding beleef.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 5

Die deelnemer wil nie toetree tot die Astroterapie nie. Hy is baie stil en lewer geen interaksie nie. Astroterapie kan nie realiseer nie.

INTERVENSIE

Fasiliteerder tree in as Maatskaplike Werker.

EVALUASIE

Die betrokke deelnemer ervaar geen sekuriteit of geborgenheid nie. Sy woede en frustrasie spruit voort vanuit die verwerping wat hy beleef omdat sy biologiese vader hom nie besoek of kom haal om tyd by hom te spandeer nie. Die deelnemer ontvang min emosionele en finansiële ondersteuning van sy vader en die materne oupa is emosioneel en fisies nie beskikbaar nie, as gevolg van sy nuut ontwikkelde verslaafdheid met betrekking tot dobbelary. Die deelnemer voel weerloos en ontmagtig.

VERANDERLIKES

Die maatskaplike werker versoek die vader om 'n ooreenkoms te sluit waarin hy onderneem om die deelnemer vir die vakansie te neem, asook om sy emosionele en finansiële verantwoordelikhede nou na te kom.

SESSIE 6

Die deelnemer wil aanvanklik net een planeet skep, want alles op die planeet bly dieselfde. (Die fasiliteerder verneem of die deelnemer geen behoefte het om ander plekke / planete te ontdek nie.) Die deelnemer het lank gehuiwer en 'n klein planeet, asook 'n groot planeet in die ruimte geplaas. Die deelnemer beskryf die klein planeet as volg: "Dit lyk anders as wat ek gedink het." Die deelnemer sal die planeet weer besoek, maar hy wil nie daar bly nie. Die deelnemer wil na die groot planeet toe vlieg en daar bly vir altyd. Die deelnemer noem dat sy broer op die groot planeet bly en die deelnemer met alles sal help. Die deelnemer se broer kan saam met hom vlieg.

EVALUASIE

Die enigste konstante omgewing wat tans in die deelnemer se lewe aanwesig is, is die skool – verwys na alles bly dieselfde. Dit bied sekuriteit. Die deelnemer verwys na die klein planeet as "anders" – daar kan aangeneem word dat hy sekere verwagtinge gehad het en die teendeel is bewys. Hy is nie teleurgesteld nie, want hy toon die behoefte om weer te gaan. Die "klein" planeet dui daarop dat dit minder belangrik is. Die deelnemer fokus baie positief op die groot planeet en blyk dit dat die deelnemer hoop het of 'n moontlike droom het wat verwesenlik kan word. Die deelnemer is hoopvol.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

SESSIE 7

Die deelnemer wil wegvlieg na 'n nuwe planeet waar alles gelukkig is en hy wil kies wie saam met hom mag vlieg! Die deelnemer gaan sy beste maat, sy onderswyser, sy onderwyseres, sy maatskaplike werker en sy broer saamneem. Die deelnemer se materne oupa kan maar agterbly. (Die fasiliteerder verneem of ander mense die planeet mag besoek.)

Die deelnemer dink eers 'n ruk en meld dat sy pa vir hom en sy broer kan kom kuier.

EVALUASIE

Die deelnemer is tans nie gelukkig in sy huidige omstandighede nie. Hy voel magteloos. Persone binne skoolverband is die waarop hy kan reken en wie hy vertrou. Die deelnemer se broer blyk sy gesin te verteenwoordig. Die deelnemer se oupa het hom moontlik gefaal en beskou die deelnemer hom as onbelangrik.

VERANDERLIKES

Die maatskaplike werker, die deelnemer se graadhoof en betrokke onderwyseres met wie die deelnemer 'n vertrouensverhouding het belê 'n vergadering met die biologiese

vader. Die deelnemer sal voortaan by sy broer woon en sy vader sal hulle finansieel ondersteun. Ander voorwaardes word ook gestel.

SESSIE 8

Die deelnemer plaas twee planete reg langs mekaar. Hy meld dat die planete amper dieselfde is. Op albei planete is daar mense wat vir die deelnemer omgee en hom wil help. Op die planeet waar sy broer bly is daar nog 'n man wat hulle altwee beskerm en help. Die man is slim en gaaf en die deelnemer se broer kan hom vertrou.

EVALUASIE

Die deelnemer ervaar aanvaarding en geborgenheid. Hy kan staat maak op beide omgewings waarin hy verkeer. Hy beskryf vir die eertse keer 'n positiewe manlike rolmodel.

VERANDERLIKES

Die deelnemer se broer se werkgewer stel die maatskaplike werker in kennis dat die biologiese vader nie sy verantwoordelikhede nakom soos ooreengekom is nie.

SESSIE 9

Die deelnemer skep net twee planete. Die groot planeet is waar die deelnemer wil bly. Hier kan hy alles oor rekenaars leer en eendag dieselfde werk doen as sy broer. Hy ken mense wat hier bly. Die deelnemer beweeg nie na die klein planeet toe nie. Hy noem dat hy nie nou gaan opstyg nie, want dit is te ver. Eintlik wil hy nooit daar gaan bly nie. Sy pa en stiefma woon daar. Hulle kan net heen-en-weer kuier.

EVALUASIE

Die deelnemer stel sy vertrou in sy broer en dit stel hom in staat om 'n toekoms te beplan. Die deelnemer vertrou sy biologiese vader nie, tog hunker hy na kontak en ondersteuning. Die deelnemer voel bemaagtig en hoopvol.

VERANDERLIKES

Geen waarvan die fasiliteerder bewus is nie.

BYLAAG T**GRAADHOOFDE – KWARTAALLIKSE VERSLAE****Deelnemer 1:**Participant: 1 (1 – 10)Term: 1 (1-4)Date: 24/03/2017

Academic progress (or not)					
Test marks – To be updated quarterly					
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
LOLT (Eng/Afr)	69%	Life skills	93%	Technology	82%
FAL (Eng / Afr)	63%	NST / NS	71%	EMS	90%
Mathematics	41%	SS	67%	Creative arts	55%
Comments:					
State of school books: To be updated quarterly					
	Tidy	Improvement	Untidy		
				x	
Comments:					
Text books are not well looked after. Neat work books are not covered.					
He is too eager to finish, works too fast – incomplete and untidy.					
Homework: To be updated quarterly					
	Done	Not done	Sometimes not done		
				x	
Comments:					
Incomplete. Doesn't take any written work seriously. Oral is good.					
Behaviour and discipline:					
	Does not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour
	x				
Comments:					
Impulsive. Doesn't follow instructions. Loud approach. Enthusiastic, but disturbing.					
Absentminded. Not focused.					
Emotional wellbeing:					
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships	
Comments:					
Eccentric. Different. Not understood by classmates. On his own in class.					
Has confidence, not set back by rest of class.					

Participant: 1 (1 – 10)Term: 2 (1-4)Date: 10/08/2017

Academic progress (or not)					
Test marks – To be updated quarterly					
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
LOLT (Eng/Afr)	71%	Life skills	71%	Technology	58%
FAL (Eng / Afr)	53%	NST / NS	68%	EMS	82%
Mathematics	48%	SS	74%	Creative arts	57%
Comments:					
State of school books: To be updated quarterly					
	Tidy	Improvement	Untidy		
				x	
Comments:					
Boy does not care a bit about neatness.					
His books are a mess. No worry about his work.					
Homework: To be updated quarterly					
	Done	Not done	Sometimes not done		
				x	
Comments:					
Absent-minded.					
Do not complete his homework.					
Behaviour and discipline:					
	Does not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour
Comments:					
None of the above.					
More self-disciplined. Improvement.					
No impulsive outbursts any more.					
Quiet in class but absent-minded.					
Emotional wellbeing:					
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships	
		Poor		Poor	
Comments:					

Participant: 1 (1 – 10)

Term: 3 (1-4)

Date: September 2017

Academic progress (or not)					
Test marks – To be updated quarterly					
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
Afrikaans	48	NW	37	Tegnologie	77
Engels	68	SW	58	Skeppende kuns	70
Wiskunde	66	EBW	85	LO	65
Comments:					
State of school books: To be updated quarterly					
Tidy		Improvement		Untidy	
				X	
Comments:					
Hy probeer maar dit hou net 5 sek, dan val hy weer terug na vining werk en onnet.					
Homework: To be updated quarterly					
Done		Not done		Sometimes not done	
				X	
Comments:					
Doen vinnig en onvolledig.					
Te veel foute – slegs omdat hy eerste wil klaar wees.					
Behaviour and discipline:					
Does not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour	
X					
Comments:					
Praat terug en uit sy beurt.					
Baie “loud”					
Onvermoë om situasie te ‘lees’ / interpreter. Ongewenste reaksie.					
Emotional wellbeing:					
Mood	Communication	Hobbies	Relationships		
Comments:					
Emosioneel is hy reg.					
Geen snaakse gedrag.					

Participant: 1 (1 – 10)

Term: 4 (1-4)

Date: November 2017

Academic progress (or not)					
Test marks – To be updated quarterly					
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
Afrikaans	60	NW	83	Tegnologie	56
Engels	87	SW	-	Skeppende kuns	63
Wiskunde	62	EBW	78	LO	-
Comments:					
State of school books: To be updated quarterly					
	Tidy	Improvement	Untidy		
				X	
Comments:					
His books reflect the following: He wants to be finished first, so he writes unneat and incorrectly.					
He doesn't show any pride in his work.					
Homework: To be updated quarterly					
	Done	Not done	Sometimes not done		
Comments:					
Frequent open spaces.					
Behaviour and discipline:					
	Does not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour
Comments:					
He is acting before contemplating it through.					
Emotional wellbeing:					
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships	
Comments:					

Deelnemer 2:Participant: 2 (1 – 10)Term: 1 (1-4)Date: 23/03/2017

Academic progress (or not)					
Test marks – To be updated quarterly					
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
LOLT (Eng/Afr)	36%	Life skills	67%	Technology	-
FAL (Eng / Afr)	57%	NST / NS	47%	EMS	-
Mathematics	67%	SS	39%	Creative arts	-
Comments:					
Does not attend school to learn. He attends school to get attention from others by falling off his chair, singing while the teacher speaks, etc. Takes longer than other learners to complete tasks.					
State of school books: To be updated quarterly					
	Tidy	Improvement	Untidy		
				x	
Comments:					
Books are untidy and there are lots of open spaces where he still needs to catch up with his work.					
On some days he only writes the date.					
Homework: To be updated quarterly					
	Done	Not done	Sometimes not done		
				x	
Comments:					
He needs to be told to finish homework before it happens. He attends an aftercare centre to help him to complete homework, but his work is often not done, suspects that he lies to the person in charge.					
Behaviour and discipline:					
	Does not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour
	x			x	x
Comments:					
Takes belongings of other kids (stationery, bread, etc.). Says that he is innocent even if we can prove it via the video recordings.					
He lies often, even threatened Ms. Prinsloo with his mom. Tasks have to be repeated numerous times.					
Emotional wellbeing:					
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships	
	Rebellious			No male role model	
	Challenging			at home	
Comments:					
Never shows his true feelings. He does however, enjoy the extra attention his negative behavior creates.					

Participant: **2** (1 – 10)Term: **2** (1-4)Date: **10/08/2017**

Academic progress (or not)					
Test marks – To be updated quarterly					
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
LOLT (Eng/Afr)	51%	Life skills	31%	Technology	-
FAL (Eng / Afr)	58%	NST / NS	35%	EMS	-
Mathematics	24%	SS	56%	Creative arts	-
Comments:					
Mathematics is a big problem, as well as NST and Life Skills.					
The learner needs much higher grades to pass Grade 4.					
State of school books: To be updated quarterly					
	Tidy	Improvement	Untidy		
				x	
Comments:					
Work incomplete and not neat.					
Homework: To be updated quarterly					
	Done	Not done	Sometimes not done		
				x	
Comments:					
All homework is not done.					
He attends an aftercare school, but still comes to school with homework which is not done.					
Behaviour and discipline:					
	Does not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour
	x			x	x
Comments:					
His behavior does not improve and he acts disrespectful towards some of the teachers.					
Emotional wellbeing:					
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships	
Comments:					
Not good					

Participant: 2 (1 – 10)

Term: 3 (1-4)

Date: September 2017

Academic progress (or not)					
Test marks – To be updated quarterly					
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
Eng	35	LO	47		
Afr	54	SW	37		
Wisk	38	NWT	34		
Comments:					
State of school books: To be updated quarterly					
	Tidy	Improvement	Untidy		
				X	
Comments:					
Onvolledig.					
Homework: To be updated quarterly					
	Done	Not done	Sometimes not done		
		x			
Comments:					
Doen nooit huiswerk nie.					
Behaviour and discipline:					
	Does not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour
	X	X	X	X	X
Comments:					
Het al ongeveer 2000 d-merites vir die kwartaal.					
Hy is geskors.					
Emotional wellbeing:					
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships	
Comments:					
Hy het baie emosionele probleme.					
Hy kort liefde en ondersteuning.					

Deelnemer 3:Participant: 3 (1 – 10)Term: 1 (1-4)Date: 28/03/2017

Academic progress (or not)					
Test marks – To be updated quarterly					
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
LOLT (Eng/Afr)	62%	Life skills	79%	Technology	-
FAL (Eng / Afr)	54%	NST / NS	44%	EMS	-
Mathematics	74%	SS	40%	Creative arts	-
Comments:					
Hy kan baie beter presteer, moet net harder werk en ophou snaaks wees voor sy maats.					
State of school books: To be updated quarterly					
	Tidy	Improvement	Untidy		
Comments:					
Netheid van boeke kan verbeter.					
Homework: To be updated quarterly					
	Done	Not done	Sometimes not done		
		X			
Comments:					
Huiswerk word nie baie getrou gedoen nie.					
Behaviour and discipline:					
	Does not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour
	X	X	X	X	X
Comments:					
Hy kan met tye 'n baie disrespekvolle kind wees en kry van tyd tot tyd woede-uitbarstings.					
Hy is gedurig in 'n bakleiery betrokke.					
Dit is vir hom moeilik om gesag te aanvaar.					
Emotional wellbeing:					
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships	
Comments:					
Sy emosies is baie onstabiel.					

Academic progress (or not)					
Test marks – To be updated quarterly					
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
LOLT (Eng/Afr)	64%	Life skills	87%	Technology	-
FAL (Eng / Afr)	62%	NST / NS	79%	EMS	-
Mathematics	62%	SS	60%	Creative arts	-
Comments:					
State of school books: To be updated quarterly					
	Tidy	Improvement	Untidy		
	x				
Comments:					
Netjiese voorkoms.					
Homework: To be updated quarterly					
	Done	Not done	Sometimes not done		
		x			
Comments:					
Behaviour and discipline:					
	Does not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour
		x			
Comments:					
Baie disrespekvol, aggressief en aanvaar geen vorm van gesag.					
Baie uitdagend, veral teenoor vroue.					
Emotional wellbeing:					
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships	
Comments:					
Emosioneel onstabiel.					

Deelnemer 4:Participant: **4** (1 – 10)Term: **1** (1-4)Date: **24/03/2017**

Academic progress (or not)					
Test marks – To be updated quarterly					
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
LOLT (Eng/Afr)	72%	Life skills	80%	Technology	75%
FAL (Eng / Afr)	77%	NST / NS	50%	EMS	75%
Mathematics	56%	SS	63%	Creative arts	60%
Comments:					
State of school books: To be updated quarterly					
	Tidy	Improvement	Untidy		
	x				
Comments:					
Does as little as possible. Doesn't catch up if incomplete. Doesn't do corrections.					
Not proud of his work. Must motivate him constantly.					
Homework: To be updated quarterly					
	Done	Not done	Sometimes not done		
			x		
Comments:					
Afrikaans; NS and EMS – got warnings.					
Behaviour and discipline:					
	Does not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour
	x				
Comments:					
Got 2 warnings for behaviour – disturbed discipline twice.					
Talks too much. Makes comments – unasked for.					
Emotional wellbeing:					
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships	
		x			
Comments:					
Gets along with classmates.					
Not responsible.					
Appreciates a joke, good sense of humor.					

Participant: 4 (1 – 10)Term: 2 (1-4)Date: 10/08/2017

Academic progress (or not)					
Test marks – To be updated quarterly					
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
LOLT (Eng/Afr)	68%	Life skills	80%	Technology	68%
FAL (Eng / Afr)	81%	NST / NS	73%	EMS	65%
Mathematics	54%	SS	70%	Creative arts	60%
Comments:					
State of school books: To be updated quarterly					
	Tidy	Improvement	Untidy		
Comments:					
Same average. Forgot to hand in EMS.					
Do not hand in to mark.					
Homework: To be updated quarterly					
	Done	Not done	Sometimes not done		
Comments:					
50% done but no corrections and do not worry about it.					
Behaviour and discipline:					
	Does not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour
Comments:					
Quiet in class.					
Emotional wellbeing:					
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships	
		Silent		Good	
Comments:					

Participant: **4** (1 – 10)Term: **3** (1-4)Date: **September 2017**

Academic progress (or not)					
Test marks – To be updated quarterly					
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
Afrikaans	67	NW	54	Tegnologie	50
Engels	64	SW	71	SK	63
Wiskunde	61	EBW	90	LO	49
Comments:					
State of school books: To be updated quarterly					
	Tidy	Improvement	Untidy		
		X			
Comments:					
Gaan deur stadiums. Party keer netjies en ander minder netjies.					
Los baie plekke onvolledige werk.					
Homework: To be updated quarterly					
	Done	Not done	Sometimes not done		
			X		
Comments:					
Doen so 1 uit 3 keer huiswerk. Baie verskonings.					
Behaviour and discipline:					
	Does not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour
Comments:					
Praat baie in klas, maar goeie maniere met onderwysers.					
Emotional wellbeing:					
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships	
Comments:					
Vrolike kind, smile altyd in my klas.					
Hy lag uitbundig. Sin vir humor.					

Participant: 4 (1 – 10)Term: 4 (1-4)Date: November 2017

Academic progress (or not)					
Test marks – To be updated quarterly					
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
Afrikaans	84	NW	83	Tegnologie	58
Engels	75	SW	-	Skeppende kuns	63
Wiskunde	40	EBW	50	LO	-
Comments:					
State of school books: To be updated quarterly					
	Tidy	Improvement	Untidy		
		X			
Comments:					
Sy boek is nie altyd op datum nie.					
Reageer wel wanneer aangespreek word.					
Homework: To be updated quarterly					
	Done	Not done	Sometimes not done		
			X		
Comments:					
Behaviour and discipline:					
	Does not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour
Comments:					
Sin vir humor.					
Soms luidrugtig tussen maats.					
Emotional wellbeing:					
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships	
Comments:					

Deelnemer 5:Participant: 5 (1 – 10)Term: 1 (1-4)Date: 24/03/2017

Academic progress (or not)					
Test marks – To be updated quarterly					
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
LOLT (Eng/Afr)	60%	Life skills	60%	Technology	56%
FAL (Eng / Afr)	65%	NST / NS	48%	EMS	47%
Mathematics	36%	SS	33%	Creative arts	60%
Comments:					
Intelligent. Can do much better.					
State of school books: To be updated quarterly					
	Tidy	Improvement	Untidy		
	x				
Comments:					
Doesn't catch up on incomplete work.					
Homework: To be updated quarterly					
	Done	Not done	Sometimes not done		
			x		
Comments:					
Afrikaans; NS and SS – got warnings.					
Behaviour and discipline:					
	Does not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour
Comments:					
Good.					
No problems.					
Emotional wellbeing:					
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships	
	x				
Comments:					
Stable.					
Absent quite often.					

Participant: 5 (1 – 10)Term: 2 (1-4)Date: 10/08/2017

Academic progress (or not)					
Test marks – To be updated quarterly					
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
LOLT (Eng/Afr)	64%	Life skills	69%	Technology	68%
FAL (Eng / Afr)	64%	NST / NS	59%	EMS	50%
Mathematics	30%	SS	56%	Creative arts	63%
Comments:					
State of school books: To be updated quarterly					
	Tidy	Improvement	Untidy		
		X			
Comments:					
Neat workbooks – good improvement.					
Homework: To be updated quarterly					
	Done	Not done	Sometimes not done		
Comments:					
Improvement. Now in a different class because of better marks. Lives up to expectations.					
Homework is 80% done – much better.					
Behaviour and discipline:					
	Does not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour
Comments:					
Behavior has improved.					
Well-disciplined, motivated.					
Pleasure in class.					
Emotional wellbeing:					
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships	
		Good		Good	
Comments:					
Much better.					

Participant: **5** (1 – 10)Term: **3** (1-4)Date: **September 2017**

Academic progress (or not)					
Test marks – To be updated quarterly					
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
Afrikaans	66	NW	16	Teg	67
Engels	63	SW	51	SK	64
Wiskunde	61	EBW	86	LO	67
Comments:					
State of school books: To be updated quarterly					
	Tidy	Improvement	Untidy		
		X			
Comments:					
Probeer hard en werk mooi.					
Homework: To be updated quarterly					
	Done	Not done	Sometimes not done		
	X				
Comments:					
Doen sy huiswerk.					
Behaviour and discipline:					
	Does not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour
Comments:					
Baie stil in klas. Luister mooi en werk saam.					
Emotional wellbeing:					
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships	
		X			
Comments:					
Stil, neem wel deel aan gesprekke in klas.					

Participant: 5 (1 – 10)Term: 4 (1-4)Date: November 2017

Academic progress (or not)					
Test marks – To be updated quarterly					
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
Afrikaans	81	NW	70	Tegnologie	45
Engels	85	SW	-	Skeppende kuns	63
Wiskunde	45	EBW	60	LO	-
Comments:					
State of school books: To be updated quarterly					
	Tidy	Improvement	Untidy		
		X			
Comments:					
Sy boeke is op datum. Hy probeer hard om getrou sy werk te doen.					
Homework: To be updated quarterly					
	Done	Not done	Sometimes not done		
	X				
Comments:					
Behaviour and discipline:					
	Does not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour
Comments:					
Stil en op sy plek.					
Emotional wellbeing:					
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships	
Comments:					

Deelnemer 6:Participant: **6**(1 – 10)Term: **1** (1-4)Date: **March 2017**

Academic progress (or not)					
Test marks – To be updated quarterly					
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
LOLT (Eng/Afr)	65%	Life skills	77%	Technology	-
FAL (Eng / Afr)	65%	NST / NS	40%	EMS	-
Mathematics	81%	SS	40%	Creative arts	-
Comments:					
Maths is very good. Other subjects can improve.					
State of school books: To be updated quarterly					
	Tidy	Improvement	Untidy		
		X			
Comments:					
Not always up to standard.					
He does not seem to care what his work looks like, he just wants to finish it.					
Homework: To be updated quarterly					
	Done	Not done	Sometimes not done		
			X		
Comments:					
Seldom done.					
Behaviour and discipline:					
	Does not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour
Comments:					
He shows no behavior or discipline problems.					
Emotional wellbeing:					
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships	
	Uncertain	Poor	-	1 or 2 friends	
Comments:					
Sometimes he seems unsure of himself.					
He gets a panic look on his face when a teacher talks to him.					

Academic progress (or not)					
Test marks – To be updated quarterly					
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
LOLT (Eng/Afr)	62%	Life skills	68%	Technology	-
FAL (Eng / Afr)	61%	NST / NS	83%	EMS	-
Mathematics	70%	SS	50%	Creative arts	-
Comments:					
State of school books: To be updated quarterly					
	Tidy	Improvement	Untidy		
		x			
Comments:					
Sy werk verbeter en dan soms lyk dit weer soos voorheen.					
Homework: To be updated quarterly					
	Done	Not done	Sometimes not done		
			x		
Comments:					
Meeste van die tyd gedoen.					
Vergeet soms soos alle kinders.					
Behaviour and discipline:					
	Does not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour
Comments:					
None.					
Emotional wellbeing:					
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships	
Comments:					
Huil maklik. Hy is emosioneel.					

Participant: 6 (1 – 10)Term: 3 (1-4)Date: September 2017

Academic progress (or not)					
Test marks – To be updated quarterly					
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
Afr	58	NW	79		
Eng	56	SW	70		
Wisk	84	LV	75		
Comments:					
State of school books: To be updated quarterly					
	Tidy	Improvement	Untidy		
Comments:					
Kan netjieser werk					
Homework: To be updated quarterly					
	Done	Not done	Sometimes not done		
Comments:					
Behaviour and discipline:					
	Does not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour
Comments:					
Sy gedrag is goed. Hy is baie stil.					
Emotional wellbeing:					
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships	
Comments:					

Participant: 6 (1 – 10)Term: 4 (1-4)Date: November 2017

Academic progress (or not)					
Test marks – To be updated quarterly					
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
Afrikaans	59	NW	70	Tegnologie	-
Engels	55	SW	15	Skeppende kuns	-
Wiskunde	87	EBW	-	LO	
Comments:					
Working hard					
State of school books: To be updated quarterly					
	Tidy	Improvement	Untidy		
Comments:					
Not always neat. Outside of books torn.					
Homework: To be updated quarterly					
	Done	Not done	Sometimes not done		
			X		
Comments:					
Behaviour and discipline:					
	Does not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour
Comments:					
He is very quiet. He doesn't cry as much as in term 1 and 2					
Emotional wellbeing:					
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships	
Comments:					
He is quiet. He communicates well. He did a bit of cross country.					

Deelnemer 7:Participant: 7 (1 – 10)Term: 1 (1-4)Date: 24/03/2017

Academic progress (or not)					
Test marks – To be updated quarterly					
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
LOLT (Eng/Afr)	44%	Life skills	83%	Technology	47%
FAL (Eng / Afr)	55%	NST / NS	16%	EMS	21%
Mathematics	17%	SS	24%	Creative arts	53%
Comments:					
State of school books: To be updated quarterly					
	Tidy	Improvement	Untidy		
				x	
Comments:					
Not neat. Does not try hard. Does not care. Incomplete. Unsatisfactory.					
Homework: To be updated quarterly					
	Done	Not done	Sometimes not done		
		X			
Comments:					
Not responsible. Does not catch up on incomplete work.					
Behaviour and discipline:					
	Does not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour
	x				
Comments:					
Disruptive behavior. Talk to friend while educator is busy talking.					
No care for manners / schoolwork.					
Emotional wellbeing:					
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships	
	x				
Comments:					
Unstable. Doesn't always get along with classmates.					
Asks stupid questions to fit in.					

Participant: 7 (1 – 10)Term: 2 (1-4)Date: 10/08/2017

Academic progress (or not)					
Test marks – To be updated quarterly					
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
LOLT (Eng/Afr)	44%	Life skills	40%	Technology	62%
FAL (Eng / Afr)	37%	NST / NS	35%	EMS	36%
Mathematics	11%	SS	25%	Creative arts	48%
Comments:					
State of school books: To be updated quarterly					
	Tidy	Improvement	Untidy		
		X			
Comments:					
Improved – but still not up to date.					
Homework: To be updated quarterly					
	Done	Not done	Sometimes not done		
Comments:					
Doesn't do homework.					
Behaviour and discipline:					
	Does not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour
Comments:					
Quiet, but does not worry about schoolwork.					
Emotional wellbeing:					
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships	
		Poor		Improved	
Comments:					

Participant: 7 (1 – 10)Term: 3 (1-4)Date: September 2017

Academic progress (or not)					
Test marks – To be updated quarterly					
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
Afrikaans	46	NW	18	Teg	52
Engels	31	SW	17	SK	49
Wiskunde	25	EBW	60	LO	40
Comments:					
State of school books: To be updated quarterly					
	Tidy	Improvement	Untidy		
				X	
Comments:					
Baie verswak. Los baie werk uit a.g.v. afwesighede.					
Homework: To be updated quarterly					
	Done	Not done	Sometimes not done		
				X	
Comments:					
Onvolledig en afgerammel. Geen verantwoordelikeheidsin.					
Haal nie agterstallige werk in nie.					
Behaviour and discipline:					
	Does not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour
					X
Comments:					
Hy praat baie en ontwig die klas deur onvanpaste vrae te vra en kommentaar te lewer.					
Emotional wellbeing:					
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships	
					X
Comments:					
Hy is baie gepla met meisies. Probeer heeltyd aandag trek op onvanpaste manier.					
Laaste paar weke (ongeveer 2 maande) – voor dit stil.					

Participant: 7 (1 – 10)Term: 4 (1-4)Date: November 2017

Academic progress (or not)					
Test marks – To be updated quarterly					
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
Afrikaans	40	NW	28	Tegnologie	14
Engels	65	SW	-	Skeppende kuns	55
Wiskunde	17	EBW	12	LO	-
Comments:					
State of school books: To be updated quarterly					
	Tidy	Improvement	Untidy		
			X		
Comments:					
Slordig, onvolledig.					
Geen verantwoordelikheid, self dissipline.					
Reageer glad nie wanneer aangespreek word nie.					
Homework: To be updated quarterly					
	Done	Not done	Sometimes not done		
		X			
Comments:					
Behaviour and discipline:					
	Does not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour
Comments:					
Trek aandag / negatiewe gedrag.					
Toon geen tekens van motivering nie.					
Emotional wellbeing:					
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships	
Comments:					

Deelnemer 8:Participant: **8** (1 – 10)Term: **1** (1-4)Date: **28/03/2017**

Academic progress (or not)					
Test marks – To be updated quarterly					
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
LOLT (Eng/Afr)	72%	Life skills	57%	Technology	-
FAL (Eng / Afr)	47%	NST / NS	46%	EMS	-
Mathematics	51%	SS	45%	Creative arts	-
Comments:					
State of school books: To be updated quarterly					
	Tidy	Improvement	Untidy		
	X				
Comments:					
Sy werk is netjies en hy doen gereeld sy werk.					
Homework: To be updated quarterly					
	Done	Not done	Sometimes not done		
			X		
Comments:					
Sy huiswerk word oor die algemeen gedoen.					
Behaviour and discipline:					
	Does not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour
Comments:					
Hy toon geen gedragsprobleme nie.					
Stil seun.					
Emotional wellbeing:					
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships	
Comments:					
Toon geen emosie.					

Participant: **8** (1 – 10)Term: **2** (1-4)Date: **10/08/2017**

Academic progress (or not)					
Test marks – To be updated quarterly					
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
LOLT (Eng/Afr)	51%	Life skills	43%	Technology	-
FAL (Eng / Afr)	46%	NST / NS	48%	EMS	-
Mathematics	34%	SS	36%	Creative arts	-
Comments:					
State of school books: To be updated quarterly					
	Tidy	Improvement	Untidy		
		x			
Comments:					
Hare deesdae kort en skoon.					
Homework: To be updated quarterly					
	Done	Not done	Sometimes not done		
		x			
Comments:					
Nie pligsgetrou met huiswerk.					
Behaviour and discipline:					
	Does not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour
Comments:					
Geen gedragsprobleme.					
Emotional wellbeing:					
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships	
Comments:					
Toon geen emosie.					

Participant: **8** (1 – 10)Term: **3** (1-4)Date: **September 2017**

Academic progress (or not)					
Test marks – To be updated quarterly					
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
Afrikaans	64	NW	23		
Engels	71	SW	67		
Wisk	48	LV	62		
Comments:					
State of school books: To be updated quarterly					
	Tidy	Improvement	Untidy		
		X			
Comments:					
Homework: To be updated quarterly					
	Done	Not done	Sometimes not done		
	X				
Comments:					
Behaviour and discipline:					
	Does not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour
Comments:					
Ervaar geen gedragsprobleme.					
Emotional wellbeing:					
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships	
Comments:					
Rustige seun, half emosieloos.					

Participant: **8** (1 – 10)Term: **4** (1-4)Date: **November 2017**

Academic progress (or not)					
Test marks – To be updated quarterly					
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
Afrikaans	61	NW	73	Tegnologie	-
Engels	63	SW	53	Skeppende kuns	0
Wiskunde	58	EBW	-	LO	-
Comments:					
State of school books: To be updated quarterly					
	Tidy	Improvement	Untidy		
		Bevredigend			
Comments:					
Homework: To be updated quarterly					
	Done	Not done	Sometimes not done		
			X		
Comments:					
Doen redelik gereeld huiswerk					
Behaviour and discipline:					
	Does not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour
Comments:					
Geen gedragsprobleme					
Emotional wellbeing:					
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships	
Comments:					
Strak, emosieloos					

Deelnemer 9:Participant: 9(1 – 10)Term: 1 (1-4)Date: 28/03/2017

Academic progress (or not)					
Test marks – To be updated quarterly					
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
LOLT (Eng/Afr)	58%	Life skills	73%	Technology	-
FAL (Eng / Afr)	43%	NST / NS	52%	EMS	-
Mathematics	59%	SS	53%	Creative arts	-
Comments:					
Nie getrou in sy werk nie. Altyd besig met iets anders.					
State of school books: To be updated quarterly					
	Tidy	Improvement	Untidy		
				x	
Comments:					
Boeke is vuil en vol kolle.					
Handskrif ook baie slordig.					
Homework: To be updated quarterly					
	Done	Not done	Sometimes not done		
				x	
Comments:					
Huiswerk word soms nie gedoen nie.					
Behaviour and discipline:					
	Does not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour
Comments:					
Toon soms aggressiewe neigings.					
Emotional wellbeing:					
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships	
Comments:					
Emosies is nie altyd stabiel nie.					

Participant: **9** (1 – 10)Term: **2** (1-4)Date: **10/08/2017**

Academic progress (or not)					
Test marks – To be updated quarterly					
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
LOLT (Eng/Afr)	57%	Life skills	63%	Technology	-
FAL (Eng / Afr)	53%	NST / NS	64%	EMS	-
Mathematics	50%	SS	59%	Creative arts	-
Comments:					
State of school books: To be updated quarterly					
	Tidy	Improvement	Untidy		
				x	
Comments:					
Homework: To be updated quarterly					
	Done	Not done	Sometimes not done		
				x	
Comments:					
Behaviour and discipline:					
	Does not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour
Comments:					
Toon geen gedragsprobleme – oulike seun.					
Emotional wellbeing:					
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships	
Comments:					
Kom soms ongelukkig voor.					

Participant: **9** (1 – 10)Term: **3** (1-4)Date: **September 2017**

Academic progress (or not)					
Test marks – To be updated quarterly					
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
Afr	56	NWT	36		
Eng	57	SW	54		
Wisk	69	LV	72		
Comments:					
State of school books: To be updated quarterly					
	Tidy	Improvement	Untidy		
			X		
Comments:					
Probeer sy bes, maar boeke is baie slordig.					
Homework: To be updated quarterly					
	Done	Not done	Sometimes not done		
	X				
Comments:					
Behaviour and discipline:					
	Does not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour
Comments:					
Goeie gedrag en mooi maniere.					
Emotional wellbeing:					
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships	
Comments:					
Lyk elke dag hartseer / ongelukkig.					

Participant: **9** (1 – 10)Term: **4** (1-4)Date: **November 2017**

Academic progress (or not)					
Test marks – To be updated quarterly					
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
Afrikaans	66	NW	33	Tegnologie	-
Engels	61	SW	60	Skeppende kuns	75
Wiskunde	50	EBW	-	LO	-
Comments:					
State of school books: To be updated quarterly					
	Tidy	Improvement	Untidy		
				X	
Comments:					
Werk en boeke is baie slordig					
Homework: To be updated quarterly					
	Done	Not done	Sometimes not done		
				X	
Comments:					
Doen redelik gereeld huiswerk					
Behaviour and discipline:					
	Does not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour
Comments:					
Geen gedragsprobleme					
Emotional wellbeing:					
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships	
Comments:					
Toon nie emosie nie					

Deelnemer 10:Participant: **10**(1 – 10)Term: **1** (1-4)Date: **28/03/2017**

Academic progress (or not)					
Test marks – To be updated quarterly					
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
LOLT (Eng/Afr)	60%	Life skills	53%	Technology	-
FAL (Eng / Afr)	53%	NST / NS	40%	EMS	-
Mathematics	49%	SS	43%	Creative arts	-
Comments:					
State of school books: To be updated quarterly					
	Tidy	Improvement	Untidy		
				x	
Comments:					
Boeke is in die meeste van die vakke slordig.					
Trek skewe lyne, krap oor met pen.					
Homework: To be updated quarterly					
	Done	Not done	Sometimes not done		
				x	
Comments:					
Huiswerk word nie altyd getrou gedoen nie.					
Behaviour and discipline:					
	Does not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour
Comments:					
Geen gedragsprobleme word ervaar.					
Wel baie geselsierig in klas.					
Emotional wellbeing:					
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships	
Comments:					
Toon min emosie.					

Participant: **10** (1 – 10)Term: **2** (1-4)Date: **10/08/2017**

Academic progress (or not)					
Test marks – To be updated quarterly					
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
LOLT (Eng/Afr)	54%	Life skills	57%	Technology	-
FAL (Eng / Afr)	54%	NST / NS	52%	EMS	-
Mathematics	30%	SS	33%	Creative arts	-
Comments:					
State of school books: To be updated quarterly					
	Tidy	Improvement	Untidy		
				x	
Comments:					
Die leerder is baie slordig en kom onversorg voor.					
Homework: To be updated quarterly					
	Done	Not done	Sometimes not done		
		x			
Comments:					
Die leerder is glad nie gemotiveerd om te werk nie.					
Toon minimale belanstelling in sy werk.					
Behaviour and discipline:					
	Does not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour
Comments:					
Toon geen gedragsprobleme.					
Emotional wellbeing:					
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships	
Comments:					
Sy gemoed is elke dag swaar.					

Participant: **10** (1 – 10)Term: **3** (1-4)Date: **September 2017**

Academic progress (or not)					
Test marks – To be updated quarterly					
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
Afr	50	NWT	18		
Eng	61	SW	60		
Wisk	51	LV`	61		
Comments:					
State of school books: To be updated quarterly					
	Tidy	Improvement	Untidy		
			X		
Comments:					
Werk is baie slordig en onvolledig. Nie baie gedrewe om te werk nie.					
Toon geen belangstelling in skoolwerk.					
Homework: To be updated quarterly					
	Done	Not done	Sometimes not done		
		X			
Comments:					
Doen byna nooit huiswerk nie.					
Behaviour and discipline:					
	Does not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour
Comments:					
Ervaar geen gedragsprobleme.					
Emotional wellbeing:					
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships	
Comments:					
Kom baie keer strak voor.					

Participant: **10** (1 – 10)Term: **4** (1-4)Date: **November 2017**

Academic progress (or not)					
Test marks – To be updated quarterly					
Subject	Mark	Subject	Mark	Subject	Mark
Afrikaans	63	NW	40	Tegnologie	-
Engels	50	SW	60	Skeppende kuns	45
Wiskunde	50	EBW	-	LO	-
Comments:					
State of school books: To be updated quarterly					
	Tidy	Improvement	Untidy		
			X		
Comments:					
Werk is slordig					
Homework: To be updated quarterly					
	Done	Not done	Sometimes not done		
		X			
Comments:					
Doen nie huiswerk nie					
Behaviour and discipline:					
	Does not listen	Outbursts	Aggression	Disrespect	Inappropriate behaviour
Comments:					
Geen gedragsprobleme					
Emotional wellbeing:					
	Mood	Communication	Hobbies	Relationships	
Comments:					
Toon nie veel emosie nie					

BYLAAG U

VERWERKING VAN MANSONDERWYSERS SE DATA IN DATASEGMENTE, KATEGORIEË EN TEMAS

DATASEGMENTE	
Vraag 1: Wat verstaan jy onder die begrip “vaderafwesigheid”?	
MEDEDELINGS	
Deelnemer 1	- Geen vaderfiguur - Heeltemal onbetrokke
Deelnemer 2	- Daar, maar ook nie daar nie
Deelnemer 3	- Afwesig of nie betrokke nie
Deelnemer 4	- Nie betrokke in kind se opvoeding nie ...
Deelnemer 5	- Nie betrokke in kind se lewe nie - Afgesterf - Geskei - Nie deel van huishouding nie
KATEGORIEË	
Deelnemer 1	- Geen vaderfiguur - Afwesig, fisiek
Deelnemer 2	- Aanwesig, afwesig (apaties)
Deelnemer 3	- Afwesig, fisiek of emosioneel
Deelnemer 4	- Aanwesig, afwesig (apaties)
Deelnemer 5	- Aanwesig, afwesig (apaties) - Geen vaderfiguur a.g.v. dood - Afwesig, fisiek a.g.v. egskeiding - Afwesig, fisiek – woon elders
TEMAS	
• Geen vaderfiguur • Afwesig, fisiek a.g.v. welke rede • Afwesig, fisiek a.g.v. egskeiding • Afwesig, fisiek a.g.v. woon elders • Aanwesige – afwesige (onbetrokke) vaders	

DATASEGMENTE	
Vraag 2: In watter mate dink jy, het jou (en jou kollegas) se rol as plaasvervanger-vader in die skoolkonteks, ‘n besondere invloed op die seuns se lewens gehad – wat vaderafwesigheid ervaar? Indien wel, verduidelik asseblief die besonderhede.	
MEDEDELINGS	
Deelnemer 1	- Ja - Kinders wat sterk is, teen hoe hulle was. - Hy het dit geniet, by huis daaroor gepraat - Glimlag - “Goeters” gedoen wat hy nie regtig kans kry - Buitemuurse aktiwiteite
Deelnemer 2	- Ja - Is vir hom ‘n uitkom, ‘n toevlug, ‘n geleentheid wat hy andersins nie sou gehad het nie

	- Hy is nou bereid om na my toe te kom en te gesels												
Deelnemer 3	- Ja - Wil sy werk vir my wys - Wil hoor: mooi ... lyk al beter - Is nou trots												
Deelnemer 4	- Nee - Het nie daarby gebaat nie - Moeilik om te verander - Tydperk moes langer wees												
Deelnemer 5	- Ja - “Emotional rollercoaster” – dan goed – dan sleg - Iemand om mee te praat - Nog nooit ‘n vaste persoon gehad nie												
KATEGORIEË													
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Het gebaat</th><th>Motivering</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Deelnemer 1</td><td>Ja - Emosioneel sterker - Geniet ontspanning - Glimlag - Ontspanningsaktiwiteite was ‘n geleentheid - Buitemuurse aktiwiteite</td></tr> <tr> <td>Deelnemer 2</td><td>Ja - Ontspanningsaktiwiteite - Meer oop, beter vertrou</td></tr> <tr> <td>Deelnemer 3</td><td>Ja - Aanprysings is belangrik - Nou trots</td></tr> <tr> <td>Deelnemer 4</td><td>Nee - Moeilik om te verander - Tydperk te kort</td></tr> <tr> <td>Deelnemer 5</td><td>Ja - “Emotional rollercoaster” - Iemand om mee te praat - Vaste persoon in seun se lewe</td></tr> </tbody> </table>	Het gebaat	Motivering	Deelnemer 1	Ja - Emosioneel sterker - Geniet ontspanning - Glimlag - Ontspanningsaktiwiteite was ‘n geleentheid - Buitemuurse aktiwiteite	Deelnemer 2	Ja - Ontspanningsaktiwiteite - Meer oop, beter vertrou	Deelnemer 3	Ja - Aanprysings is belangrik - Nou trots	Deelnemer 4	Nee - Moeilik om te verander - Tydperk te kort	Deelnemer 5	Ja - “Emotional rollercoaster” - Iemand om mee te praat - Vaste persoon in seun se lewe
Het gebaat	Motivering												
Deelnemer 1	Ja - Emosioneel sterker - Geniet ontspanning - Glimlag - Ontspanningsaktiwiteite was ‘n geleentheid - Buitemuurse aktiwiteite												
Deelnemer 2	Ja - Ontspanningsaktiwiteite - Meer oop, beter vertrou												
Deelnemer 3	Ja - Aanprysings is belangrik - Nou trots												
Deelnemer 4	Nee - Moeilik om te verander - Tydperk te kort												
Deelnemer 5	Ja - “Emotional rollercoaster” - Iemand om mee te praat - Vaste persoon in seun se lewe												
TEMAS													
• Emosioneel sterker • Ontspanningsaktiwiteite was ‘n geleentheid • Meer openlik; vertrou het verbeter • Aanprysings is belangrik • Meer trots op self • Het nou ‘n “vaste persoon”													

DATASEGMENTE	
Vraag 3: Wat is jou mening oor die invloed wat jy as manlike onderwyser gehad het, in die vorm van ‘n plaasvervangende vaderfiguur, as ‘n intervensiestrategie op (3.1) Die akademiese prestasie van die betrokke seuns?	
MEDEDELINGS	
Deelnemer 1	- Punte het verbeter
Deelnemer 2	- Seun nie vermoë nie, maar het amper sy plafon bereik
Deelnemer 3	- Meer betrokke in klas – vra nou vrae
Deelnemer 4	- Beste in klas gedoen – in middelgroep
Deelnemer 5	- Interaksie in klas
KATEGORIEË	
Deelnemer 1	- Punte verbeter

Deelnemer 2	- Potensiaal bereik
Deelnemer 3	- Betrokke in klas / interaksie
Deelnemer 4	- Potensiaal bereik
Deelnemer 5	- Betrokke in klas / interaksie
TEMAS	
• Punte verbeter • Bereik potensiaal • Betrokke in klas / interaksie	

DATASEGMENTE	
Vraag 3: Wat is jou mening oor die invloed wat jy as manlike onderwyser gehad het, in die vorm van 'n plaasvervangende vaderfiguur, as 'n intervensiestrategie op (3.2) Die algemene gedrag en dissipline van die betrokke seuns?	
MEDEDELINGS	
Deelnemer 1	- Deel al sy probleme met my - Seun is ma se emosionele kruk
Deelnemer 2	- Kort aandag - Gedrag aanvaarbaar
Deelnemer 3	- Oor tyd het gedrag verbeter
Deelnemer 4	- Gedrag wisselvallig
Deelnemer 5	- Gedrag aanvaarbaar
KATEGORIEË	
Deelnemer 1	- Seun kort aandag en hulp
Deelnemer 2	- Kort aandag - Gedrag aanvaarbaar
Deelnemer 3	- Gedrag verbeter oor tyd
Deelnemer 4	- Gedrag wisselvallig
Deelnemer 5	- Gedrag aanvaarbaar
TEMAS	
• Seun kort aandag • Gedrag aanbaarbaar • Gedrag verbeter oor tyd • Gedrag wisselvallig	

DATASEGMENTE	
Vraag 3: Wat is jou mening oor die invloed wat jy as manlike onderwyser gehad het, in die vorm van 'n plaasvervangende vaderfiguur, as 'n intervensiestrategie op (3.3) Die emosionele welstand van die betrokke seuns?	
MEDEDELINGS	
Deelnemer 1	- Nou vrymoedig om reguit te sê - Sterk – individueel - Begin oopmaak
Deelnemer 2	- ? kom sê hulle vir my reguit???????????????? - Verantwoordelikeitsin ontwikkel - Hy is baie erg op homself - Dink oor hulle aksies

Deelnemer 3	- Konflik anders hanteer: opgestaan vir homself - Gepraat oor hy's nie alleen - Iemand wat agter hom staan
Deelnemer 4	- Sekuriteitsgevoel - Iemand gaan my "backup"
Deelnemer 5	- Om lekker te kan gesels - Vrymoedigheid: "Mnr, kan ons gou gesels" - Die kind het 'n man nodig om te praat oor "goeters" waarin hy belangstel
KATEGORIEË	
Deelnemer 1	- Openheid - Sterk-individueel - Openheid
Deelnemer 2	- Openheid - Ontwikkel verantwoordelikheid - Erg op homself - Dink oor aksies
Deelnemer 3	- Opgestaan vir homself - Gevoel van behoort - Gevoel van behoort
Deelnemer 4	- Sekuriteitsgevoel - Gevoel van behoort
Deelnemer 5	- Openheid / gesels - Openheid / gesels - Wil interaksie met 'n manlike rolmodel hê
TEMAS	
• Openheid ontwikkel • Selfvertroue ontwikkel • Verantwoordelike sin ontwikkel • Sekuriteitsgevoel ontwikkel • Behoeftes aan interaksie met manlike rolmodel	

DATASEGMENTE	
Vraag 4: Tot watter mate was die intervensiestrategie, na u mening, suksesvol om verligting te bring aan die behoeftes van seuns wat vaderafwesigheid ervaar? Motiveer asseblief u antwoord.	
MEDEDELINGS	
Deelnemer 1	- Tot 'n mate / tot 'n mate nie
Deelnemer 2	- Tyd was te kort
Deelnemer 3	- Praat makliker - Meer vertroue
Deelnemer 4	- Tyd om aandag te gee is 'n probleem - Het gehelp / moet net oor langer tyd wees
Deelnemer 5	- Verbeter aan einde - Langer tydperk - Kind weet jy gee om
KATEGORIEË	
Deelnemer 1	- Tydperk moet langer wees
Deelnemer 2	- Praat makliker
Deelnemer 3	- Meer vertroue

Deelnemer 4	- Tyd is 'n probleem - Langer tydperk
Deelnemer 5	- Langer tydperk - Kind weet jy gee om
TEMAS	
• Tydperk moet langer wees • Meer openlik • Meer vertrouwe • Iemand gee om	

DATASEGMENTE		
Vraag 5: Tot watter mate is sodanige intervensiestrategie volhoubaar? Motiveer asb. u antwoord.		
MEDEDELINGS		
	Volhoubaar	
Deelnemer 1	Ja	- Een aparte persoon moet koördinerings doen
Deelnemer 2	Ja	- Hierdie kinders groei op 'n mens - Ek sal hulle nie los nie al is projek verby
Deelnemer 3	Ja	- Ek voel vir hulle, wil sien dit gaan beter
Deelnemer 4	Ja	- Moet aktiwiteite beplan
Deelnemer 5	Ja	- Kinders met groter nood - Liefde vir visvang, 'n seun wat nie geleentheid kry - Moet struktuur wees
KATEGORIEË		
Deelnemer 1	-	Moet koördineer
Deelnemer 2	-	Gee om vir kinders
Deelnemer 3	-	Empatie
Deelnemer 4	-	Aktiwiteite beplan
Deelnemer 5	-	Skep geleenthede - Struktuur
TEMAS		
• Moet koördineer en gestruktureerd wees • Empatie / meelewing • Skep van geleenthede		

DATASEGMENTE	
Vraag 6: Watter voorstelle het u oor hierdie spesifieke intervensiestrategie of enige ander ingrypings wat u dink, kan werk vir leerders wat vaderafwesigheid ervaar?	
MEDEDELINGS	
Deelnemer 1	- Betrek beheerliggaam
Deelnemer 2	- Kry befondsing
Deelnemer 3	- Daar moet opleiding gegee word
Deelnemer 4	- Daar moet reëls wees
KATEGORIEË	
Deelnemer 1	- Betrek beheerliggaam

Deelnemer 2	- Befondsing
Deelnemer 3	- Opleiding
Deelnemer 4	- Moet reëls wees
TEMAS	
• Betrokke beheerliggaam • Befondsing • Opleiding • Raamwerk en struktuur	

DATASEGMENTE	
Vraag 7: Beskryf asb. u ervarings as 'n alternatiewe vaderfiguur.	
MEDEDELINGS	
Deelnemer 1	- Geskok: 'n kind wat na my kom met grootmensprobleme.
Deelnemer 2	- Het my as pa laat wens ek het meer tyd ook aan my eie kinders spandeer
Deelnemer 3	- Het baie geleer oor hoe ek my eie seun eendag sal wil hanteer - Baie geleer oor hoe om emosionele probleme te hanteer
Deelnemer 4	- Ons kort surrogaat pa's in die gemeenskap - Dink die menere wat al kinders gehad het, weet hoe werk kinders se koppe
Deelnemer 5	- Dink man sonder kinders kan suksesvol wees as plaasvervangende vaderfiguur. Ons is jonger – kinders kan meer “relate”.
KATEGORIEË	
Deelnemer 1	- Insig in kinders se leefwêreld met probleme gekry.
Deelnemer 2	- Wakker retrospeksie rakende eie kinders aan.
Deelnemer 3	- Geleer hoe ek my eie kinders sou wou hanteer eendag. - Geleer om emosionele probleme te hanteer.
Deelnemer 4	- Kort surrogaat pa's in die gemeenskap. - Meneer met kinders dalk beter voorbereid.
Deelnemer 5	- Man hoef nie al sy eie kinders te hê nie. - Ons is jonger – kinders kan aanklank vind.
TEMAS	
• Nuwe insig in seuns wat vaderafwesigheid beleef. • Retrospeksie oor eie kinders se opvoeding. • Ontwikkeling plaasgevind rakende sy rol van 'n vader eendag. • Ontwikkeling plaasgevind rakende hulp aan seuns met emosionele probleme. • Bewuswording dat mans in die gemeenskap betrek moet word. • Mans wat nog nie self 'n vader is nie – kan wel 'n plaasvervangende vaderfiguur wees.	

BYLAAG V

VERWERKING VAN GRAADHOOFDE SE DATA IN DATASEGMENTE, KATEGORIEË EN TEMAS

DATASEGMENTE	
Vraag 1: Wat word bedoel met die konsep van vaderafwesigheid?	
MEDEDELINGS	
Deelnemer 1	- Nie fisies 'n pa in die huis nie. - Nie betrokke nie.
Deelnemer 2	- Net 'n mamma.
Deelnemer 3	- Geen vaderlike figuur.
Deelnemer 4	- Geen manlike invloed van buite. - Emosioneel glad nie daar nie.
KATEGORIEË	
Deelnemer 1	- Afwesig, fisiek. - Aanwesig, afwesig.
Deelnemer 2	- Afwesig, fisiek.
Deelnemer 3	- Afwesig, fisiek.
Deelnemer 4	- Aanwesig, afwesig.
TEMAS	
- Afwesig, fisiek a.g.v. welke rede. - Aanwesig, afwesig (onbetrokke) vaders.	

DATASEGMENTE	
Vraag 2: Tot watter mate dink jy is die ervaring van 'n plaasvervangende-vaderfiguur in die skoolkonteks 'n positiewe invloed op die seuns wat vaderafwesigheid ervaar in jou graad? Indien wel, verduidelik asseblief. Indien nie, verduidelik asseblief ook.	
MEDEDELINGS	
Deelnemer 1	- Tyd was min. - Dink nie so effektief.
Deelnemer 2	- Tot 'n mate bietjie gehelp.
Deelnemer 3	- Hier en daar effektief. - Gr. 7's se gedrag het verbeter.
Deelnemer 4	- Gr. 4: geblom met die ondersteuning. - Geweet hy is nie alleen nie.
KATEGORIEË	
Deelnemer 1	- Nie effektief.
Deelnemer 2	- Bietjie effektief.
Deelnemer 3	- Hier en daar effektief. - Gedrag verbeter.
Deelnemer 4	- Geblom.
TEMAS	
- Nie effektief. - In 'n mate effektief. - Effektief.	

DATASEGMENTE	
Vraag 3: Wat is jou mening oor die invloed van die manlike onderwysers in die vorm van 'n plaasvervangende vaderfiguur, as intervensiestrategie op (3.1) Die akademiese prestasie van die betrokke seuns?	
MEDEDELINGS	
Deelnemer 1	- By een kind 'n verbetering. - Meer gemotiveerd.
Deelnemer 2	- Nie by my nie.
Deelnemer 3	- Bietjie.
Deelnemer 4	- Hier en daar.
KATEGORIEË	
Deelnemer 1	- Verbetering; gemotiveerd.
Deelnemer 2	- Geen.
Deelnemer 3	- Bietjie.
Deelnemer 4	- Hier en daar.
TEMAS	
• Verbetering, gemotiveerd. • Geen verbetering. • Geringe verbetering. • In 'n mate verbetering.	

DATASEGMENTE	
Vraag 3: Wat is jou mening oor die invloed van die manlike onderwysers in die vorm van 'n plaasvervangende vaderfiguur, as intervensiestrategie op (3.2) Die algemene gedrag en dissipline van die betrokke seuns?	
MEDEDELINGS	
Deelnemer 1	- Emosioneel sterker.
Deelnemer 2	- By een definief verbetering.
	- Ander: dieselfde.
	- By ander een: meer negatief; opstandig; doelbewus hardkoppig.
KATEGORIEË	
Deelnemer 1	- Emosioneel sterker.
Deelnemer 2	- Verbetering.
	- Dieselfde.
	- Meer negatief.
TEMAS	
• Emosioneel sterker. • Verbetering in gedrag en dissipline. • Dieselfde. • Meer negatief.	

DATASEGMENTE

Vraag 3: Wat is jou mening oor die invloed van die manlike onderwysers in die vorm van 'n plaasvervangende vaderfiguur, as intervensiestrategie op (3.3) Die emosionele welstand van die betrokke seuns?

MEDEDELINGS

Deelnemer 1	- Nie "wow" nie, maar beter.
Deelnemer 2	- Was emosieloos; is beter.
Deelnemer 3	- Nie baat gevind nie.
Deelnemer 4	- Niks gesê nie.

KATEGORIEË

Deelnemer 1	- Verbeter. - Verbeter. - Nie baat gevind nie.

TEMAS

- Verbeter.
- Nie baat gevind nie.

DATASEGMENTE

Vraag 4: Tot watter mate was die intervensiestrategie, na u mening, 'n suksesvolle intervensiestrategie of nie? Motiveer asb. u antwoord.

MEDEDELINGS

Deelnemer 1	- By Gr. 5's gehelp.
Deelnemer 2	- As hul probleem het: "Ek wil na Mnr. toe gaan".
Deelnemer 3	- Ja
Deelnemer 4	- Ja

KATEGORIEË

Deelnemer 1	- Ja, het gehelp.
Deelnemer 2	- Ja, het gehelp.
Deelnemer 3	- Ja, het gehelp.
Deelnemer 4	- Ja, het gehelp.

TEMAS

- Ja, was suksesvol.

DATASEGMENTE

Vraag 5: Tot watter mate is so 'n intervensiestrategie volhoubaar? Motiveer asb. u antwoord.

MEDEDELINGS

Deelnemer 1	Ja	- Regte persoon.
Deelnemer 2	Ja	- Regte persoon.
Deelnemer 3	Ja	- Iemand wat hart en siel in ding is.
Deelnemer 4	Ja	- "Committed".

KATEGORIEË

Deelnemer 1	- Ja, regte persoon.

Deelnemer 2	- Ja, regte persoon.
Deelnemer 3	- Ja, Hart en siel insit.
Deelnemer 4	- Ja, verbind.
TEMAS	
Ja, plaasvervangende vaderfiguur moet regte persoon wees; 100% verbind wees.	

DATASEGMENTE	
Vraag 6: Watter voorstelle het u oor hierdie spesifieke intervensiestrategie of enige ander strategie vir leerders wat vaderafwesigheid ervaar?	
MEDEDELINGS	
Deelnemer 1	- Mans moet meer moeite doen.
Deelnemer 2	- Buite-pappas in gemeenskap.
Deelnemer 3	- Dalk oupas betrek.
Deelnemer 4	- Gemeenskap betrek.
Deelnemer 1	- Mans moet meer moeite doen.
Deelnemer 2	- Gemeenskap – buite-pappas.
Deelnemer 3	- Gemeenskap – oupas.
Deelnemer 4	- Gemeenskap.
TEMAS	
- Mans moet 100% daartoe verbind wees. - Betrek gemeenskap: buite pappas; oupas.	

BYLAAG W

VERWERKING VAN SEUNS SE DATA IN DATASEGMENTE, KATEGORIEË EN TEMAS

DATASEGMENTE	
Vraag 1: Hoe was dit vir jou om ekstra tyd deur te bring en aktiwiteite met sekere manlike onderwysers/menere te doen?	
MEDEDELINGS	
Deelnemer 1	- Was "fun". "I enjoyed it"; playing, fishing, spending time.
Deelnemer 2	- "Lekker"; "Nuwe maats"; Opwindend.
Deelnemer 5	- "Lekker; my gehelp die lewe verstaan; in myself glo".
Deelnemer 6	- Baie lekker; lekker om bietjie buite te wees.
Deelnemer 7	- Lekker – hou my besig en vriende was daar.
Deelnemer 8	- Baie lekker; veral die braai; by kerk saamgeëet.
Deelnemer 9	- Baie lekker; tyd spandeer met Mnr. – het nie 'n pa nie.
Deelnemer 10	- Eintlik lekker; bietjie uitkom – soos pa-figuur.
KATEGORIEË	
Deelnemer 1	- Lekker - ontspanningsaktiwiteite
Deelnemer 4	- Lekker – nuwe maats, opwindend
Deelnemer 5	- Lekker – selfvertroue en insig verbeter
Deelnemer 6	- Lekker - ontspanningsaktiwiteite
Deelnemer 7	- Lekker – vriende, tydverdryf
Deelnemer 8	- Lekker - ontspanningsaktiwiteite
Deelnemer 9	- Lekker – samesyn met manlike rolmodel
Deelnemer 10	- Lekker - samesyn met manlike rolmodel
TEMAS	
• Lekker – ontspanningsaktiwiteite • Vriende (opwindend, tydverdryf) • Selfvertroue en insig verbeter • Samesyn met manlike rolmodel	

DATASEGMENTE	
Vraag 2: Hoe het die praat-en-doen-aktiwiteite met sekere manlike onderwysers/menere jou gehelp met (2.1) skoolwerk?	
MEDEDELINGS	
Deelnemer 1	- Improved my writing, better marks.
Deelnemer 4	- Meer selfvertroue gegee, moed ingespraak, oor toekoms gepraat.
Deelnemer 5	- Geluister, nie moeite werd om jou lewe weg te gooi nie.
Deelnemer 6	- Meer gelukkig dan kan ek my huiswerk doen.
Deelnemer 7	- My laat positief bly, moet ekstra klasse vat, boeke gekyk.
Deelnemer 8	- Gehelp, want ek het iemand gehad om mee te praat, konsentrasie.

Deelnemer 9		- Bietjie gehelp, punte opgekom, gevoel iemand is soos my pa; het my lief.
Deelnemer 10		- Die praat het gewig van my skouers af gevat; meer fokus.
KATEGORIEË		
Deelnemer 1	Verbeter	- Handskrif; beter punte
Deelnemer 4	Verbeter	- Selfvertroue; hoop; toekomsvisie
Deelnemer 5	Verbeter	- Geluister; toekomsvisie
Deelnemer 6	Verbeter	- Emosioneel beter; Huiswerk verbeter
Deelnemer 7	Verbeter	- Positief laat voel
Deelnemer 8	Verbeter	- Klankbord; verbeter konsentrasie
Deelnemer 9	Verbeter	- Punte verbeter; Gevoel van behoort
Deelnemer 10	Verbeter	- Klankbord; verbeter fokus
TEMAS		
- Punte of huiswerk verbeter - Ontwikkel selfvertroue - Hoop en 'n toekomsvisie - Emosioneel beter – Positief, Gevoel van behoort - Klankbord – konsentrasie verbeter		

DATASEGMENTE		
Vraag 2: Hoe het die praat-en-doen-aktiwiteite met sekere manlike onderwysers/menere jou gehelp met (2.2) gedrag?		
MEDEDELINGS		
Deelnemer 1		- Started listening, fewer outbursts of anger, I knew someone is here to help me. - Listen in classes. - Started respecting more teachers.
Deelnemer 4		- Nie gehelp nie, ek worrie nie.
Deelnemer 5		- Het gehelp, toe ek op daai goed was – dit het my gedrag baie verander. Rehab toe – Mnr. het my aangeprys, aangemoedig om skoon te wees – ek is heeltemal beter.
Deelnemer 6		- Het gehelp, baie ander mense ontmoet.
Deelnemer 7		- Hy het ons maniere geleer: - groet met die hand - laat altyd 'n vrou eerste in die klaskamer instap
Deelnemer 8		- Nee, nie gehelp nie.
Deelnemer 9		- So bietjie – ek vorder.
Deelnemer 10		- Nie my gedrag verander nie – my laat voel daar is iemand in die skool wat my verstaan.
KATEGORIEË		
Deelnemer 1	Verbeter	- Beter geluister; minder uitbarstings
Deelnemer 4	Nie gehelp nie	- Ek “worrie” nie
Deelnemer 5	Verbeter	- Skoon van dwelms
Deelnemer 6	Verbeter	- Ander mense ontmoet
Deelnemer 7	Verbeter	- Maniere geleer

Deelnemer 8	Nie gehelp nie	-
Deelnemer 9	Bietjie verbeter	- Ek vorder
Deelnemer 10	Nie gehelp nie	- Gevoel dat iemand in skool my verstaan
TEMAS		
• Meer gehoorsaam • Minder agressief • Respekteer onderwysers • Skoon van dwelms • Maniere ontwikkel • Sosiaal aanvaarbare gedrag		

DATASEGMENTE		
Vraag 2: Hoe het die praat-en-doen-aktiwiteite met sekere manlike onderwysers/menere jou gehelp met (2.3) jou gevoelens/hoe jy oor dinge voel?		
MEDEDELINGS		
Deelnemer 1	-	At first I was angry all the time – het makes me nice.
Deelnemer 4	-	Meer selfversekerd gevoel, my laat dink oor dinge.
Deelnemer 5	-	Beter gevoel, goed met hom gedeel – voorheen nog nooit gemotiveer.
Deelnemer 6	-	Gehelp met paar “goeters” – was “at least” nie alleen by die huis nie.
Deelnemer 7	-	Gehelp – met my gepraat soos ‘n man! Hard maar dit was reg.
Deelnemer 8	-	Nee!
Deelnemer 9	-	My gelukkig gemaak – was soos ‘n pa wat in my lewe was.
Deelnemer 10	-	Was gelukkig om dinge saam te doen.
KATEGORIEË		
Deelnemer 1	Verbeter	- Aggressie verminder
Deelnemer 4	Verbeter	- Verbeter selfvertroue
Deelnemer 5	Verbeter	- Klankbord: emosioneel verbeter
Deelnemer 6	Verbeter	- Hulp verleen (Eensaamheid verlig)
Deelnemer 7	Verbeter	- Manlike aanslag was positief
Deelnemer 8	Nie gehelp nie	- Nee!
Deelnemer 9	Verbeter	- Manlike rolmodel
Deelnemer 10	Verbeter	- Samesyn
TEMAS		
• Verbeter – Aggressie verminder • Verbeter – Verbeter selfvertroue • Verbeter – Verbeter emosioneel (Klankbord) • Verbeter – Eensaamheid verlig • Verbeter – Samesyn met manlike rolmodel		

DATASEGMENTE
Vraag 3: Hoe voel jy oor die tyd wat jy spandeer het saam met sekere manlike onderwysers/menere en die dinge wat jy gedoen het?
MEDEDELINGS

Deelnemer 1	-	I really enjoyed myself with him.
Deelnemer 4	-	Was lekker – die manne-ontbyt, nuwe vriende maak.
Deelnemer 5	-	
Deelnemer 6	-	Swembad en “pellet” skiet was lekker en mansete.
Deelnemer 7	-	My gehelp – kan nie sê hoe nie.
Deelnemer 8	-	Baie lekker.
Deelnemer 9	-	Gelukkig. As ek iets nie verstaan – dan help Mnr. my.
Deelnemer 10	-	Gelukkig. Uitstappies beste – wens daar was meer.
KATEGORIEË		
Deelnemer 1	Geniet	-
Deelnemer 4	Geniet	- Ontspanningsaktiwiteite
Deelnemer 5	Geniet	-
Deelnemer 6	Geniet	- Ontspanningsaktiwiteite
Deelnemer 7	Geniet	- Kan nie sê hoe nie.
Deelnemer 8	Geniet	- Lekker
Deelnemer 9	Geniet	- Gelukkig
Deelnemer 10	Geniet	- Gelukkig - Ontspanningsaktiwiteite
TEMAS		
- Tyd geniet: - Ontspanningsaktiwiteite - Gelukkig		

DATASEGMENTE		
Vraag 4: Watter aktiwiteite/dinge wat jy saam met die manlike onderwysers/menere gedoen het, was vir jou lekker, en hoekom?		
MEDEDELINGS		
Deelnemer 1	-	Fishing – it calms me down.
Deelnemer 4	-	Swem ding, lekker kos, nie afgeskepte kos nie.
Deelnemer 5	-	
Deelnemer 6	-	Ek het alles geniet.
Deelnemer 7	-	Die ontbyt, want Mnr. was daar.
Deelnemer 8	-	Die braai – want ons het heeltyd gehelp braai.
Deelnemer 9	-	Ek was gelukkig.
Deelnemer 10	-	Toe ons na die kerk toe is.
KATEGORIEË		
Deelnemer 1	-	Fishing – ontspanningsaktiwiteit.
Deelnemer 4	-	
Deelnemer 5	-	
Deelnemer 6	-	Alles geniet.
Deelnemer 7	-	Ontspanningsaktiwiteit – Mnr was daar
Deelnemer 8	-	Ontspanningsaktiwiteit

Deelnemer 9	- Gelukkig
Deelnemer 10	- Ontspanningsaktiwiteit
TEMAS	
• Ontspanningsaktiwiteite • Alles geniet • Gelukkig	

DATASEGMENTE		
Vraag 5: Watter aktiwiteite/dinge wat jy saam met die manlike onderwysers/menere gedoen het, was nie so lekker nie, en hoekom?		
MEDEDELINGS		
Deelnemer 1	-	The braai – no halaal meat.
Deelnemer 4	-	Die boeke nagaan ding.
Deelnemer 5	-	
Deelnemer 6	-	Ek het ALLES geniet.
Deelnemer 7	-	Hy moes na skool met my gepraat het.
Deelnemer 8	-	Alles was lekker.
Deelnemer 9	-	Eerste drie maande – bietjie skaam.
Deelnemer 10	-	Daar was eintlik te min aktiwiteite.
KATEGORIEË		
Deelnemer 1	Braai	- Geen halaal-vleis nie
Deelnemer 4	Boeke nagegaan	-
Deelnemer 5	-	-
Deelnemer 6	Alles geniet	-
Deelnemer 7		- In skooltyd met seun gepraat
Deelnemer 8	Alles geniet	-
Deelnemer 9		- Eerste drie maande skaam
Deelnemer 10		- Te min aktiwiteite
TEMAS		
• Kulturele en geloofsverskille en –begrip • Kontrole • Uitgesonder • Skaam gevoel • Te min ontspanningsaktiwiteite		

DATASEGMENTE	
Vraag 6: Watter ander aktiwiteite of iets wat met die manlike onderwysers/menere te doen het, sou jy graag wil doen? En hoe gaan dit jou help?	
MEDEDELINGS	
Deelnemer 1	- More fishing – it calms me down.
Deelnemer 4	- Wou die duiwe-skiet ding doen.
Deelnemer 5	-

Deelnemer 6	- Ek het alles geniet.
Deelnemer 7	- Dat Mnr. saam met my sit en my werk deurgaen.
Deelnemer 8	- Meer tyd saam spandeer – nie by die skool nie.
Deelnemer 9	- Meer tyd saam spandeer – sal vir my voel of ek 'n pa het.
Deelnemer 10	- Om in die somer iewers te kan gaan swem.
KATEGORIEË	
Deelnemer 1	- Ontspanningsaktiwiteite
Deelnemer 4	- Ontspanningsaktiwiteite
Deelnemer 5	-
Deelnemer 6	- Alles geniet.
Deelnemer 7	- Samesyn.
Deelnemer 8	- Samesyn.
Deelnemer 9	- Samesyn.
Deelnemer 10	- Ontspanningsaktiwiteite
TEMAS	
• Ontspanningsaktiwiteite • Samesyn (Tyd) • Alles was lekker	



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT

Private Bag X6001, Potchefstroom,
South Africa, 2520

Tel: (018) 299-4900

Faks: (018) 299-4910

Web: <http://www.nwu.ac.za>

Institutional Research Ethics Regulatory Committee

Tel: +27 18 299 4849

Email: Ethics@nwu.ac.za

ETHICS APPROVAL CERTIFICATE OF STUDY

Based on approval by Health Research Ethics Committee (HREC) on 07/11/2016 after being reviewed at the meeting held on 15/09/2016, the North-West University Institutional Research Ethics Regulatory Committee (NWU-IRERC) hereby approves your study as indicated below. This implies that the NWU-IRERC grants its permission that provided the special conditions specified below are met and pending any other authorisation that may be necessary, the study may be initiated, using the ethics number below.

Study title: Substitute father figures in school context: An intervention strategy for boys in middle childhood experiencing paternal absence.																																												
Study Leader/Supervisor: Prof JF Hay																																												
Student: AE Botha																																												
Ethics number:																																												
N			W			U			-			0			0			3			3			0			-			1			6			-			A			1		
Institution									Study Number									Year									Status																	
Status: S = Submission; R = Re-Submission; P = Provisional Authorisation; A = Authorisation																																												
Application Type: Single Study															Risk: - Teachers and Grade Teachers – Minimal																													
Commencement date: 2016-11-07															- Children – Category 2: Greater than minimal with direct benefit																													
Continuation of the study is dependent on receipt of the annual (or as otherwise stipulated) monitoring report and the concomitant issuing of a letter of continuation up to a maximum period of three years.																																												

Special conditions of the approval (if applicable):

- Translation of the informed consent document to the languages applicable to the study participants should be submitted to the HREC (if applicable).
- Any research at governmental or private institutions, permission must still be obtained from relevant authorities and provided to the HREC. Ethics approval is required BEFORE approval can be obtained from these authorities.

General conditions:

While this ethics approval is subject to all declarations, undertakings and agreements incorporated and signed in the application form, please note the following:

- The study leader (principle investigator) must report in the prescribed format to the NWU-IRERC via HREC:
 - annually (or as otherwise requested) on the monitoring of the study, and upon completion of the study
 - without any delay in case of any adverse event or incident (or any matter that interrupts sound ethical principles) during the course of the study.
- Annually a number of studies may be randomly selected for an external audit.
- The approval applies strictly to the proposal as stipulated in the application form. Would any changes to the proposal be deemed necessary during the course of the study, the study leader must apply for approval of these amendments at the HREC, prior to implementation. Would there be deviation from the study proposal without the necessary approval of such amendments, the ethics approval is immediately and automatically forfeited.
- The date of approval indicates the first date that the study may be started.
- In the interest of ethical responsibility the NWU-IRERC and HREC retains the right to:
 - request access to any information or data at any time during the course or after completion of the study;
 - to ask further questions, seek additional information, require further modification or monitor the conduct of your research or the informed consent process.
 - withdraw or postpone approval if:
 - any unethical principles or practices of the study are revealed or suspected,
 - it becomes apparent that any relevant information was withheld from the HREC or that information has been false or misrepresented,
 - the required amendments, annual (or otherwise stipulated) report and reporting of adverse events or incidents was not done in a timely manner and accurately,
 - new institutional rules, national legislation or international conventions deem it necessary.
- HREC can be contacted for further information or any report templates via Ethics-HRECApply@nwu.ac.za or 018 299 1206.

The IRERC would like to remain at your service as scientist and researcher, and wishes you well with your study. Please do not hesitate to contact the IRERC or HREC for any further enquiries or requests for assistance.

Yours sincerely

Prof LA

Du Plessis

Prof Linda du Plessis

Chair NWU Institutional Research Ethics Regulatory Committee (IRERC)

Digitally signed by
Prof LA Du Plessis
Date: 2016.11.18
07:35:15 +02'00'