‘n Oorsig van weerbare leerders in ‘n tegniese hoërskool

Gerda Klopper

Verhandeling voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS

in

Opvoedkundige Sielkunde

aan die

VAALDRIEHOEKKAMPUS VAN DIE NOORDWES-UNIVERSITEIT

Studieleier: Dr. L.C.Theron

Vanderbijlpark

2008

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
VAALDRIEHOEKKAMPUS
2008 -05- 12
Akademiese Administrasie
Posbus Box 1174
VANDERBIJLPARK
1900

DANKBETUIGINGS

Graag wil ek die volgende bedankings maak:

- God my Skepper, vir die vermoë en innerlike krag om die studie te kon aanpak en te kon voltooi;
- my man, vir sy ondersteuning en verdraagsaamheid;
- Dr. Linda Theron vir haar toegewyde en onverbeterlike leiding;
- Prof. Tienie Vermeulen vir sy motivering wat aanleiding tot die studie gegee het;
- Aldine Oosthuisen vir die tegniese versorging en bereidwilligheid om altyd te help;
- Susan Wolff vir haar hulp met die druk van die eksemplare;
- Martie Esterhuisen vir die getroue naslaanwerk;
- Prof. Casper Lessing vir die versorging van die bronnelys; en
- Noord-Wes Universiteit wat die studie finansieël moontlik gemaak het.

OPSOMMING

Die empiriese navorsingstudie fokus op die eienskappe waaroor 'n weerbare adolessent in 'n tegniese skool beskik. Die studie bepaal waarom sommige adolessente in 'n tegniese skool weerbaar is, terwyl ander adolessente in 'n tegniese skool weerloos voorkom.

Dertig weerbare en dertig weerlose adolessente van 'n tegniese skool het aan 'n empiriese studie deelgeneem. Die empiriese studie het bestaan uit kwantitatiewe navorsing (vraelyste wat deur die sestig adolessente voltooi is), en kwalitatiewe navorsing ('n onderhoud waaraan drie verkose weerbare adolessente deelgeneem het). Die studie is dus 'n gemengde ontwerp studie.

Die bevindinge is deur die literatuurstudie ondersteun. Die eienskappe van die weerbare adolessent in 'n tegniese skool stem ooreen met die eienskappe van die weerbare adolessent in ander kontekste. Weerbare adolessente in die tegniese skool beskik oor beskermende faktore en prosesse wat die individu, gemeenskap, kultuur en verhoudings as basis het.

Hierdie studie is 'n eksploratiewe studie. Meer omvangryke navorsing is nodig voordat die studie se bevindinge veralgemeen kan word.

Kernwoorde

Weerbaarheid, adolessent, beskermende faktore, risiko faktore, tegniese skool

SUMMARY

This empirical research study focuses on the qualities of resilient adolescents in a technical school. The study indicates why some adolescents in a technical school are resilient, while other adolescents in this technical school are not resilient.

Thirty resilient and thirty non-resilient adolescents in a technical school were chosen to participate in the empirical study. The empirical study consisted of quantitative research (a questionaire that was completed by the sixty adolescents), and qualitative research (three chosen resilient adolescents took part in an interview). This study is therefore a mixed methods study.

The conclusions of the study were supported by the literature. The qualities of the resilient adolescent in a technical school are similar to the qualities of resilient adolescents in other contexts. Resilient adolescents in this technical school were characterized by protective factors and processes that had their roots in the individual, the community, culture and relationships.

This study is an explorative study. More rigorous research is needed before this study's findings can be generalised.

Keywords

Resilience, adolescent, protective factors, risk factors, technical school

INHOUDSOPGAWE

DANKBETUIGINGS ii

OPSOMMING iii

SUMMARY iii

INHOUDSOPGAWE v

LYS VAN TABELLE xviii

LYS VAN FIGURE xx

HOOFSTUK EEN 1

'N INLEIDING TOT DIE STUDIE 1

1.1 INLEIDING 3

1.2 MOTIVERING VIR DIE STUDIE 3

1.3 PROBLEEMSTELLING 5

1.4 DOEL VAN DIE STUDIE 6

1.5 METODE VAN NAVORSING 7

1.5.1 Fase 1: Die literatuurstudie 7

1.5.2 Fase 2: Empiriese studie 13

1.5.2.1 Navorsingsontwerp 13

1.5.2.2 Populasie en steekproef 14

1.5.2.3 Data-insameling 15

1.5.2.3.1 Kwantitatiewe dataversameling 15

1.5.2.3.2 Kwalitatiewe dataversameling 15

1.5.2.4 Dataverwerking 15

1.5.2.5 Etiese aspekte 16

1.6 PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF 17

1.6.1 Die Mediese model 19

1.6.2 Positiewe sielkunde 19

1.7 BEGRIPSVERHELDERING 21

1.7.1 Weerbaarheid 21

1.7.2 Tegniese skool 21

1.7.3 Adolessensie 21

1.7.4 Risiko faktore 21

1.7.5 Beskermende faktore 22

1.8 HOOFSTUKINDELING 22

1.8.1 Hoofstuk 2 22

1.8.2 Hoofstuk 3 22

1.8.3 Hoofstuk 4 23

1.8.4 Hoofstuk 5 23

1.8.5 Hoofstuk 6 23

1.8.6 Hoofstuk 7 24

1.9 SAMEVATTING 24

HOOFSTUK TWEE 26

WEERBAARHEID: 'N OORSIG 26

2.1 'N OORSIG VAN DIE HOOFSTUK 26

2.2 DEFINISIE VAN WEERBAARHEID 27

2.3 DIE KONTEKS VAN DIE LEERDER IN 'N TEGNIESE SKOOL 28

2.4 DIE WEERBAARHEIDSPROSES 30

2.4.1 Individuele karaktereienskappe 311

2.4.1.1 Persoonlikheidseienskappe 322

2.4.1.2 Effektiewe kommunikasie en algemene probleem-oplossingsvaardighede 333

2.4.1.3 'n Positiewe selfkonsep 333

2.4.1.4 Interne lokus van beheer 333

2.4.1.5 Intelligensie 344

2.4.2 Karaktereienskappe van die gesin en familie 344

2.4.2.1 Kwaliteit van die ouerskapstyl 344

2.4.2.2 Stabiele versorger tydens die kinderjare 35

2.4.2.3 Kompetisie en die gesin 36

2.4.2.4 Familiewaardes 36

2.4.3 Sosiale ondersteuningsnetwerke 36

2.4.3.1 Portuurgroep 37

2.4.3.2 Die rolmodel 37

2.4.3.3 Die skool 37

2.4.3.4 Die gemeenskap 38

2.5 MODELLE VAN WEERBAARHEID 39

2.5.1 Kompensatoriese model 41

2.5.2 Uitdagingsmodel 42

2.5.3 Beskermende faktor model 43

2.5.3.1 Beskermende stabiele model 44

2.5.3.2 Beskermende reaktiewe model 44

2.5.3.3 Beskermende-beskermende model 455

2.5.4 Die ses-element model 45

2.5.5 Veranderlike-gefokusde model van weerbaarheid 47

2.5.6 Persoon-gefokusde model van weerbaarheid 47

2.5.7 Ungar se model van die sewe faktore 47

HOOFSTUK DRIE 51

ADOLESSENSIE: 'N OORSIG 51

3.1 OORSIG VAN DIE HOOFSTUK 51

3.2 DEFINISIE VAN ADOLESSENSIE 52

3.3 DIE ONTWIKKELINGSTAKE VAN DIE ADOLESSENT 53

3.3.1 Fisiese ontwikkeling 54

3.3.1.1 Die rol van hormone tydens puberteit 56

3.3.1.2 Die aanvangsouderdom van puberteit 56

3.3.1.3 Liggaamshouding 59

3.3.1.4 Seksuele gedrag en morele waardes 60

3.3.1.5 Fisiese ontwikkeling: 'n Opsomming 60

3.3.2 Kognitiewe ontwikkeling 62

3.3.2.1 Definisie van kognitiewe ontwikkeling 62

3.3.2.2 Formeel-operasionele denke 63

3.3.2.3 Abstrakte denke 63

3.3.2.4 Die werklike teenoor die moontlike 65

3.3.2.5 Probleemoplossingsvaardighede 66

3.3.2.6 Inligtingsprosessering 68

3.3.2.7 Die invloed van die adolessent se kognitiewe vermoë op sy ontwikkeling 68

3.3.3 Affektiewe ontwikkeling 69

3.3.3.1 Die Self 70

3.3.3.1.1 Moontlike self 70

3.3.3.1.2 Valse self 71

3.3.3.1.3 Die ideale self 71

3.3.3.1.4 Sosiale self 71

3.3.3.2 Selfkonsep en Selfbeeld 71

3.3.3.2.1 Selfkonsep 71

3.3.3.2.2 Selfbeeld 72

3.3.3.3 Identiteit 73

3.3.3.3.1 Die ontwikkeling van 'n identiteit 74

3.3.3.3.2 Tydsperspektief teenoor tydsdiffusie ... 75

3.3.3.3.3 Selfversekerheid teenoor apatie ... 75

3.3.3.3.4 Roleksperimentering teenoor rolfiksasie ... 75

3.3.3.3.5 Prestasieverwagtinge teenoor werksverlamming ... 75

3.3.3.3.6 Seksuele identiteit teenoor biseksuele verwarring ... 76

3.3.3.3.7 Leierskapspolarisasie teenoor outoriteitsverwarring ... 76

3.3.3.4 Identiteitstatusse ... 76

3.3.3.4.1 Identiteitsbereiking ... 77

3.3.3.4.2 Identiteitsmoratorium ... 77

3.3.3.4.3 Vooruitbestaande identiteit ... 77

3.3.3.4.4 Identiteitsverwarring ... 77

3.3.3.5 Affektiewe ontwikkeling: 'n Opsomming ... 77

3.3.4 Sosiale ontwikkeling ... 79

3.3.4.1 Die rol van die ouers ... 80

3.3.4.2 Die rol van die portuurgroep ... 81

3.3.4.3 Sosiale ontwikkeling: 'n Opsomming ... 83

3.3.5 Normatiewe ontwikkeling ... 84

3.3.5.1 Teoretiese sienings van die adolessent se morele ontwikkeling ... 84

3.3.5.2 Religieuse ontwikkeling ... 86

3.3.5.3 Normatiewe ontwikkeling en verhoogde weerloosheid ... 86

3.3.6 Konatiewe ontwikkeling ... 88

3.3.6.1 Besluitneming en doelstelling 88

3.3.6.1.1 Aspirasie 88

3.3.6.1.2 Die keuse 89

3.3.6.1.3 Die besluitnemingsproses 89

3.3.6.2 Faktore wat die adolessent se konatiewe ontwikkeling beinvloed 89

3.3.6.2.1 Sosiale verandering en die samelewing 89

3.3.6.2.2 Subkulturele invloede 90

3.3.6.2.3 Invloed van die ouers 90

3.3.6.3 Ten slotte 91

HOOFSTUK VIER 94

EMPIRIESE NAVORSINGSONTWERP 94

4.1 OORSIG VAN DIE HOOFSTUK 94

4.2 DOELWITTE VAN DIE STUDIE 95

4.3 NAVORSINGSONTWERP EN METODE 95

4.3.1 Gemengde metode ontwerp 96

4.3.2 Fase 1: Literatuurstudie 97

4.3.3 Fase 2: Die Empiriese Studie 98

4.3.4 Populasie en steekproef 99

4.4 Dataversameling 105

4.4.1 Die vraelys as navorsingsinstrument 105

4.4.2 Voordele van die vraelyste 106

4.4.3 Nadele van die vraelyste 106

4.4.4 Verspreiding van die vraelyste 107

4.4.5 'Child and Youth Resilience Measure' (CYRM) 107

4.4.5.1 Die Studiespesifieke Vrae 108

4.4.6 Semi gestruktureerde onderhoude 109

4.5 DATA-ANALISE 110

4.5.1 Kwantitatiewe data-analise 110

4.5.1.1 T-waarde 110

4.5.1.2 P-waarde 110

4.5.1.3 Cohen D waarde 111

4.5.1.4 Vergelyking met internasionale data 111

4.5.2 Kwalitatiewe data analise 112

4.6 Etiese aspekte 113

4.6.1 Deelnemers moet ingelig wees 113

4.6.2 Privaatheid van deelnemers 114

4.6.3 Herstel van deelnemers 114

4.6.4 Publikasie van bevindinge 114

4.6.5 Toestemming van betrokke partye 115

4.6.1.1 Toestemmingsbrief onderteken deur die betrokke leerders se ouers 115

4.6.1.2 Toestemmingsbrief onderteken deur die betrokke leerders 116

4.7 GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID 117
4.7.1 Interne geldigheid 117
4.7.1.1 Differensiële seleksie 117
4.7.1.2 Ryping 118
4.7.1.3 Afleidings en bevindinge 118
4.7.2 Eksterne geldigheid 118
4.7.3 Betroubaarheid 118
4.8 Gevolgtrekking 120

HOOFSTUK VYF 121
DATA ANALISE EN INTERPRETASIE 121
5.1 OORSIG VAN DIE HOOFSTUK 121
5.2 INLEIDING 122
5.3 KWANTITATIEWE DATA-ANALISE 122
5.3.1 Die groepering van die vraelys 122
5.3.1.1 Individualiteit en weerbaarheid 123
5.3.1.2 Kulturele eienskappe en weerbaarheid 142
5.3.1.3 Verhoudings en die adolessent 161
5.3.1.4 Die gemeenskap en weerbaarheid 161
5.4 GEVOLGTREKKING 173

HOOFSTUK 6 176

SEMI-GESTRUKTUREERDE ONDERHOUDE 176

6.1 OORSIG VAN DIE HOOFSTUK 176

6.2 INLEIDING 177

6.3 AGTERGROND VAN DIE VERKOSE WEERBARE ADOLESSENTE 177

6.4 RISIKO FAKTORE WAT DEUR DIE ADOLESSENTE IN DIE STUDIE ERVAAR WORD 178

6.4.1 Die gemeenskap as risiko faktor 178

6.4.1.1 Die onveilige gemeenskap as risiko faktor 178

6.4.1.2 Die arm gemeenskap as risiko faktor 178

6.4.1.3 Die gemeenskap wat ontbreek aan morele waardes as risiko faktor 179

6.4.2 Die gesin as risiko faktor 180

6.4.2.1 Die onstabiele gesin as risiko faktor 180

6.4.2.2 Die ouerskapstyl as risiko faktor 180

6.4.2.3 Die arm gesin as risiko faktor 181

6.4.2.4 Tekort aan tradisies as risiko faktor 181

6.4.3 Individuele eienskappe as risiko faktor 182

6.4.3.1 Ongemotiveerdheid as risiko faktor 182

6.4.3.2 'n Tekort aan probleemoplossingsvaardighede as risiko faktor 183

6.4.3.3 'n Swak selfbeeld as risiko faktor 183

6.4.4 Sosiale interaksie as risiko faktor 184

6.4.4.1 Vriende as risiko faktor 184

6.4.5 Opsomming in verband met risiko faktore 185

6.5 BESKERMENDE FAKTORE WAT DEUR ADOLESSENTE IN DIE STUDIE ERVAAR WORD 187

6.5.1 Die individu as beskermende faktor 187

6.5.1.1 Positiewe houding as beskermende faktor 187

6.5.1.2 'n Humorsin as beskermende faktor 188

6.5.1.3 'n Positiewe selfbeeld as beskermende faktor 188

6.5.1.4 Interne lokus van beheer as beskermende faktor 189

6.5.1.5 Fisiese en psigologiese ontwikkeling as beskermende faktor 189

6.5.2 Die gemeenskap as beskermende faktor 190

6.5.2.1 Ondersteunende aksies as beskermende faktor 190

6.5.3 Die skool as beskermende faktor 191

6.5.3.1 Aktiwiteite by die skool as beskermende faktor 191

6.5.3.2 Berading en bevordering van morele waardes by die skool as beskermende faktor 192

6.5.4 Die ouerhuis as beskermende faktor 192

6.5.4.1 Voorsiening van basiese behoeftes 193

6.5.4.2 Ouerskapstyl as beskermende faktor 193

6.5.4.3 Die ouer as rolmodel 194

6.5.4.4 Ondersteuning in die ouerhuis 194

6.6 GEVOLGTREKKING 195

HOOFSTUK SEWE 197

WEERBAARHEID EN DIE ADOLESSENT: 'N SAMEVATTING 197

7.1 'N OORSIG VAN DIE HOOFSTUK 197

7.2 INLEIDING 198

7.3 Bereiking van doelwitte 198

7.4 GEVOLGTREKKING UIT DIE LITERATUUR 199

7.4.1 Weerbaarheid: Definisie 199

7.4.2 Beskermende en risiko faktore 200

7.4.2.1 Individuele karaktereienskappe 200

7.4.2.2 Karaktereienskappe van die gesin en familie 200

7.4.2.3 Sosiale ondersteuningsnetwerke 200

7.4.3 Modelle van weerbaarheid .... Error! Bookmark not defined.

7.4.4 Definisie van die adolessent **201**

7.4.4.1 Fisiese ontwikkeling 201

7.4.4.2 Kognitiewe ontwikkeling 203

7.4.4.3 Affektiewe ontwikkeling 204

7.4.4.4 Sosiale ontwikkeling 206

7.4.4.5 Normatiewe ontwikkeling 207

7.4.4.6 Konatiewe ontwikkeling 207

7.5 METODE EN GEVOLGTREKKINGS VAN DIE EMPIRIESE STUDIE **208**

7.5.1 Metode van die empiriese studie 209

7.6 GEVOLGTREKKING VAN DIE RESULTATE VAN DIE KWALITATIEWE EN KWANTITATIEWE STUDIE 210

7.6.1 Uitvalle in die studie 214

7.7 BYDRAE VAN DIE STUDIE..214

7.8 TEKORTKOMINGE IN DIE STUDIE... 214

7.9 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING 215

7.10 SLOTWOORD 215

Bylae A .... Error! Bookmark not defined.

Toestemming van die betrokke leerders se ouers / voogde...................... 217

Bylae B 219

Toestemming van die betrokke leerders 219

Bylae C 221

Vraelys gebruik vir die studie.. 221

Bylae D 226

Raamwerk vir semi gestruktureerde onderhoude 226

Bylae E...229

Onderhoude van die studie..230

LYS VAN TABELLE

Tabel 2.1: Die invloed van die ouerhuis ten opsigte van weerbaarheid 35

Tabel 2.2: Die invloed van die skool ten opsigte van weerbaarheid...... 38

Tabel 2.3: Ungar se sewe faktore en die invloed van die faktore op weerbaarheid 48

Tabel 3.1: Die aanvangsouderdom van puberteit by seuns, en die invloed op die ontwikkeling van weerbaarheid 57

Tabel 3.2: Die aanvangsouderdom van puberteit by meisies, en die invloed op die ontwikkeling van weerbaarheid 58

Tabel 3.3: Die verskil tussen 'n weerbare en weerlose adolessent met die klem op die ontwikkeling van die self 73

Tabel 3.4: Identiteitsontwikkeling van die adolessent 74

Tabel 3.5: Eienskappe van die weerbare en weerlose adolessent met die klem op sosiale aanpassing 81

Tabel 3.6: Kohlberg se vlakke van ontwikkeling 85

Tabel 4.1: Die verskil tussen die weerbare en weerlose leerder 101

Tabel 4.2: Die risikofaktore waaraan die adolessente in 'n tegniese skool blootgestel word 103

Tabel 4.3: Cohen D waarde en statistiese verskil 111

Tabel 4.4: Die verband tussen item korrelasie en betroubaarheid (Creswell, 2005: 162) 119

Tabel 5.1: Opsomming van individuele kenmerke van weerbaarheid by adolessente aan 'n tegniese skool 141

Tabel 5.2:	Kulturele eienskappe van die adolessent in die tegniese skool wat weerbaarheid bevorder 152
Tabel 5.3:	Verhoudingsverwante eienskappe van die adolessent in die tegniese skool wat weerbaarheid bevorder 160
Tabel 5.4:	Die eienskappe van die adolessent in die tegniese skool wat weerbaarheid bevorder in terme van die gemeenskap 172
Tabel 6.1:	Agtergrond van die adolessente wat aan die onderhoude deelgeneem het 177
Tabel 6.2:	Risiko faktore soos deur die adolessente geïdentifiseer 186
Tabel 6.3:	Beskermende faktore soos deur die weerbare adolessente in 'n tegniese skool geïdentifiseer tydens kwalitatiewe analise196

LYS VAN FIGURE

Figuur 1.1: Oorsig van die hoofstuk 2

Figuur 1.2: Literatuuroorsig: Definisie van weerbaarheid 7

Figuur 1.3: Literatuuroorsig: Konteks van die leerder in 'n tegniese skool 8

Figuur 1.4: Literatuuroorsig: Beskermende en risiko faktore wat weerbaarheid beïnvloed 9

Figuur 1.5: Literatuuroorsig: Modelle van weerbaarheid 10

Figuur 1.6: Literatuuroorsig: Definisie van die adolessent 11

Figuur 1.7: Literatuuroorsig: Die ontwikkelingstake van die adolessent . 11

Figuur 1.8: Etiese aspekte in die studie 16

Figuur 1.9: Paradigmatiese perspektief met betrekking tot die studie 18

Figuur 1.10: Die vlakke van intervensie 20

Figuur 1.11: Opsomming van Hoofstuk 1 25

Figuur 2.1: Oorsig van die hoofstuk 26

Figuur 2.2: Opsomming van beskermende en risiko faktore 31

Figuur 2.3: Die verband tussen risiko faktore en negatiewe uitkomste...40

Figuur 2.4: Grafiese voorstelling van die kompensatoriese model 41

Figuur 2.5: Grafiese voorstelling van die uitdagingsmodel 42

Figuur 2.6: Grafiese voorstelling van die beskermende model 43

Figuur 2.7: Grafiese voorstelling van die ses-element model 45

Figuur 2.8: 'n Opsomming van weerbaarheid en die adolessent 49

Figuur 3.1: Oorsig van die hoofstuk ... 51

Figuur 3.2: Die ontwikkelingstake van die adolessent ... 54

Figuur 3.3: Die fisiese ontwikkelingstake van die adolessent ... 55

Figuur 3.4: Die rol wat fisiese ontwikkeling op die weerbaarheid van die adolessent speel ... 61

Figuur 3.5: Kognitiewe ontwikkeling van die adolessent ... 62

Figuur 3.6: Abstrakte denke en weerbaarheid ... 64

Figuur 3.7: Abstrakte denke en weerloosheid ... 65

Figuur 3.8: Die werklike teenoor die moontlike ... 66

Figuur 3.9: Kognitiewe ontwikkeling en probleemoplossings-vaardighede ... 67

Figuur 3.10: Die ontwikkeling van kognitiewe denke ... 68

Figuur 3.11: Die komponente van affektiewe ontwikkeling ... 69

Figuur 3.12: Identiteitstatusse ... 76

Figuur 3.13: Affektiewe ontwikkeling: 'n Opsomming ... 78

Figuur 3.14: Faktore wat sosiale ontwikkeling beïnvloed ... 79

Figuur 3.15: Sosiale ontwikkeling: 'n Opsomming ... 83

Figuur 3.16: Die invloed van morele ontwikkeling op die weerbaarheid van die adolessent ... 87

Figuur 3.17: 'n Opsomming van konatiewe ontwikkeling ... 91

Figuur 3.18: Opsomming van adolessente se ontwikkelingstake en weerbaarheid ... 92

Figuur 4.1: Die verskil tussen populasie en steekproef ... 99

Figuur 4.2: Die verspreiding van die steekproef t.o.v. ouderdom 104

Figuur 4.3: Die verspreiding van die steekproef t.o.v. geslag 104

Figuur 4.4: Opsomming van die hoofstuk 120

Figuur 5.1: Die groepering van individualiteit en weerbaarheid soos deur die CYRM bepaal 123

Figuur 5.2: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die individu en dwelmgebruik 124

Figuur 5.3: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die individu en interafhanklikheid 125

Figuur 5.4: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die individu en probleem-oplossingsvaardighede 126

Figuur 5.5: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die individu en regte 127

Figuur 5.6: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die individu en doelwitte 128

Figuur 5.7: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die individu en selfbewustheid (I) 129

Figuur 5.8: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die individu en selfbewustheid (II) 130

Figuur 5.9: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die individu en sosiale ondersteuning 131

Figuur 5.10: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die individu en selfeffektiwiteit 132

Figuur 5.11: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die individu en onsekerheid 133

Figuur 5.12: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die individu en positiewe uitkyk 134

Figuur 5.13: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die individu en positiewe uitkyk t.o.v. 'n tegniese skool 135

Figuur 5.14: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die individu en positiewe uitkyk t.o.v.'n tegniese skool 136

Figuur 5.15: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die individu en pligsbesef 137

Figuur 5.16: Die mate van pligsbesef gebasseer op akademiese prestasie 138

Figuur 5.17: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die individu en empatie 139

Figuur 5.18: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die individu en humor 140

Figuur 5.19: Die groepering van kultuur en weerbaarheid soos deur die CYRM bepaal 142

Figuur 5.20: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van kultuur en agtergrond 143

Figuur 5.21: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van kultuur en identifikasie (Vraag 24 & 25) 144

Figuur 5.22: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van kultuur en identifikasie (Vraag 46, 52 & 53) 145

Figuur 5.23: Die resultate van die adolessent se indentifikasie met die tegniese skool waar hy onderrig ontvang 146

Figuur 5.24: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van kultuur en waardeverandering (Vraag 5 & 57) 147

Figuur 5.25: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van kultuur en verdraagsaamheid (Vraag 55)... 148

Figuur 5.26: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van kultuur en lewensfilosofie (Vraag 15) 149

Figuur 5.27: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van kultuur en selfverryking (Vraag 17) 150

Figuur 5.28: Selfverryking en 'n tegniese skool 151

Figuur 5.29: Die groepering van die vrae wat handel oor die adolessent en verhoudings 153

Figuur 5.30: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van verhoudings en 'n positiewe rolmodel (Vraag 6) 154

Figuur 5.31: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van verhoudings met ander (Vraag 23 & 34) 155

Figuur 5.32: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van verhoudings met betekenisvolle ander by 'n tegniese skool 156

Figuur 5.33: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van verhoudings en sosiale vaardighede (Vraag 11 & 12) 157

Figuur 5.34: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van sosiale vaardighede by die skool 158

Figuur 5.35: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van verhoudings met die ouers (Vraag 20 & 29)159

Figuur 5.36: Die groepering van die vrae wat handel oor die adolessent en die gemeenskap 161

Figuur 5.37: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die gemeenskap en toeganklikheid tot opleiding (Vraag 10 & 37) 162

Figuur 5.38: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die gemeenskap en toeganklikheid tot opleiding 163

Figuur 5.39: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die gemeenskap en voorsiening van veiligheid en sekuriteit (Vraag 21 & 48) 164

Figuur 5.40: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die rol wat die regering speel in die voorsiening van veiligheid en sekuriteit, asook werkskeppingsgeleenthede (Vraag 32 & 35) 165

Figuur 5.41: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die gemeenskap en die mate van blootstelling aan geweld (Vraag 41) 166

Figuur 5.42: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die gemeenskap en mate van onafhanklikheid (Vraag 27 & 43) 167

Figuur 5.43: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die gemeenskap en verdraagsaamheid teenoor wangedrag (Vraag 39 & 54) 168

Figuur 5.44: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die gemeenskap en sosiale gelykheid (Vraag 42 & 56) 169

Figuur 5.45: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die gemeenskap en geleenthede (Vraag 44 & 50) 170

Figuur 5.46: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die skoolgemeenskap en geleenthede 171

Figuur 5.47: Die eienskappe van die weerbare adolessent in 'n tegniese skool volgens kwantitatiewe data analise wat korreleer met die internasionale studie 174

Figuur 7.1: Doelwitte en uitkomste van die studie 198

Figuur 7.2: 'n Opsomming van die invloed van fisiese ontwikkeling op die weerbaarheid van die adolessent 202

Figuur 7.3: 'n Opsomming van die invloed van kognitiewe ontwikkeling op die weerbaarheid van die adolessent 203

Figuur 7.4: 'n Opsomming van die invloed van affektiewe ontwikkeling op die weerbaarheid van die adolessent 205

Figuur 7.5: 'n Opsomming van die invloed van sosiale ontwikkeling op die weerbaarheid van die adolessent 206

Figuur 7.6: 'n Opsomming van die invloed van normatiewe ontwikkeling op die weerbaarheid van die adolessent 207

Figuur 7.7: 'n Opsomming van die invloed van konatiewe ontwikkeling op die weerbaarheid van die adolessent 208

Figuur 7.8 Weerbaarheidseienskappe en beskermende faktore van die adolessent in 'n tegniese skool soos geïdentifiseer in die kwalitatiewe en kwantitatiewe studie 211

Figuur 7.9 Empiriese bevindinge en die skakel met die ontwikkelingstake 212

HOOFSTUK EEN

'N INLEIDING TOT DIE STUDIE

Life isn't about waiting

for the storm to pass.

It's about learning

how to dance in the rain...

Figuur 1.1: Oorsig van die hoofstuk

1.1 INLEIDING

Victor Frankl, vader van eksistensiële sielkunde, het nie sy idees agter die gemak en die veiligheid van 'n lessenaar uitgewerk nie. Van 1944 tot 1945 was Frankl, toe reeds beroemde psigiater en neuroloog, Joodse gevangene nommer 119 104 in onder meer Auschwitz en Dachau, twee berugte Nazi-konsentrasiekampe. Alles wat die mens onder normale omstandighede 'n gevoel van verborgenheid, waardigheid en betekenis gee, is in hierdie kampe van die gevangenes ontneem. Tog was dit juis hier, onder die haglikste toestande denkbaar, waar hy tot die oortuiging gekom het dat dit waardes is wat 'n belangrike rol in die mens se lewe speel. Juis die feit dat hulle iets gehad het om voor te leef, het die gevangenes in staat gestel om te wil lewe in omstandighede wat die dood na 'n uitkoms laat lyk het. Die lewe, volgens Frankl, word eenmalig aan ons geskenk, om selfs in lyding, sin te vind en in ons eie lewens te vergestalt (Meyer, Moore & Viljoen, 1997: 555).

Victor Frankl dien as inleiding tot die studie aangesien hy onder onmenslike risikofaktore steeds daarin kon slaag om weerbaarheid te ontwikkel. In hierdie studie gaan die navorser fokus op adolessente in 'n tegniese skool wat in moeilike omstandighede 'n Frankl-perspektief kan behou - dit wil sê weerbaar kan wees.

1.2 MOTIVERING VIR DIE STUDIE

Die navorser het tydens haar agt jaar onderwyservaring in 'n tegniese skool gevind dat daar soveel gebrokenheid in dié leerders se wêreld is. Baie van hulle word in die volwasse wêreld ingeforseer sonder die nodige leiding, liefde en ondersteuning. Egskeidings, onbetrokke ouers, groepsdruk, armoede, kindermishandeling en verkragting is maar net 'n paar van die dinge wat die jongmense moet oorleef.

Sommige van die adolessente gaan lê onder die aanslae van die lewe. Hulle word passiewe toeskouers wat nie die sin van hul bestaan verstaan nie. Dit is die adolessent wat nie huiswerk doen nie, aan geen sport deelneem nie, en geen ontwrigtende gedrag in die klas openbaar nie.

Ander adolessente wat onder risiko faktore gebuk gaan, beantwoord die swaarkry met aggressie. Hierdie adolessent kom uiterlik baie hard voor. Hy toon selde emosie van hartseer en blydskap. Dit is die welbekende rebel wat in die klas sit. Die adolessent neem gewoonlik deel aan kontaksport. Telkemale is sy[1] uitlokkende geaardheid 'n manier om aandag te soek. So 'n adolessent het gewoonlik apatiese ouers, en die negatiewe aandag van die onderwyser is telke male die enigste aandag wat hy ontvang. Van kleins af skenk sy ouers net aandag aan hom as hy gestraf word vir sy dade, en hy het geen aandag vir positiewe gedrag ontvang nie.

Die konteks van die studie is beperk tot leerders in 'n tegniese skool. Die risikofaktore waaronder die adolessente gebuk gaan in die spesifieke skool word kortliks bespreek. Die risikofaktore is gebaseer op die ervaring van die navorser:

- die skool is geleë in 'n arm gemeenskap. Armoede bevorder weerloosheid aangesien die adolessente in 'n gemeenskap grootword waar daar nie geld is vir verdere studie nie. Dit veroorsaak 'n mate van moedeloosheid en ongemotiveerdheid ten opsigte van akademiese prestasie (Blackstock & Trocme in Ungar, 2005: 116);

- die skool is geleë in 'n rigiede gemeenskap. Dit veroorsaak dat die adolessente ook geneig is om rigied te wees. Dit bemoeilik die prestasie op skoolvlak aangesien daar in die klassituasie en op die sportveld interaksie tussen leerders is en onverdraagsaamheid tussen rasse benadeel die adolessent (Stevens in Ungar, 2005: 47-54);

- ouerbetrokkenheid by die skool is swak. Dit beteken moontlik dat die ouer nie belang stel in sy kind se opvoeding nie. Daar word van die adolessent verwag om gemotiveerd te wees, maar dit word bemoeilik as hy geen motivering en ondersteuning van die ouers ontvang nie. Ouers se apatiese houding teenoor hul kinders lei tot die gevolg dat die adolessent

[1] Vir die doel van die studie word daar slegs van die manlike geslag gepraat. Die vroulike geslag is egter ingesluit

nie toekomsgerig is nie. Die adolessente het geen voorbeeld om te streef na die beste wat hul kan wees nie. Dis een van die groot redes waarom die meeste van die adolessente in hul ouers se voetspore volg en net streef na 'n dag tot dag bestaan sonder enige aspirasies (Boyden & Mann in Ungar, 2005: 5); en

- die meerderheid van die adolessente in die spesifieke tegniese skool kom uit gebroke huise. Egskeiding en onstabiele gesinsamestelling plaas druk op die kinders. Die geweldige spanning waaronder die adolessente gebuk gaan bevorder geensins weerbaarheid nie (Besthorn in Ungar, 2005: 130).

Bo en behalwe voorafgaande bestaan die persepsie in die groter gemeenskap rondom die skool, dat 'n tegniese skool slegs vir minder intelligente, swak gemotiveerde en / of moeilike leerders wat nie geredelik in akademies geörienteerde hoofstroomskole inpas nie, is. Hierdie negatiewe persepsie, asook die feit dat die meerderheid leerders aan die betrokke skool wel nie by akademiesgeörienteerde hoofstroomskole sou inpas nie, dien as 'n verdere risiko faktor vir leerders aan hierdie tegniese skool.

Daar is 'n handjie vol adolessente wat, ten spyte van bogenoemde moeilike omstandighede, streef na self-aktualisering. Sulke adolessente is meestal weerbaar. Weerbaarheid verwys na die vermoë om aanpasbaar te funksioneer ten spyte van ongunstige omstandighede (Brown, 2004: 18; Ungar, 2005: xxvii).

Bogenoemde verskynsel het gelei na die probleemstelling van die studie.

1.3 PROBLEEMSTELLING

Bogenoemde motivering van die studie het gelei tot die volgende vraag:

Wat is die eienskappe van 'n weerbare adolessent by 'n tegniese skool?

Hierdie vraag kan onderverdeel word in die volgende vrae:

- Oor watter kenmerke beskik die weerbare adolessent oor die algemeen?

- Oor watter kenmerke beskik die weerbare adolessent in 'n tegniese skool?

- Waarom bied sommige adolessente in 'n tegniese skool weerstand, terwyl ander adolessente in 'n tegniese skool onder dieselfde risikofaktore weerloos voorkom?

1.4 DOEL VAN DIE STUDIE

Die oorkoepelende doel van die studie is om die fenomeen van weerbaarheid by leerders in 'n tegniese skool te bestudeer.

Die doel kan verdeel word in die volgende onderafdelings:

- om te beskryf hoe die fenomeen van weerbaarheid by die adolessent oor die algemeen lyk;
- om 'n begrip van die fenomeen weerbaarheid by adolessente in 'n tegniese skool te verkry en te bestudeer; en
- om beter te verstaan waarom sommige adolessente in 'n tegniese skool weerstand bied, terwyl ander adolessente in 'n tegniese skool onder die selfde risikofaktore weerloos voorkom.

Bogenoemde doelwitte het gelei na die volgende sub-doelwitte (Pentti, 2007: 1):

- om 'n literatuurstudie saam te stel van die ontwikkelingstake van die adolessent wat bydra tot weerbaarheid, weerbaarheidseienskappe van die adolessent in die algemeen, en die konteks van die adolessent in 'n tegniese skool;
- om vas te stel wat die kenmerke van weerbaarheid is by die adolessent in 'n tegniese skool deur die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent in 'n tegniese skool vas te stel met behulp van vraelyste; en
- om onderhoude te voer met 'n steekproef van die weerbare adolessente in 'n tegniese skool om diepte aan die navorsing oor die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent in 'n tegniese skool te verleen.

1.5 METODE VAN NAVORSING

Die studie is ontwerp om aan te pas by die 'International Youth Resilience Study' (IYRS). Die IYRS is 'n internasionale projek wat geïnisieer is deur die Dalhousie Universiteit in Kanada. Hierdie projek gebruik gemengde navorsingsmetodes om vas te stel wat veroorsaak dat sommige leerders weerbaar is teenoor risiko faktore. IYRS bestudeer weerbaarheid uit die perspektief van oud en jonk in spesifieke gemeenskappe wat deelneem. Die IYRS spesifiseer die ontwerp van die studie (Ungar & Liebenberg in Ungar, 2005: 211).

Hierdie studie bestaan uit twee fases:

1.5.1 Fase 1: Die literatuurstudie

Die literatuurstudie van die studie word in onderafdelings verdeel en in Figuur 1.2 tot 1.7 opgesom.

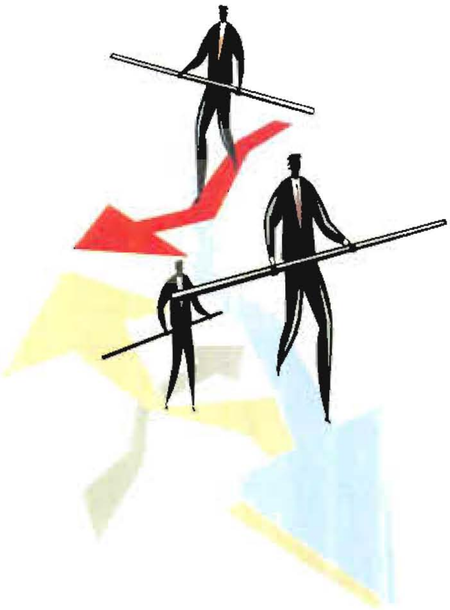
Figuur 1.2: Literatuuroorsig: Definisie van weerbaarheid

Definisie van weerbaarheid	• Brown, 2004 • Cowen, Wyman, Work & Iker, 1995 • Donald, Lazarus & Lolwana, 2006 • Luthar, 2003 • Martin, 2007 • Plug, Meyer, Louw & Gouws, 1993 • Schoon, 2006 • Sroufe, Egeland, Carlson & Collins, 2005 • Steet & Winkelman, 2003

Figuur 1.3: Literatuuroorsig: Konteks van die leerder in 'n tegniese skool

Konteks van die leerder in 'n tegniese skool	• Archer, 2004 • Brown, 2004 • Kerlin, 2002 • Mattingly & Shupp, 2004 • Reese, 2005 • Sims, 2004

Figuur 1.4: Literatuuroorsig: Beskermende en risiko faktore wat weerbaarheid beïnvloed

Beskermende en risiko faktore wat weerbaarheid beïnvloed 	• Brokenleg & van Bockern, 2003 • Carbonell, Reinherz, Giaconia, Stashwick, Paradis & Beardslee, 2002 • Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming & Hawkins, 2004 • Dearden, 2004 • Donald, Lazarus & Lolwana, 2006 • Glantz & Johnson, 1999 • Herman, 2004 • Holcomb-McCoy, 2005 • Howard & Johnson, 2000 • Jones, 2003 • Kaly & Heesacker, 2003 • Lannegrand-Willems & Bosma, 2006 • Lösel & Bliesener, 1994 • Masten & Reed in Snyder & Lopez, 2005 • Moje & MuQaribu, 2003 • Place, Reynolds, Cousins & O'Neill, 2002 • Potash, 2002 • Sanson, Hemphill & Smart, 2004

Beskermende en risiko faktore wat weerbaarheid beïnvloed	• Sartor & Younis, 2002 • Scales & Leffert, 1999 • Thom & Coetzee, 2004 • Ungar, 2005 • Ungar, 2007 • Waxman, Padron & Gray, 2004 • Weed, Keogh & Borowski, 2006

Figuur 1.5: Literatuuroorsig: Modelle van weerbaarheid

Modelle van weerbaarheid 	• Christiansen & Evans, 2005 • Fergus & Zimmerman, 2005 • Gouws, Kruger & Burger, 2000 • Henry & Milstein, 2004 • Masten & Reed in Snyder & Lopez, 2005 • Ungar, 2005

Figuur 1.6: Literatuuroorsig: Definisie van die adolessent

Definisie van die adolessent	• Gouws, Kruger & Burger, 2000 • Heaven, 2001 • Lerner & Steinberg, 2004 • Sroufe, Egeland, Carlson & Collins, 2005 • Swanson, Spencer & Peterson in Bornman & Schneider, 1998

Figuur 1.7: Literatuuroorsig: Die ontwikkelingstake van die adolessent

Die ontwikkelingstake van die adolessent	• Adams, Gullotta, & Markstrom-Adams, 1995 • Berger, 2003 • Bertram-Troost, de Roos & Miedema, 2007 • Brendtro & Long, 2002 • Cockburn & Clarke, 2002 • Crosnoe & Elder, 2004 • Crow, Eisenberg, Story & Neumark-Sztainer, 2006 • Dacey, Kenny & Margolis, 2004 • Davey, Eaker & Walters, 2003 • DeOliveira, Baily, Morgan &

	Pederson, 2004 • DeRosier & Marcus, 2005 • Fergus & Zimmerman, 2005 • Gouws & Kruger, 1995 • Gouws, Kruger & Burger, 2000 • Herman, 2004 • Howard & Johnson, 2000 • Kaly & Heesacker, 2003 • Lefrançois, 2001 • Lerner & Steinberg, 2004 • Luthar, 2003 • Magano, 2004 • Masten, Best & Garmezy, 1990 • Masten & Reed in Snyder & Lopez, 2005 • McDevitt & Ormrod, 2004 • Miller, Murry & Brody, 2005 • Morojele, Brook & Kachieng'a, 2006 • Novak, 2004 • Panday & Richter, 2005 • Phinney, Ferguson & Tate, 1997 • Piko, 2006 • Place, Reynolds, Cousins & O'Neill, 2002 • Salmivalli & Isaacs, 2005

	• Scales & Leffert, 1999 • Schulenberg, Maggs & Hurrelmann, 1999 • Selman, 2002 • Simmons-Morton, Crump, Haynie & Saylor, 1999 • Thom & Coetzee, 2004 • Waaktaar, Christie, Borge & Torgensen, 2004 • Weed, Keogh & Borowski, 2006 • Zettergren, 2003

1.5.2 Fase 2: Empiriese studie

Die empiriese studie kan gedefinieer word as die navorsingsmetode waar data versamel word om die spesifieke navorsingsvrae te beantwoord (Denzin & Lincoln, 1998: xi; Huberman & Miles, 2002: 271; Moody, 2002: 1).

1.5.2.1 Navorsingsontwerp

Die studie maak gebruik van die getrianguleerde gemengde metode ontwerp deurdat kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsontwerpe gebruik word om die fenomeen beter te verstaan (Babbie, 2002: 107; Denzin & Lincoln, 1998: 47; Ivankova, Creswell & Plano Clark, 2007: 266).

In die studie word die getrianguleerde gemengde metode ontwerp soos volg toegepas (Babbie, 2002: 20; Thomas, 2003: 8; Weinberg, 2002: 1):

- **kwantitatiewe navorsing** word aan die hand van vraelyste en statistiese berekeninge gedoen; en
- **kwalitatiewe navorsing** word aan die hand van semi-gestruktureerde onderhoude met drie weerbare adolessente gedoen.

1.5.2.2 Populasie en steekproef

Die steekproefraamwerk bestaan uit minder individue as die populasie, en die steekproef is 'n gekose deel van die populasie (Babbie, 2002: 184; Thomas, 2003: 91). Die groter populasie van hierdie studie is dan leerders aan tegniese skole. Die steekproefraamwerk is die spesifieke tegniese skool waaruit die deelnemende leerders gekies is. Die skool is gekies omdat dit vir die navorser gerieflik was en omdat die gemeenskap waaruit die skool se leerders kom, gekenmerk word deur sosio-ekonomiese probleme. Die steekproef is die dertig weerbare en dertig weerlose leerders wat uitgeken is om uitgenooi te word om deel te neem.

Die IYRS stel voor dat die navorser en 'n paneel mense wat verstaan wat die konsep weerbaarheid behels, die steekproef uitken. Twee groepe deelnemers moes uitgeken word: 'n groep weerbare adolessente en 'n groep weerlose adolessente. Tabel 4.1 is as kriteria gebruik om die leerders vir die steekproef te kies.

Die samestelling van die steekproef vir die studie is twee keer gedoen. Die eerste steekproef is slegs deur 'n paneel onderwysers aangewys. Nadat die data verwerk is, was daar geen noemenswaardige verskil tussen die weerbare en weerlose adolessente nie.

By die aanwys van die tweede steekproef, was verkose leerders deel van die paneel. Die navorser het leerders genooi om deel te wees van die paneel wat na gesprekke begryp het wat weerbaarheid behels en wat hulle portuurgroep goed genoeg geken het om te kon identifiseer wie weerbaar was en wie nie. Nadat die tweede steekproef se data verwerk is, was daar wel 'n noemenswaardige verskil. Dit is dus duidelik dat leerders se menings 'n rol gespeel het tydens die aanwys van hierdie studie se steekproef.

Die steekproef is saamgestel uit dertig weerbare adolessente en dertig weerlose adolessente. Omdat die steekproef klein is, is die resultate van die studie beperk en nie verteenwoordigend nie. Die studie is dus 'n eksploratiewe studie.

Drie leerders wat deel was van die weerbare groep, is genooi om ook deel te neem aan die kwalitatiewe studie of onderhoude. Hierdie drie leerders is deur 'n paneel uitgeken omdat hulle ten spyte van haglike risikofaktore, weerbaarheid demonstreer en omdat hulle goeie samewerking sou bied.

1.5.2.3 Data-insameling

1.5.2.3.1 Kwantitatiewe dataversameling

Kwantitatiewe data is aan die hand van die 'Child and Youth Resilience Measure' (CYRM) versamel.

Die vraelys bestaan uit die volgende:

- Afdeling Een: algemene inligting oor die leerder, bv. geslag, ouderdom en hoogste vlak van opleiding voltooi;
- Afdeling Twee: 15 multikeuse vrae wat deur die navorser opgestel is en studiespesifiek is; en
- Afdeling Drie: bestaan uit 58 multikeuse vrae wat deur die IYRS opgestel is.

1.5.2.3.2 Kwalitatiewe dataversameling

Die kwalitatiewe data is aan die hand van semi-gestruktureerde onderhoude ingesamel. Die navorser het met drie weerbare adolessente individuele onderhoude gevoer. Die onderhoude is op band opgeneem en getranskribeer.

1.5.2.4 Dataverwerking

Dataverwerking is volgens Gilgun (2005: 41) 'n metodiese eksaminering van die inhoud van die studie. Die kwantitatiewe data is aan die hand van statistieke deur middel van ANOVA en Statistica ontleed. Die Inligtings-Tegnologie afdeling by die Fakulteit Vaal Driehoek van die Noordwes-Universiteit het die data statisties verwerk.

Die kwalitatiewe data in die studie is inhoudelik geanaliseer om diepte aan die studie te verleen. Die kwalitatiewe data van die studie is met die literatuurstudie vergelyk om diepte aan die studie te verleen.

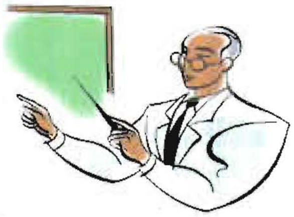
1.5.2.5 Etiese aspekte

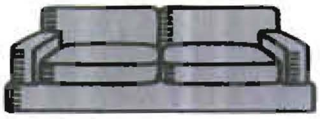
Dit is noodsaaklik om die regte kanale te volg wanneer navorsing uitgevoer word (Creswell, 2005: 368; Flick, Von Kardorff & Steinke, 2004: 335). Die verpligte toestemmingsprosedure is nagekom, en skriftelike en ingeligte toestemming van die volgende partye is verkry (Creswell, 2005: 151):

- die ouers/ voogde van die betrokke leerders; en
- die adolessente wat aan die studie deelgeneem het.

Figuur 1.8 dui die etiese aspekte aan wat in die studie aandag geniet het.

Figuur 1.8: Etiese aspekte in die studie

Etiese aspek	**Toepassing in die studie**
Inlig van deelnemers 	Alle deelnemers is ingelig oor die doel van die studie. Die voltooiing van die vraelyste en die onderhoude het nie inbraak gemaak op die adolessente se akademiese tyd nie.
Privaatheid van deelnemers	In die studie is die deelnemer se anonimiteit verseker deurdat geen vorms voltooi is waar die adolessent sy identiteit verskaf het nie. Die onderhoude het gebruik gemaak van figure om die deelnemers voor te stel.

Duidelikheid van die studie se doel, proses en bydrae	Die doel, proses en bydrae van die studie is aan die adolessente verduidelik voordat die studie begin het. Daar was voldoende geleentheid vir die deelnemende adolessente om enige vrae oor die studie te vra wat die adolessente se mate van onsekerheid kon verminder.
Herstel van deelnemers 	Daar was professionele beraders beskikbaar indien die onderhoude enige onopgeloste kwessies by die adolessent sou ontlont.
Publikasie van bevindinge	Die bevindinge van die studie is korrek weergegee. Geen vorm van plagiaat is gepleeg nie.

1.6 PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF

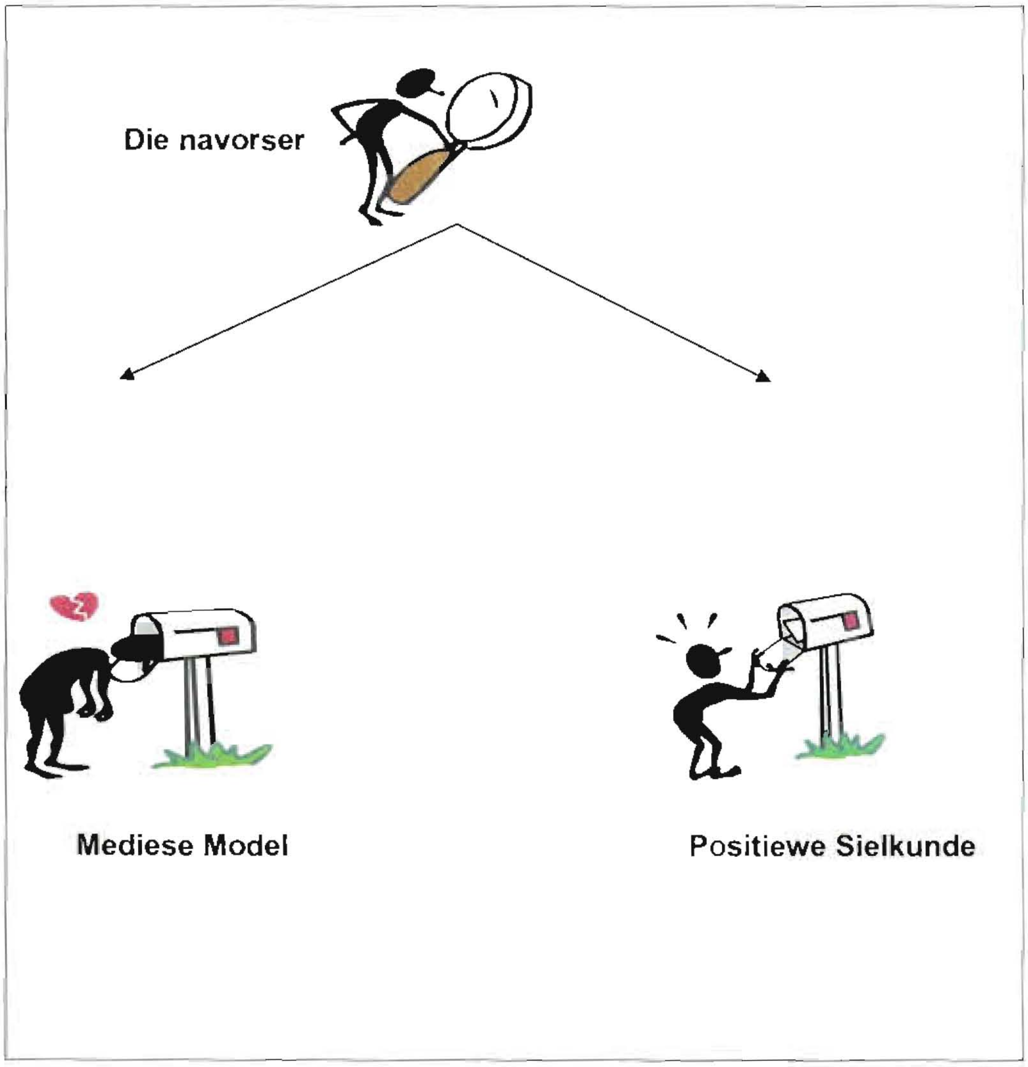
Paradigmatiese perspektief is 'n uitgangspunt wat deur 'n groep navorsers gedeel word. Daar bestaan honderde verskillende perspektiewe. 'n Perspektief is hoofsaaklik die subjektiewe interpretasie wat deur die individu gemaak word. Die paradigmatiese perspektief hang dus van die persoon se sienswyse af. Verskillende persone het verskillende interpretasies. Interpretasies word ook deur die konteks van die individu beïnvloed (Swan & Pelham in Snyder & Lopez, 2002: 373).

Een paradigmatiese perspektief is post-positivisme. Post-positivisme gaan van die veronderstelling uit dat daar nie so iets is soos 'n absolute waarheid nie. Daar is eerder interpretasies van die waarheid. Om te verstaan hoe verskillende individue hulle werklikheid ervaar, moet die navorser die individu se ervarings verstaan en interpreteer (Nieuwenhuis, 2007: 58-66). Wanneer die navorser interpreteer, beïnvloed haar eie ervarings, waardes en norme die interpretasie.

In hierdie studie word die navorser se interpretasie beïnvloed deur die positiewe sielkunde. Positiewe sielkunde en die mediese model word bespreek omdat hierdie studie binne die raamwerk van positiewe sielkunde pas en laasgenoemde 'n reaksie is op die voorafgaande mediese model.

Die twee kontrasterende modelle word in Figuur 1.9 geïllustreer (Seligman in Snyder & Lopez, 2002: 8).

Figuur 1.9: Paradigmatiese perspektief met betrekking tot die studie



Die eerste interpretasie wat kortliks bespreek gaan word, is die mediese model.

1.6.1 Die Mediese model

Die mediese model handel hoofsaaklik daaroor dat die navorser 'n patroon raaksien in gedrag, denke, gevoelens en behoeftes wat in 'n mate afwyk van die sosiaal aanvaarbare. Die model konsentreer op die tekortkominge en risiko faktore van die individu (Eisenberg & Warro in Aspinwall & Staudinger, 2003: 117). Hierdie patroon ontvang dan 'n mediese naam, bv. obsessiewe-kompulsiewe versteuring. Uiteindelik word dit verminder na 'n afkorting, bv. OKV (Maddux in Snyder & Lopez, 2002: 17).

Hierdie benadering word nie gebruik nie aangesien die navorser eerder in die rigting van positiewe sielkunde beweeg (Seligman in Snyder & Lopez, 2002: 5).

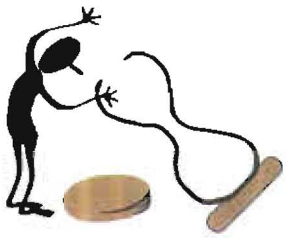
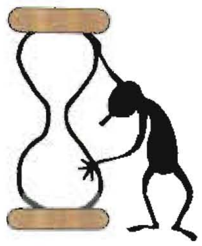
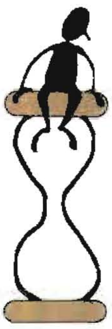
1.6.2 Positiewe sielkunde

Positiewe sielkunde is 'n poging om weg te beweeg van die mediese model. Dit word gedefinieer as die studie van die individu se positiewe of beskermende eienskappe. Die dominante teorie sien nie die individu meer as 'n passiewe wese wat op stimuli reageer nie, maar as 'n individu wat in staat is om bo sy omstandighede uit te styg (Chafouleas & Bray, 2004: 1; Seligman in Snyder & Lopez, 2002: 5; Tan, 2006: 68).

Deur te fokus op die adolessent se positiewe eienskappe kan daar voorkomend opgetree word. Om te fokus op faktore wat die adolessent bemagtig soos optimisme, uithouvermoë en eerlikheid is meer suksesvol as om die adolessent te behandel met medikasie of terapie. Die eienskap van weerbaarheid is baie belangrik en tree as 'n voorkomende faktor op (Kelly, 2004: 257; Martens & Witt, 2004: 19; Seligman & Peterson in Aspinwall & Staudinger, 2003: 312; Terjesen, Jacofsky, Froh & DiGiuseppe, 2004: 164).

Positiewe sielkunde in skole kan 'n voorkomende rol speel. Die vlakke van intervensie is die volgende (Clonan, Chafouleas, McDonald & Riley-Tillman, 2004: 103; Donald, Lazarus & Lolwana, 2006: 31):

Figuur 1.10: Die vlakke van intervensie

Primêre intervensie 	Daar word voorkomend opgetree voordat die probleem kan ontstaan. Bv. die leerder gaan aan eksamenspanning blootgestel word en as voorkomend behandel die onderwyser streshanteringsvaardighede.
Sekondêre intervensie 	Die probleem is geïdentifiseer, en deur voorkomend op te tree kan die probleem beperk word. Bv. die leerder begin tekens van depressie toon, en word na 'n sielkundige verwys vir behandeling.
Tersiêre intervensie 	Die probleem is in 'n gevorderde stadium en daar word voorkomend opgetree sodat die probleem nie vererger nie. Bv. die leerder ly aan depressie. Die probleem kan nie opgelos word nie, maar deur middel van medikasie kan daar voorkom word dat die leerder iets onverantwoordelik sal doen.

Die navorser hoop dat die bevindinge van hierdie studie gebruik sal word om leerders by 'n tegniese skool te bemagtig sodat weerloosheid beperk kan word, en sodat weerbaarheid bevorder kan word.

1.7 BEGRIPSVERHELDERING

Die volgende kernwoorde van die studie word met behulp van literatuur gedefinieer.

1.7.1 Weerbaarheid

Weerbaarheid word in die algemeen gedefinieer as die dinamiese proses waartydens die individu aanpasbaar funksioneer in noemenswaardige ongunstige omstandighede (Kim-Cohen in Martin, 2007: 272; Masten & Powell in Luthar, 2003: 4; Schoon, 2006: 6).

1.7.2 Tegniese skool

Die tegniese skool kan gedefinieer word as die instansie waar sekondêre opleiding met 'n praktiese fasset aangebied word (Archer, 2004: 26, Mattingly & Shupp, 2004: 25).

1.7.3 Adolessensie

Adolessensie word gedefinieer as die periode waartydens vinnige groei plaasvind, op beide psigososiale en biologiese vlak. Die psigologiese gedrag van 'n kind word tydens adolessensie verruil vir meer volwasse gedragspatrone (Lerner & Steinberg, 2004: 3). Adolessensie word gesien as 'n risikotydperk in 'n persoon se lewe (Boyden & Mann in Ungar, 2005: 11).

1.7.4 Risiko faktore

Risiko faktore word gedefinieer as die faktore wat weerloosheid bevorder. Risiko faktore sluit in ontwikkelingstake wat nie suksesvol bemeester is nie, asook interne en eksterne faktore wat weerbaarheid negatief beïnvloed (Carbonell, Reinherz, Giaconia, Stashwick, Paradis & Beardslee, 2002: 395; Ungar & Liebenberg in Ungar, 2005: 222). Dit is meestal die samevloei van 'n aantal risiko faktore wat weerloosheid bevorder (Schoon, 2006: 158).

1.7.5 Beskermende faktore

Beskermende faktore word gedefinieer as die faktore wat weerbaarheid bevorder. Beskermende faktore sluit in ontwikkelingstake wat suksesvol bemeester is, asook interne en eksterne faktore wat weerbaarheid bevorder, bv. voldoende ondersteuningstrukture (Ungar & Liebenberg in Ungar, 2005: 222; Carbonelli *et al.*, 2002: 395).

1.8 HOOFSTUKINDELING

Die hoofstukindeling van die studie is soos volg:

1.8.1 Hoofstuk 2

Hoofstuk 2 bespreek die volgende aspekte van weerbaarheid:

- definisie van weerbaarheid;
- modelle van weerbaarheid;
- konteks van adolessente in 'n tegniese skool; en
- beskermende en risiko faktore.

1.8.2 Hoofstuk 3

Hoofstuk 3 handel oor die volgende ontwikkelingstake van die adolessent:

- fisiese ontwikkeling;
- kognitiewe ontwikkeling;
- affektiewe ontwikkeling;
- sosiale ontwikkeling;
- konatiewe ontwikkeling; en
- normatiewe ontwikkeling.

Die klem is op hoe die take tot weerbaarheid bydra.

1.8.3 Hoofstuk 4

Hoofstuk 4 bespreek die empiriese navorsingsontwerp. Die volgende onderafdelings geniet aandag in Hoofstuk 4:

- navorsingsontwerp en metode;
- navorsingsinstrumente;
- geldigheid en betroubaarheid;
- populasie en steekproef;
- administratiewe prosedure; en
- bewerking van data.

1.8.4 Hoofstuk 5

In die hoofstuk word die kwantitatiewe resultate met behulp van grafieke bespreek. Die volgorde van bespreking word weergegee:

- kategorieë van die vraelys;
- statistiese interpretasie van weerbaarheid en die individu;
- statistiese interpretasie van weerbaarheid en verhoudings;
- statistiese interpretasie van weerbaarheid en die gemeenskap; en
- statistiese interpretasie van weerbaarheid en die kultuur.

1.8.5 Hoofstuk 6

Hoofstuk 6 handel oor die kwalitatiewe data analise. Die semi gestruktureerde onderhoude is soos volg geanaliseer.

- agtergrond van die verkose adolessente;
- konteks gebaseerde risiko faktore;

- konteks gebaseerde beskermende faktore; en
- gevolgtrekking van die analise.

1.8.6 Hoofstuk 7

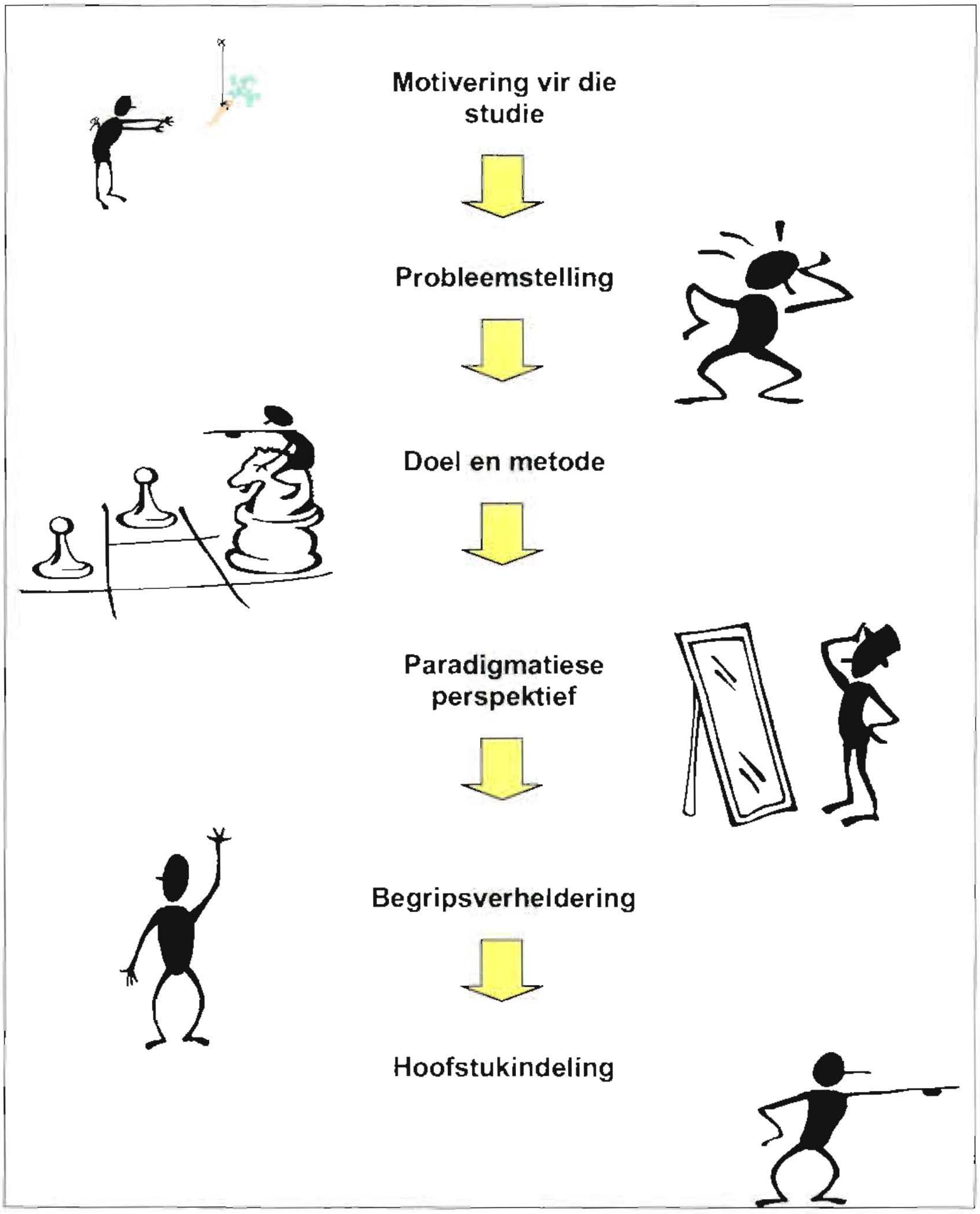
In Hoofstuk 7 geniet die volgende onderafdelings aandag:

- samevatting van die resultate;
- bydrae van die studie;
- aanbevelings ; en
- leemtes van die studie.

1.9 SAMEVATTING

Hoofstuk 1 is 'n algehele oorsig van die studie. Die rede vir die aanvang van die studie, en die metode wat gevolg is om die nodige inligting in te samel, is kortliks bespreek. Hier volg 'n opsomming van die hoofstuk:

Figuur 1.11: Opsomming van Hoofstuk 1



Voordat die weerbaarheidseienskappe van 'n leerder in 'n tegniese skool ondersoek kan word, is dit belangrik dat die konsep 'weerbaarheid' bespreek moet word. Hierdie term word in Hoofstuk 2 bespreek.

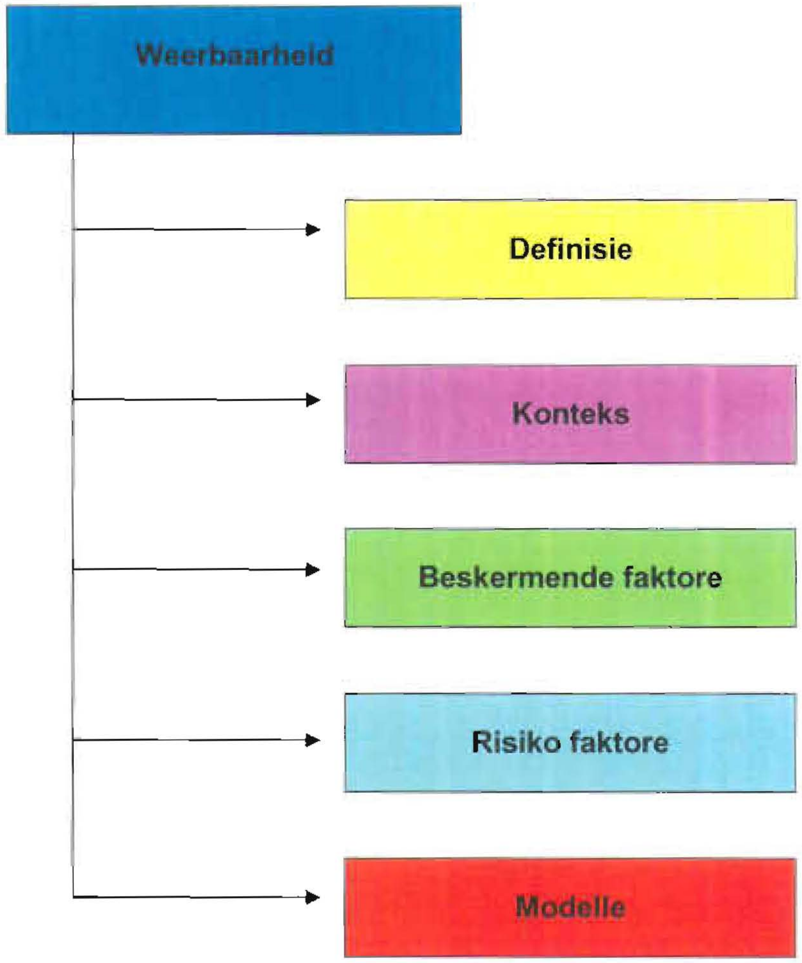
HOOFSTUK TWEE
WEERBAARHEID: 'N OORSIG

Gesonde kinders in 'n ongesonde omgewing

2.1 'N OORSIG VAN DIE HOOFSTUK

Weerbaarheid is 'n belangrike komponent in elke individu se lewe. Die navorser verduidelik in hierdie hoofstuk wat weerbaarheid beteken, en watter faktore dit positief en negatief beïnvloed. Daar word ook na die konteks van 'n tegniese skool gekyk.

Figuur 2.1: Oorsig van die hoofstuk



2.2 DEFINISIE VAN WEERBAARHEID

Waarom presteer sommige kinders wat onder moeilike omstandighede gebuk gaan? Want hulle beskik oor weerbaarheid.

Weerbaarheid word in die algemeen gedefinieer as die dinamiese proses waartydens die individu aanpasbaar funksioneer in noemenswaardige ongunstige omstandighede (Kim-Cohen in Martin, 2007: 272; Masten & Powell in Luthar, 2003: 4; Schoon, 2006: 6).

Die identifikasie van weerbaarheid word gebasseer op die volgende vrae:

- kom die individu die mas aanpasbaar op, en
- is of was daar enige noemenswaardige risikofaktore teenwoordig in die individu se lewe? (Schoon, 2006: 7).

As daar nie risikofaktore teenwoordig is nie, kan mens nie na weerbaarheid verwys nie. Weerbaarheid is die proses, kapasiteit of uitkoms om suksesvol aan te pas ten spyte van ongunstige omstandighede. Dit word gesien as die vaardigheid om interne kwesbaarhede (fisiologies en psigologies) en eksterne stressore (omstandighede) gematig te kan hanteer (Newman & Blackburn, 2002: 1).

Die adolessent beskik oor weerbaarheid wanneer hy tydens moeilike lewensomstandighede kan opstaan en in so mate kan aanpas dat hy steeds 'n vlak van selfaktualisering kan bereik (Donald *et al.*, 2006: 377; Schoon, 2006: 1,7).

Ten laastens kan weerbaarheid beskryf word as nie net die mate waarin stresvolle omstandighede oorkom word nie, maar die aanpassing tydens hierdie omstandighede (Brown, 2004: 18; Cowen, Wyman, Work & Iker, 1995: 248; Donald *et al.*, 2006: 377; Plug, Meyer, Louw & Gouws, 1993: 396; Sroufe, Egeland, Carlson & Collins, 2005b: 226; Steet & Winkelman, 2003: 231; Ungar, 2005: xxvii).

Positiewe aanpassing berus nie slegs op die individu nie, maar op die interaksie tussen die individu en aspekte van sy omgewing (Schoon, 2006: 169). Weerbaarheid is 'n relatiewe begrip, wat verband hou met die interaksie tussen konstitusionele faktore en lewensomstandighede. Dit is dus belangrik om die persoon-omgewing interaksie beter te verstaan (Schoon, 2006: 15). Ungar (2007: 3) definieer weerbaarheid as die karaktereienskappe van die individu en die beskermende kwaliteit van die kind se omgewing wat die nodige hulpbronne voorsien vir positiewe ontwikkeling ten spyte van ongunstige omstandighede.

Weerbaarheid moet dus in die konteks van die individu se unieke situasie en omstandighede gesien word (Ungar, 2005: xxv). Daar is minimaal bronne beskikbaar oor die adolessent in 'n tegniese skool en weerbaarheid. Om die rede ondersoek die huidige studie weerbaarheid by adolessente aan 'n tegniese skool.

2.3 DIE KONTEKS VAN DIE LEERDER IN 'N TEGNIESE SKOOL

Uitkomste en prosesse word deur die individu se konteks beïnvloed. Die konteks waarin die individu homself bevind bepaal deels die mate van weerbaarheid waaroor hy beskik. Gedrag wat in een konteks as weerbaar beskryf word, kan in 'n volgende weerloos wees (Ungar, 2007: 3). Dit is dus noodsaaklik dat die navorser die individu se konteks sal verstaan. In hierdie studie is die konteks van die tegniese skool gekies om die studiepopulasie af te baken.

Die tegniese skool kan gedefinieer word as die instansie waar sekondêre opleiding met 'n praktiese fasset aangebied word (Archer, 2004: 26, Mattingly & Shupp, 2004: 25). Die doel van 'n tegniese skool is dat wanneer die studente die Gr. 12 eksamen aflê, hulle die vaardighede van 'n sekere ambag op skoolvlak bemeester het sodat dit hul beroepskeuses sal bevoordeel (Archer, 2004: 26, Mattingly & Shupp, 2004: 25).

Navorsing het getoon dat die aantal stressore waaraan leerders in 'n tegniese skool blootgestel word, meer is as in 'n akademiese skool. Daar is onder

andere waargeneem dat akademiese skole leerders met gedragsprobleme na tegniese skole verwys (Kerlin, 2002: 3).

In die skool waar hierdie navorsingstudie gedoen is, speel spesifiek armoede 'n betekenisvolle rol. Daar is ook addisionele risikofaktore wat bepaal is deur die interasie met deelnemers:

- die omgewing waarin die spesifieke skool waarin die studie plaasvind geleë is, is in 'n laer sosio-ekonomiese gebied van die dorp. Dit lei daartoe dat sommige ouers nie oor die fondse beskik om aan die adolessent se basiese behoeftes te voldoen nie. Basiese behoeftes wat nie bevredig word nie is 'n risikofaktor want as die primêre behoeftes van die adolessent nie bevredig word nie, sal die ander ontwikkelingstake ook nie optimaal ontwikkel nie (Blackstock & Trocme in Ungar, 2005: 116);

- daar is ook heelwat adolessente wat in pleegsorg is. Volgens Blackstock en Trocme in Ungar (2005: 116, 359) word armoede en kinders wat nie deur biologiese ouers opgevoed word nie, gesien as risikofaktore;

- die meeste adolessente wat hierdie spesifieke tegniese skool bywoon, kom uit huise waar ouers hul rigiede denkwyse op die kind afdwing. Die tegniese skool bied multikulturele onderrig, en volgens Stevens in Ungar (2005: 47–54) kan multikulturele onderrig in sulke omstandighede konflik verhoog en dien dit as 'n risikofaktor;

- ouerbetrokkenheid by die spesifieke skool is beperk tot 'n handjie vol ouers wat aktief by hul kind se opvoeding betrokke is. Die meeste adolessente word selde tuis gemotiveer om te presteer, en sommige ouers is tevrede as hul kind skrams slaag. Sommige ouers praat neerhalend van die onderwysers, wat die mate van respek en dissipline in die klas benadeel (Boyden & Mann in Ungar, 2005: 5);

- meeste van die adolessente in die spesifieke tegniese skool kom uit gebroke huise. Egskeiding en onstabiele gesinsamestelling (voor en na die egskeiding) plaas spanning op hierdie adolessente (Besthorn in Ungar, 2005: 130); en

- in die groter gemeenskap rondom hierdie skool, glo mense dat 'n tegniese skool slegs vir minder intelligente, swak gemotiveerde en moeilike leerders is. Hierdie negatiewe persepsie beteken dat die leerders aan hierdie skool ook aan 'n sekere stigma blootgestel word (Barton in Ungar, 2005: 137).

Voorafgaande faktore bied 'n uitdaging aan die ontwikkeling van weerbaarheid.

2.4 DIE WEERBAARHEIDSPROSES

Soos vooraf vermeld, is weerbaarheid 'n dinamiese proses wat van beide die individu en sy konteks afhang (Schoon, 2006: 15).

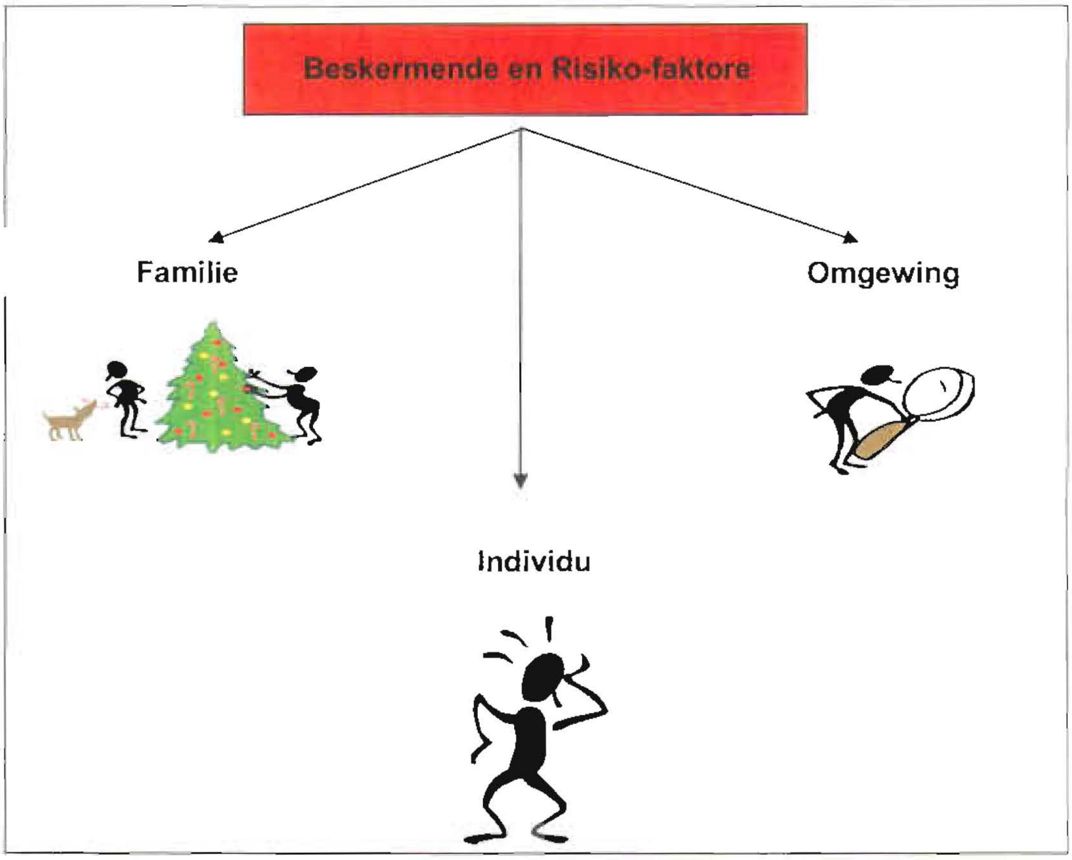
Weerbaarheid is nie 'n vaardigheid of 'n karaktereienskap waaroor sommige adolessente beskik en ander nie. Dit is die interaksie tussen die individu en die omgewingsfaktore soos die ondersteuning wat 'n adolessent ontvang (Steet & Winkelman, 2003: 994). Weerbaarheid is 'n proses wat onder enige ouderdom en omstandigheid kan voorkom. Daar is 'n interaktiewe en holistiese verwantskap tussen beskermende faktore, risikofaktore, blootstelling aan risikofaktore en die uitkoms (Gordon Rouse, 2001: 461).

Om die interaktiewe, dinamiese proses te verstaan, is dit noodsaaklik dat die volgende komponente van weerbaarheid bespreek word:

- risiko faktore; en
- beskermende faktore.

Die algemene beskermende en risiko faktore kan soos volg opgesom word (Carbonell *et al.*, 2002: 395; Ungar & Liebenberg in Ungar, 2005: 222).

Figuur 2.2: Opsomming van beskermende en risiko faktore



Elk sal nou apart bespreek word.

2.4.1 Individuele karaktereienskappe

Individuele karaktereienskappe is eie aan die individu en bestaan onder meer uit kognitiewe, spirituele, emosionele stabiliteit, sosiale aanpasbaarheid, fisiese gesondheid, temperamentele en persoonlikheidseienskappe. Die interaksie tussen hierdie karaktereienskappe speel 'n rol tydens die ontwikkelling van weerbaarheid (Donald *et al.*, 2006: 223; Herman, 2004: 744; Holcomb-McCoy, 2005: 2; Kaly & Heesacker, 2003: 98; Kumpfer in Glantz & Johnson, 1999: 197; Lannegrand-Willems & Bosma, 2006: 85; Moje & MuQaribu, 2003: 204; Potash, 2002: 41; Thom & Coetzee, 2004: 190).

Van hierdie karaktereienskappe word kortliks bespreek:

2.4.1.1 Persoonlikheidseienskappe

Navorsing het bewys dat daar 'n duidelike verwantskap bestaan tussen die adolessent se persoonlikheidstipe en sy psigososiale aanpassing. Adolesssente met 'n sterker persoonlikheid pas beter aan ten spyte van negatiewe omstandighede (Weed, Keogh & Borowski, 2006: 64).

'n Passiewe-agressiewe styl benadeel sosiale ontwikkeling en lei tot verskeie gedragsprobleme. Passiewe-aggressiewe adolessente is minder verantwoordelik en vorm nie goeie, ondersteunende interpersoonlike verhoudings nie. Impulsiewe adolessente assosieer ook negatief met sosiale, kognitiewe en kommunikasievaardighede. Adolessente wat oor ekstreme aanpassingstyle en persoonlikheidseienskappe beskik, se weerbaarheidsontwikkeling vind nie optimaal plaas nie (Carson & Swanson, 1992: 7; Herman, 2004: 744; Holcomb-McCoy, 2005: 2).

Emosionele stabiliteit is 'n belangrike eienskap van weerbaarheid. Dit word gekenmerk aan die volgende karaktereienskappe (Kumpfer in Glantz & Johnson, 1999: 208):

- gelukkigheid: Weerbare individue is oor die algemeen gelukkige mense. Die vaardigheid om optimisties te kan wees verminder spanning en gee aan die individu 'n mate van hoop;

- emosionele bestuursvaardighede: Die individu kan destruktiewe impulse herken en beheer; en

- humor: Volgens navorsingstudies is waargeneem dat weerbare individue gelukkige, energieke mense is wat humor aanwend as 'n oorlewingstrategie.

2.4.1.2 Effektiewe kommunikasie en algemene probleemoplossingsvaardighede

Die adolessent wat sy behoeftes, gedagtes en gevoelens kan uitdruk, beskik oor weerbaarheid. Hy kan lewensprobleme konfronteer en voel nie oorweldig of verslaan deur 'n probleem nie (Donald *et al.*, 2006: 223; Wong & Lee in Ungar, 2005: 323).

Die individu wat nie oor goeie kommunikasie- en probleemoplossingsvaardighede beskik nie, is weerloos, terwyl die adolessent wat oor onafhanklike denke en menings beskik, positiewe probleemoplossingsvaardighede kan toepas, en onafhanklik kan optree, weerbaar is (Jones, 2003: 53; Place, Reynolds, Cousins & O'Neill, 2002: 163).

2.4.1.3 'n Positiewe selfkonsep

Selfkonsep word gedefinieer as die adolessent se gevoel van aanvaarding en tevredenheid ten opsigte van homself (Barrow, Armstrong, Vargo & Boothroyd in Martin, 2007: 398). Selfkonsep is die vertroue wat die adolessent in sy eie vermoë het. Navorsing het bewys dat adolessente wat oor 'n positiewe selfkonsep beskik, meer suksesvol is (Davey, Eaker & Walters, 2003: 347; Holcomb-McCoy, 2005: 4; Magano, 2004: 39; Plug *et al.*, 1993: 318; Scales & Leffert, 1999: 199).

Die individu wat oor 'n negatiewe selfkonsep beskik, het 'n gevoel van negatiewe self-waarde en is weerloos, terwyl positiewe self-waarde en interpersoonlike vaardighede dit vir die adolessent moontlik maak om weerbaar te wees (Donald *et al.*, 2006: 223).

2.4.1.4 Interne lokus van beheer

Die gevoel van hoop en toekomsgerigte doelwitte gee vir die adolessent beheer oor sy lewe en bevorder weerbaarheid. Sonder die interne lokus van beheer ervaar die individu 'n gevoel van magteloosheid, en is hy 'n slagoffer van weerloosheid (Donald *et al.*, 2006: 223).

2.4.1.5 Intelligensie

Leerders met 'n hoë IK is meer weerbaar as leerders wat oor 'n laer IK beskik. Daar is uitsonderings waar begaafde leerders nie genoeg stimulasie op akademiese gebied kry nie en dan weerlose en negatiewe gedrag openbaar (Masten & Reed in Snyder & Lopez, 2005: 76). Die adolessent se IK speel 'n rol in weerbaarheid op verskeie gebiede omdat die adolessent met 'n hoër IK oor beter probleemoplossingsvaardighede beskik en meer geneig is om terug te veg teen die aanslae van die lewe (Kumpfer in Glantz & Johnson, 1999: 201; Weed *et al.*, 2006: 61).

Navorsing het bewys dat weerbare adolessente meer aandag gee in die klas en harder werk. Hul skoolbywoning is goed en hulle is gemotiveerd, wat lei tot beter akademiese prestasie. Omdat adolessente wat oor 'n bo-gemiddelde intelligensie koëffisiënt (IK) beskik, makliker kan lees en oor beter kommunikasievaardighede beskik, vergemaklik dit hul studie. Dis belangrik dat die adolessent se IK in interaksie met ander beskermende faktore gesien word. 'n Gevestigde ondersteuningstruktuur, motivering, doelwitte en gemiddelde of hoë sosio-ekonomiese klas dra by tot goeie akademiese prestasie (Waxman, Padron & Grey, 2004: 42).

2.4.2 Karaktereienskappe van die gesin en familie

Verskeie navorsingstudies het getoon dat 'n ondersteunende, liefdevolle en stabiele gesin die sleutelfaktor is vir die adolessent om bo sy omstandighede uit te styg. Dit verhoog die mate van weerbaarheid. Die adolessent wat in ongunstige toestande ontwikkel, is meer geneig om weerloos voor te kom. Die volgende familiegebonde faktore is geïdentifiseer (Donald *et al.*, 2006: 223; Howard & Johnson, 2000: 326; Ungar, 2004: 23; Ungar, 2005: 295).

2.4.2.1 Kwaliteit van die ouerskapstyl

Adolessente wat van 'n jong ouderdom geleer word om weerbaar te wees, sal oor beter oorlewingsvaardighede beskik. Opvoeding speel 'n belangrike rol, maar die voorbeeld wat die ouer stel weeg meer (Howard & Johnson, 2000: 326; Sartor & Youniss, 2002: 222; Weed *et al.*, 2006: 61).

'n Warm, liefdevolle en stabiele ouer-kind verhouding bevorder weerbaarheid. Die adolessent wat in 'n liefdevolle, beskermende omgewing grootword, waag meer, en sal eerder 'n moeilike situasie probeer oplos as om daarvan te probeer vlug. Die individu wat nie liefde en aanvaarding in sy ouerhuis ontvang nie, hanteer situasies op 'n negatiewe manier en is dus weerloos (Carson & Swanson, 1992: 2; Cowen *et al.*, 1995: 249; DeOliveira, Bailey, Morgan & Pederson, 2004: 437; Miller, Murry & Brody, 2005: 148).

Die invloed van die ouerhuis op weerbaarheid kan soos volg saamgevat word (Brokenleg & van Bockern, 2003: 22; Sartor & Youniss, 2002: 230):

Tabel 2.1: Die invloed van die ouerhuis ten opsigte van weerbaarheid

Bevoordeel weerbaarheid by die adolessent	Benadeel weerbaarheid by die adolessent
Die kind voel deel van 'n gesin.	Die kind voel dat hy nie deel is van 'n gesin nie.
Die ouers versterk sy behoefte om te leer en te presteer.	Sy ouers ag nie sy skoolwerk belangrik nie.
Interafhanklikheid word aangemoedig.	Onafhanklikheid word aangemoedig omdat die adolessent op sy eie moet funksioneer.
Hy word geleer om realistiese doelwitte te stel en streef die doelwit na.	Die lewe is vir hom sinloos want hy het nie 'n doel waarna hy streef nie.

2.4.2.2 Stabiele versorger tydens die kinderjare

Hierdie element is veral belangrik tydens die vroeë kinderjare. Die kind identifiseer gewoonlik met die versorger en dit is die eerste rolmodel. Indien die kind nie oor 'n stabiele versorger beskik nie, sal sy weerbaarheid nie

optimaal ontwikkel nie (Cook & du Toit in Ungar, 2005: 295; Donald *et al.*, 2006: 223).

2.4.2.3 Kompetisie en die gesin

Wanneer die adolessent deur sy gesin aangespoor word om akademies en op die sportveld sy beste te gee, kan sy vaardighede en doelstellings wat in die breë spektrum belangrik is vir weerbaarheid, ontwikkel. Ongelukkig streef nie alle adolessente wat aansporing ontvang, na selfaktualisering nie. Indien die adolessent nie op akademiese of sportgebied presteer nie, kan dit lei tot weerloosheid. Te veel druk om te presteer sal ook nadelige gevolge inhou (Cook & du Toit in Ungar, 2005: 295; Donald *et al.*, 2006: 223).

2.4.2.4 Familiewaardes

Die gesin wat beskik oor sterk en konsekwente waardes, maak die ontwikkeling van weerbaarheid moontlik. Geloofsbeoefening vorm die grondslag vir die waardestelsel en dus ook vir weerbaarheid (Donald *et al.*, 2006: 224, Sanson, Hemphill & Smart, 2004: 152).

Die gevoel van sekuriteit, die begin en instandhouding van verhoudings, deel van probleme, selfdissipline, aanvaarding en die bydra tot reëls en roetines bevorder weerbaarheid (Anon: 2005).

2.4.3 Sosiale ondersteuningsnetwerke

Bande met volwassenes soos onderwysers, mentors en ook lede van sy portuurgroep, is belangrik vir die adolessent se weerbaarheid (Brokenleg & van Bockern, 2003: 23). Die volgende ondersteuningstelsels vervul 'n funksie tydens die adolessent se ontwikkeling van weerbaarheid (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming & Hawkins, 2004: 253; Donald *et al.*, 2006: 223; Kumpfer in Glantz & Johnson, 1999: 205; Ungar & Liebenberg in Ungar, 2005: 235; Place *et al.*, 2002: 163).

2.4.3.1 Portuurgroep

Die adolessent wat homself identifiseer met portuurlede wat sy lewe positief beïnvloed, bereik 'n groter mate van weerbaarheid as die adolessent wat onder negatiewe groepsdruk swig. Vriende speel 'n groot rol by weerbaarheid want die gemiddelde adolessent neem die portuurgroep se gedrag aan. As die groep nie weerbaar is nie, kan die individu saamsmelt met die groep se gedrag en weerloos optree (Dearden, 2004: 190; DeRosier & Marcus, 2005: 140; Donald *et al.*, 2006: 224; Gouws, Kruger & Burger, 2000: 73; Lefrançois, 2001: 522, Phinney, Ferguson & Tate, 1997: 955; Place *et al.*, 2002: 165; Selman, 2002: 46).

2.4.3.2 Die rolmodel

'n Volwassene wat 'n sosiale verantwoordelike rol vervul, word meestal as 'n rolmodel gesien. Hierdie persoon beïnvloed die adolessent se selfkonsep, identiteit en doelstellings. 'n Rolmodel wat weerbaar is, sal die adolessent indirek aanmoedig om ook weerbaar te wees, terwyl die weerlose rolmodel nie 'n goeie motiveerder van weerbaarheid is nie (Bernard & Este in Ungar, 2005: 449, Crosnoe & Elder, 2004: 577; Donald *et al.*, 2006: 224; Place *et al.*, 2002: 163).

2.4.3.3 Die skool

Adolessente spandeer meeste van die dag by die skool, en dus kan die skool 'n groot rol speel tydens weerbaarheidsontwikkeling. Tabel 2.2 beeld die invloed uit van die skool ten opsigte van weerbaarheid (Brokenleg & van Bockern, 2003: 25, Catalano *et al.*, 2004: 253; Howard & Johnson, 2000: 329-332, Lannegrand-Willems & Bosma, 2006: 85).

Tabel 2.2: **Die invloed van die skool ten opsigte van weerbaarheid**

Bevorder weerbaarheid by die adolessent	Benadeel weerbaarheid by die adolessent
Die adolessent ervaar die skool as 'n positiewe omgewing waar hy aanvaar word.	Die adolessent ervaar die skool bedreigend en hy voel hy word nie aanvaar nie.
Hy word aangemoedig deur onderwysers en geprys vir goeie prestasies.	Die onderwysers kraak hom af en fokus op sy negatiewe gedrag.
Die adolessente word geleer om interafhanklik te wees, en sekere verantwoordelikhede word aan die leerders toegeken.	Die leerders is afhanklik van die onderwysers en ontvang geen mate van verantwoordelikheid nie.
Die skool vorm 'n milieu van wedersydse respek en selfdissipline word bevorder. Lewensvaardighede word onderrig.	Die skool onderrig die leerder maar geen opvoeding op lewensoriënteringsterreine vind plaas nie.
Die skool is 'n veilige omgewing.	Geweld by die skool kan die adolessent se fisiese veiligheid bedreig.
Die skool voorsien hulp met studieprobleme.	Die skool is nie bemoeid met die oplos van studieprobleme nie.
Die onderwyser is telkemale die enigste stabiele volwassene in die adolessent se lewe, en moet dus 'n positiewe voorbeeld stel.	'n Onderwyser wat 'n negatiewe beeld uitdra kan skade berokken deurdat die adolessent met hom kan identifiseer en sy voorbeeld kan volg.
Positiewe gedrag word beloon.	Skool konsentreer slegs op negatiewe gedrag en straf.

2.4.3.4 Die gemeenskap

Vriende van die gesin, bure en ander lede van die gemeenskap vervul 'n raadgewende en sorggewende rol vir die adolessent. Dit is ook belangrik dat die gemeenskap aan die adolessent se basiese behoeftes moet voorsien. Dit verbeter die individu se ontwikkeling van weerbaarheid (Cameron, Ungar & Liebenberg in Martin, 2007: 297; Donald *et al.*, 2006: 224, Masten & Powell in Luthar, 2003: 14; Panday & Richter, 2005: 18).

Dit is belangrik dat die gemeenskap sal besef dat weerbaarheid nie 'n statiese toestand is nie, maar 'n dinamiese fase waartydens die adolessent voordurend groei (Place *et al.*, 2002: 163).

Sosiale gelykheid en ouderdomsgeskikte geleenthede in die gemeenskap speel 'n positiewe rol tydens die ontwikkeling van weerbaarheid. Die geleenthede kan 'n geskikte werksgeleentheid oor naweke behels, of welsynswerk (Luthar & Zelazo in Luthar, 2003: 521).

Navorsing het bewys dat die adolessent wat weerbaar is, baie steun op die gemeenskap. Hulle wend hul veral na predikante en ander volwassenes wat vertrouenswaardig is. Die adolessent wat nie lid is van 'n empatiese gemeenskap nie, is geneig om meer weerloos voor te kom as die wat wel oor die ondersteuning van die gemeenskap beskik (Masten & Reed in Snyder & Lopez, 2005: 84).

Goeie verhoudings met ander, waar die adolessent homself kan uitdruk sonder om geoordeel te word, en waar hy as raadgewer kan optree, bevorder sy bewustheid van die wêreld rondom hom en die impak wat hy lewer. Dit dra by tot weerbaarheid (Anon: 2005).

Weerbaarheid is nie 'n rare verskynsel van die mensdom nie. Mense oorkom struikelblokke deur positief aan te pas. Meeste mense pas aan. Party neem net langer as ander. Nie alle kinders het eksterne ondersteuning of interne krag om te oorleef nie, en dis waar die volwassene wat reeds die vaardigheid bemeester het, die verantwoordelikheid moet neem om uit te reik na sy medemens (Brokenleg & van Bockern, 2003: 23).

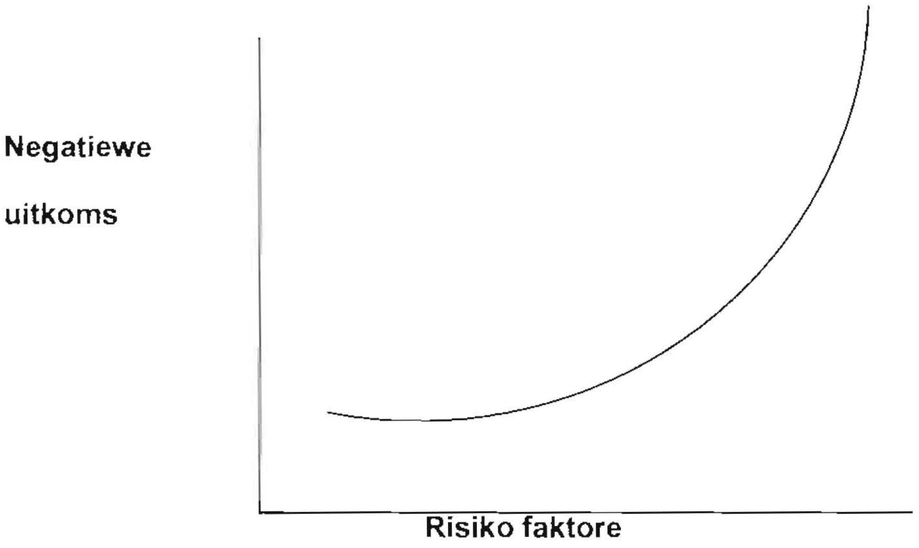
2.5 MODELLE VAN WEERBAARHEID

In die lewensomstandighede van die adolessent, kan die opeenhoping van 'n aantal risiko faktore 'n groter negatiewe invloed op die ontwikkeling van weerbaarheid uitoefen, as een groot negatiewe gebeurtenis. Die effek van 'n aantal risiko faktore kan nie gesien word as die som van al die faktore saam nie, maar eerder as die ekponent van mekaar (Löser & Bliesener, 1994: 758; Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick & Sawyer, 2003: 4).

Navorsing het getoon dat hoë vlakke van risiko faktore nie deur sommige beskermende faktore uitgekanselleer word nie. Die algemene interaksie tussen opgehoopte risiko faktore en opgehoopte beskermende faktore, dui op 'n mate van weerbaarheid wat vorm. Hoë mate van risiko faktore benodig 'n hoë mate van beskermende faktore om weerbaarheid positief te beïnvloed (Donald *et al.*, 2006: 146).

In die onderstaande grafiek dui die helling aan dat wanneer risiko faktore toeneem, die negatiewe uitkoms in 'n groter mate toeneem as die som van die aantal risiko faktore (Fergus & Zimmerman, 2005: 402).

Figuur 2.3: Die verband tussen risiko faktore en negatiewe uitkomste



Die bogenoemde grafiek dui dat indien die aantal risiko faktore toeneem, sal die negatiewe respons ook toeneem. Die negatiewe respons neem eksponensieël toe, en is dus nie gelyk aan die som van die aantal risiko faktore nie (Fergus & Zimmerman, 2005: 402).

Net soos risiko faktore in meervoud kan voorkom, kom beskermende faktore in meervoud voor. Beskermende faktore kom gewoonlik in meervoud voor, want een faktor lei tot 'n volgende, bv. ondersteunende ouers lei tot beter akademiese prestasie, wat bydra tot 'n positiewe selfkonsep (Nabors & Prodente, 2002: 106; Newman & Blackburn, 2002: 3).

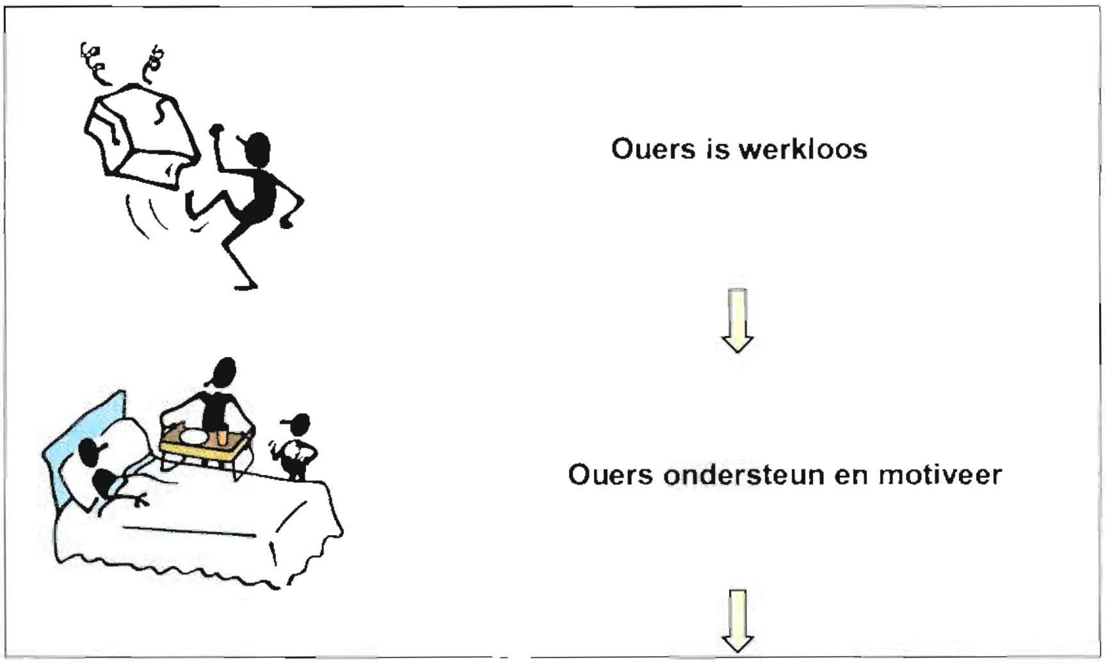
Daar is verskeie modelle wat die interaksie tussen risiko en beskermende faktore en die impak van beskermende faktore interpreteer, onder andere (Christiansen & Evans, 2005: 300; Cook & du Toit in Ungar, 2005: 30, 249-250; Ungar, 2007: 12):

1. Kompensatoriese model
2. Uitdagingsmodel
3. Beskermende model
4. Die ses-element model
5. Veranderlike-gefokusde modelle van weerbaarheid
6. Persoon-gefokusde modelle van weerbaarheid
7. Ungar se model van die sewe faktore

Elk sal kortliks bespreek word.

2.5.1 Kompensatoriese model

Figuur 2.4: Grafiese voorstelling van die kompensatoriese model



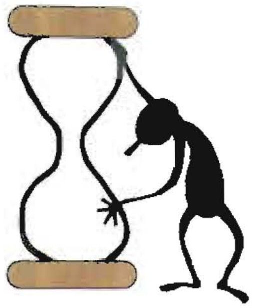
Ouers kompenseer vir werkloosheid, en weerbaarheid ontwikkel

Kompensasie vind plaas wanneer 'n risiko faktor en 'n beskermende faktor teen mekaar werk (Fergus & Zimmerman, 2005: 401).

Volgens hierdie model kan 'n enkele beskermende faktor die impak van die negatiewe stressors of risiko faktore verminder en neutraliseer. Die aard van die beskermende faktor en betrokke risiko faktor speel 'n rol. Die beskermende faktor kompenseer dus vir die risiko faktor (Cook & du Toit in Ungar, 2005: 249; Gouws *et al.*, 2000: 247).

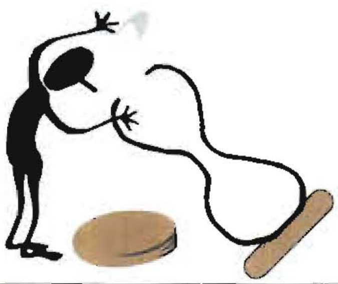
2.5.2 Uitdagingsmodel

Figuur 2.5: Grafiese voorstelling van die uitdagingsmodel

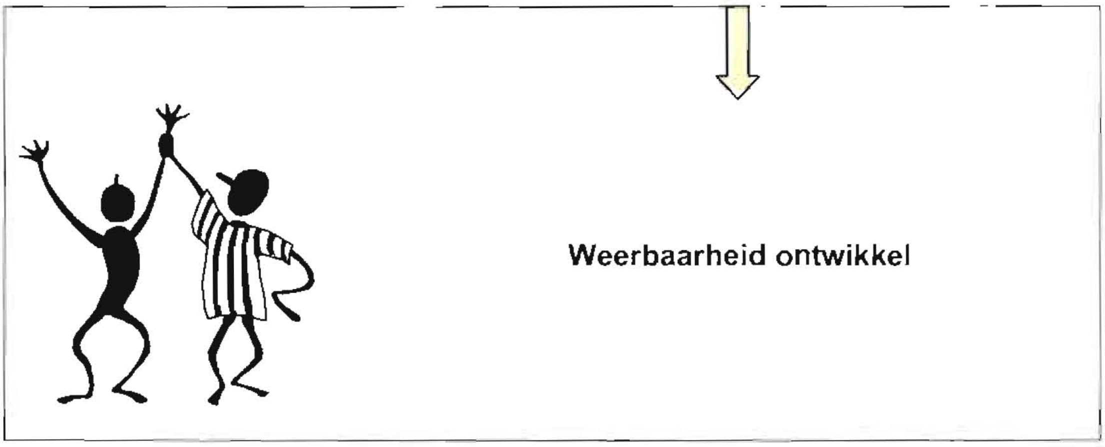


Adolessent word blootgestel aan spanning

↓



Versterk vaardigheid om dit te hanteer

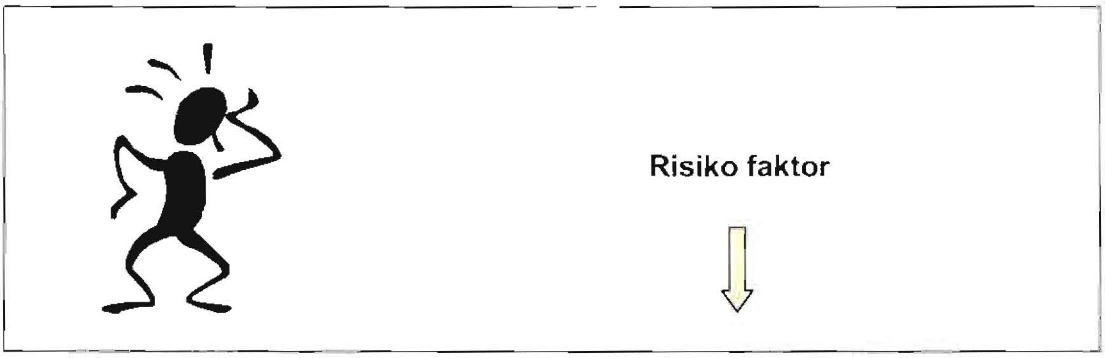


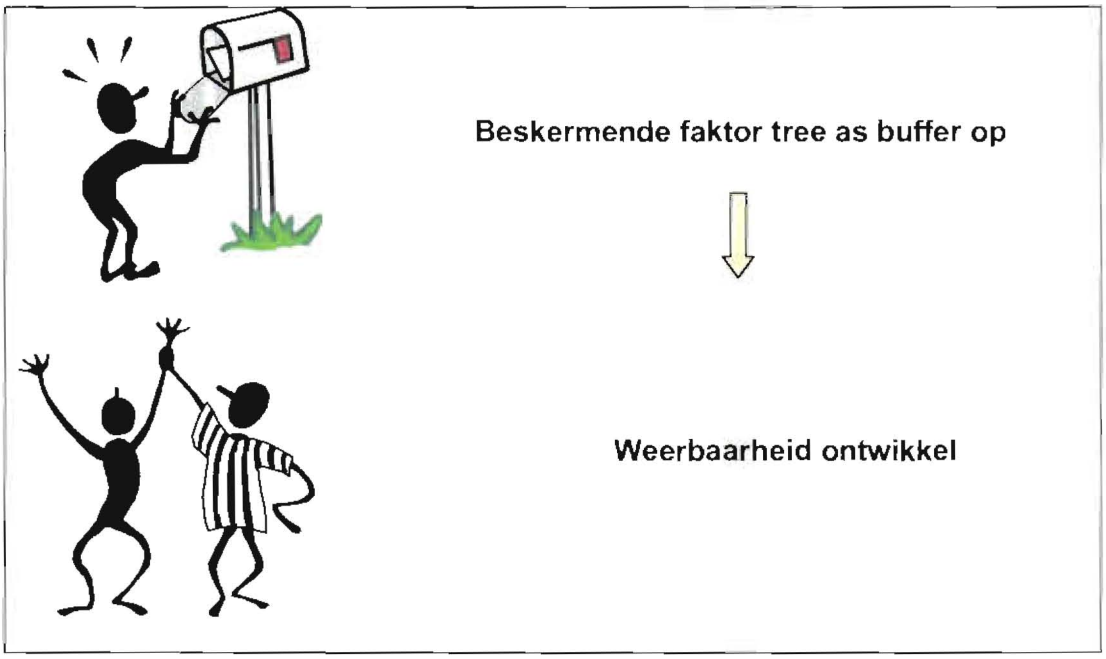
Die adolessent moet normaal en optimaal kan funksioneer, ten spyte van terugslae. Risiko faktore moet as 'n uitdaging benader word, en nie as 'n terugslag nie. Die adolessent wat oor weerbaarheid beskik word gekenmerk dat hy 'n vegter is en nie as gevolg van probleme gaan lê nie (Cook & du Toit in Ungar, 2005: 249).

Die verhouding tussen risiko faktore en die uitkomste word voorgestel deur 'n toenemende gekurfde helling. Dit stel voor dat blootstelling aan hoë en lae mate van risiko faktore geassosieer word met negatiewe uitkomste, maar gematigde vlakke van risiko faktore het minder negatiewe uitkomste tot gevolg (Fergus & Zimmerman, 2005: 403).

2.5.3 Beskermende faktor model

Figuur 2.6: Grafiese voorstelling van die beskermende model





Die adolessent word blootgestel aan risiko faktore. Beskermende faktore tree as buffer op en verander die adolessent se respons. Soms kan slegs een beskermende faktor voldoende wees om as buffer teen risiko faktore op te tree. Byvoorbeeld: 'n ondersteunende en liefdevolle ouerskapstyl kan die negatiewe effekte van risiko faktore soos onderprestasie op akademiese gebied die hoof bied (Cook & du Toit in Ungar, 2005: 249).

Die beskermende model word opgedeel in die beskermende stabiele model, die beskermende reaktiewe model en die beskermende-beskermende model. Elk word kortliks bespreek.

2.5.3.1 Beskermende stabiele model

Die model is van toepassing wanneer die beskermende en risiko faktore van so aard is dat dit mekaar uitkanselleer. Hoë vlakke van risiko faktore word geassosieer met hoë vlakke van negatiewe uitkomste indien beskermende faktore afwesig is (Fergus & Zimmerman, 2005: 402).

2.5.3.2 Beskermende reaktiewe model

Die reaktiewe model demonstreer dat beskermende faktore wel die invloed van risiko faktore verminder, maar nie heeltemal uitskakel nie. Die

verhouding tussen risiko faktore en negatiewe uitkomste is sterker in die afwesigheid van beskermende faktore (Fergus & Zimmerman, 2005: 403).

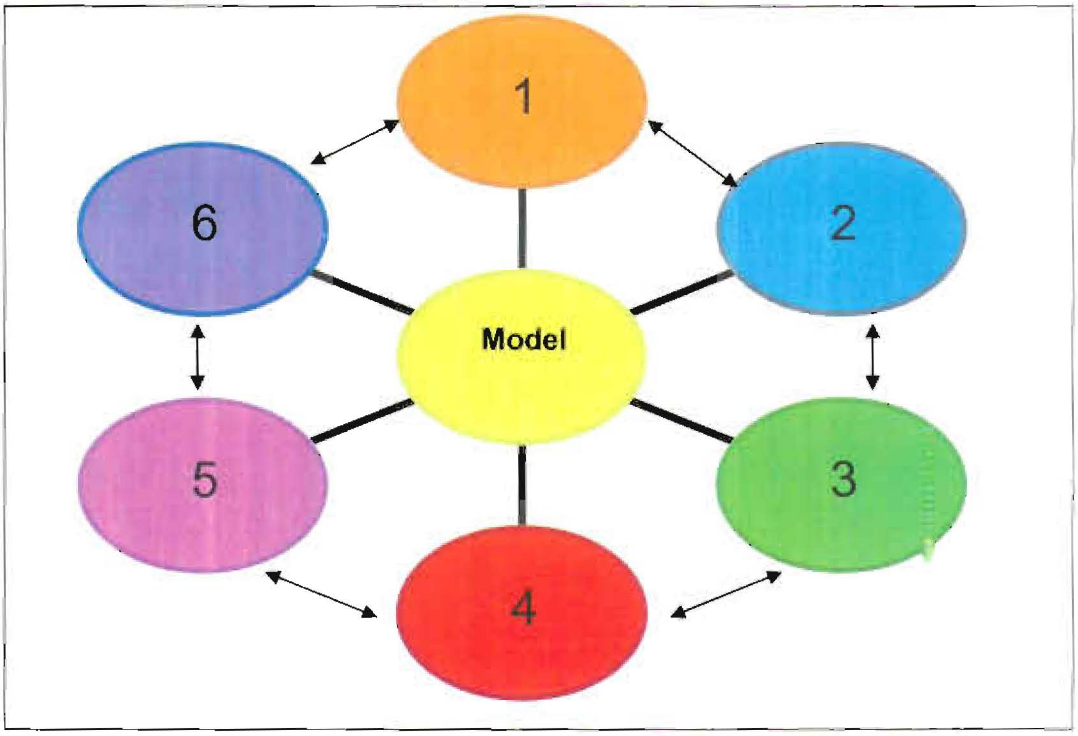
2.5.3.3 Beskermende-beskermende model

In hierdie model versterk een beskermende faktor die effek van 'n ander beskermende faktor. Byvoorbeeld: goeie verhouding met die ouers versterk verder die individu se verhouding met sy portuurgroep. Om weerbaar te kan wees, moet die adolessent blootgestel word aan risiko faktore. Slegs dan sal die effek van die beskermende faktore op die individu sigbaar wees (Christiansen & Evans, 2005: 300; Fergus & Zimmerman, 2005: 403).

2.5.4 Die ses-element model

Die ses elemente waaruit die model bestaan, word in die volgende diagram geïllustreer (Henry & Milstein, 2004: 253). Die byskrifte en bespreking volg direk na die figuur.

Figuur 2.7: Grafiese voorstelling van die ses-element model



1. Positiewe ondersteuningstrukture

Mense, aktiwiteite, programme en gemeenskappe vorm saam 'n netwerk wat die adolessent help om te verstaan hoe hy inpas in die samelewing. Positiewe strukture verleen waarde en doel aan die adolessent se bestaan.

2. Duidelike, konsekwente en gepaste grense

Dit sluit verwagtinge van die gemeenskap in, sowel as kulturele voorkeure, waardes en norme. Wanneer die adolessent se opvoeding duidelike, konsekwente en gepaste grense bevat, sal hy veilig voel en optimaal kan funksioneer.

3. Lewensoriënteringsvaardighede

Die adolessent wat toegerus is met vaardighede soos doelstellings, beplanning, probleemoplossongsvaardighede, konflikhantering en kommunikasievaardighede kan deur inoefening hierdie vaardighede positief in sy lewe aanwend.

4. Omgee en ondersteuning

Die adolessent floreer wanneer daar vir hom omgegee word. Sy lewe maak vir hom meer sin wanneer hy vir ander saak maak. Die adolessent moet leer hoe om vir ander ook om te gee en te ondersteun.

5. Doel en verwagtinge

Wanneer die adolessent gedrewe is deur 'n doel en prioriteite, ontwikkel hy en word hy weerbaar. Om vir 'n doel te lewe is die dryfveer van die lewe.

6. Betekenisvolle deelname

As 'n sosiale wese moet die adolessent in positiewe en opbouende verhoudings met vriende en familie wees. Die adolessent het 'n verantwoordelikheid teenoor die gemeenskap om betrokke te wees by projekte om ander se moeilike omstandighede te verlig.

2.5.5 Veranderlike-gefokusde model van weerbaarheid

Hierdie model demonstreer dat risikofaktore weerloosheid beïnvloed, maar die afwesigheid van risikofaktore het geen effek op die individu nie. Beskermende faktore het 'n positiewe invloed indien dit aanwesig is, maar het geen effek indien dit afwesig is nie (Masten & Reed in Snyder & Lopez, 2005: 78).

2.5.6 Persoon-gefokusde model van weerbaarheid

Hierdie model fokus op enkele persone oor 'n aantal jare (byvoorbeeld gevalle studies of longitudinale studies) en stel voor dat weerbare individue oor inter- en intrapersoonlike beskermende faktore beskik (Masten & Reed in Snyder & Lopez, 2002: 80-81).

Die adolessent wat ontwikkel in 'n omgewing met beskermende faktore en min risiko faktore neig om oor meer weerbaarheidseienskappe te beskik as die adolessent wat aan 'n groter aantal risikofaktore blootgestel word (Masten & Reed in Snyder & Lopez, 2002: 80).

2.5.7 Ungar se model van die sewe faktore

Die volgende tabel beskryf die invloed wat sewe faktore, geïdentifiseer deur Ungar, speel in terme van weerbaarheid (Ungar, 2007: 12).

Tabel 2.3: **Ungar se sewe faktore en die invloed van die faktore op weerbaarheid**

Faktor	Verduideliking
Beskikbaarheid van materiële bronne	Die beskikbaarheid van opvoeding, mediese dienste, hulpbronne, geleenthede, voedsel, klere en skuiling bevorder weerbaarheid.
Verhoudings	Opbouende verhoudings met betekenisvolle ander, portuurgroep en ouers bevorder weerbaarheid.
Identiteit	Bewustheid van 'n sinvolle bestaan, kennis van swak en sterk karaktereienskappe, en spirituele identifikasie bevorder weerbaarheid.
Mag en beheer	Die weerbare adolessent het die mag om vir homself en vir ander om te gee, het die vaardigheid om verandering in sy omgewing teweeg te bring.
Behoort aan 'n kultuur	Die weerbare adolessent aanvaar sy kultuur se waardes en gelowe.
Sosiale geregtigheid	Hy lewer 'n sinvolle bydrae in die gemeenskap.
Kohesie	Die weerbare adolessent kan persoonlike belange balanseer met 'n gevoel van verantwoordelikheid. Voel deel van 'Iets' groter .

2.6 OPSOMMING

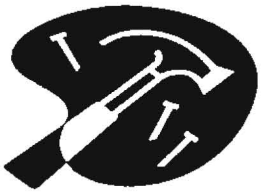
Volgens Desetta & Wolin (2000: 160), kan weerbaarheid van die adolessent soos volg saamgevat word:

Figuur 2.8: 'n Opsomming van weerbaarheid en die adolessent

Insig
Die adolessent vra vrae oor homself en sy omstandighede en sien homself soos hy werklik is.

Onafhanklikheid
Die adolessent leer om 'n emosionele afstand te handhaaf, en maak op homself staat.

Verhoudings
Die adolessent beskik oor 'n voldoende ondersteuningsnetwerk met mense wat saakmaak.



Inisiatief
Inisiatief word geneem om self probleme te probeer oplos.

Kreatiwiteit
Die adolessent gebruik kreatiewe denke en verbeelding om negatiewe emosies te hanteer.

Humor
Humor help om negatiewe gebeure in perspektief te plaas.

Moraliteit
Die adolessent dink aan ander en aan homself. Sy handelinge spreek dat hy weet wat reg en verkeerd is, en die reguit pad loop.

Volgens huidige navorsing word bogenoemde eienskappe van die weerbare adolessent bevorder deur beide inter- en intrapersoonlike beskermende faktore (Schoon, 2006: 15, 169; Ungar, 2007: 3). Wanneer die adolessent deur risikofaktore geteister word, kan hy weerbaarheid openbaar mits hy toegang tot beskermende faktore het en dié beskerming kan benut.

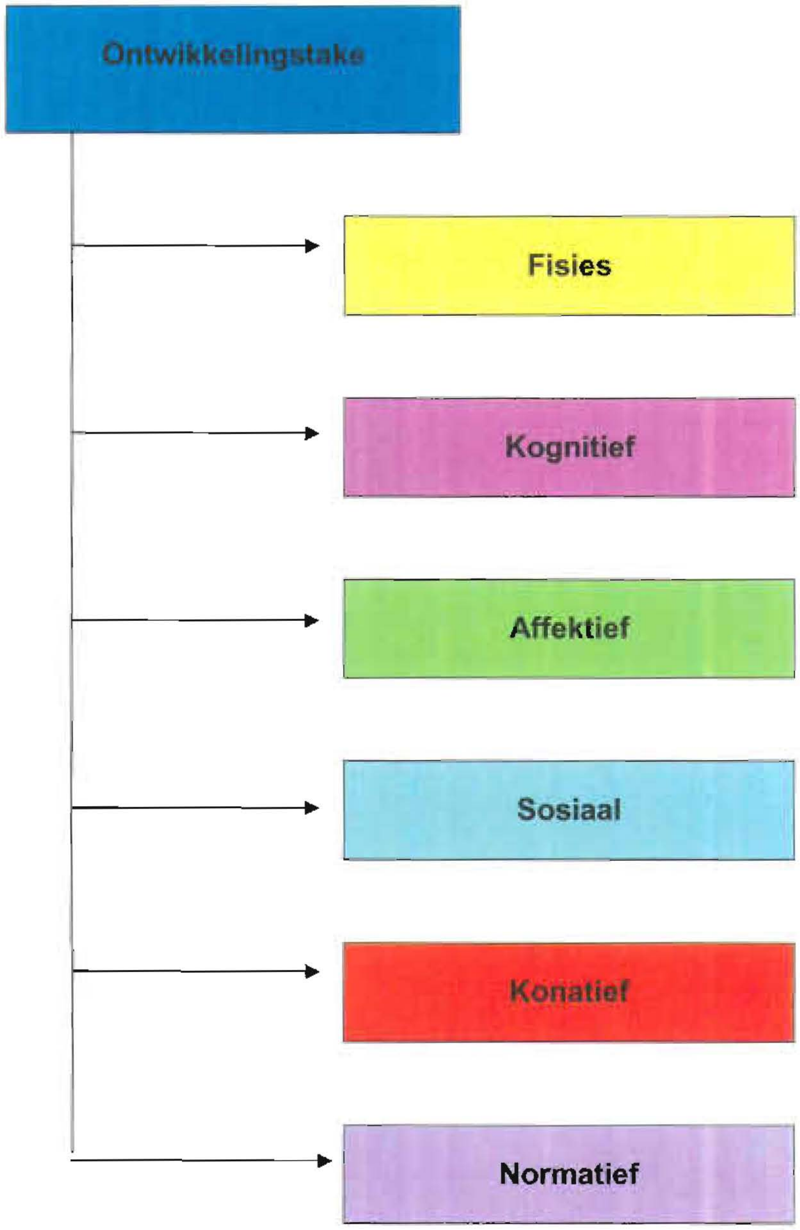
In die volgende hoofstuk (Hoofstuk 3), sal daar gekyk word na adolessensie en die rol van ontwikkelingstake in weerbaarheid.

HOOFSTUK DRIE

ADOLESSENSIE: 'N OORSIG

3.1 OORSIG VAN DIE HOOFSTUK

Figuur 3.1: Oorsig van die hoofstuk



Adolessensie is 'n tydperk van verandering (Gouws *et al.*, 2000: 2). Die ontwikkeling van die adolessent lei tot een van die volgende:

- adolessent wat weerstand kan bied teen risiko faktore; of
- adolessent wat weerloos is teen risiko faktore.

In hierdie hoofstuk gaan die volgende beantwoord word:

- Hoe kan die lewenstadium, adolessensie, gedefinieer en geïnterpreteer word?
- Watter ontwikkelingstake van die adolessent kan lei tot weerbaarheid?
- Hoe beïnvloed die ontwikkelingstake weerbaarheid by die adolessent?

3.2 DEFINISIE VAN ADOLESSENSIE

Die woord 'adolessent' is afgelei van die Latynse woord *adolescere*, wat beteken om te groei, en om volwasse te word. Dit is dus een van die ontwikkelingstydperke in die lewenssiklus van die mens (Gouws *et al.*, 2000: 2).

Adolessensie is die tweede dekade in 'n persoon se lewe. Daar word verwys na die tydperk van oorgang, 'n tydperk van storms en spanning. Tieners is nie meer kinders nie, en ook nog nie volwassenes nie. Dis 'n tyd in die persoon se lewe waartydens hy weerloos kan voorkom en weerbaarheid moet aanleer (Heaven, 2001: xiii).

Dit is ook 'n periode waartydens vinnige groei plaasvind, op beide psigososiale en biologiese vlak. Die psigologiese gedrag van 'n kind word tydens adolessensie verruil vir meer volwasse gedragspatrone (Lerner & Steinberg, 2004: 3).

Adolessensie kan beskryf word as die proses waartydens selfontwikkeling nuwe hoogtes bereik, 'n unieke, gedifferensieerde persoon ontwikkel wat gekoppel is aan die verlede en gefokus is op die toekoms (Sroufe *et al.*, 2005a: 68).

Die tydperk word gedefinieer as die tydperk waartydens die volgende plaasvind (Swanson, Spencer & Petersen in Bornman & Schneider, 1998: 19):

- nuwe verhoudings word gevorm met dieselfde en teenoorgestelde geslag;
- 'n sosiale rol word aangeneem;
- emosionele onafhanklikheid word bereik; en
- dis 'n tydperk waartydens ekstra aandag gegee word aan beroepskeuse.

Dit is 'n dinamiese, intense en soms weerlose tydperk van verandering (Gouws *et al.*, 2000:2).

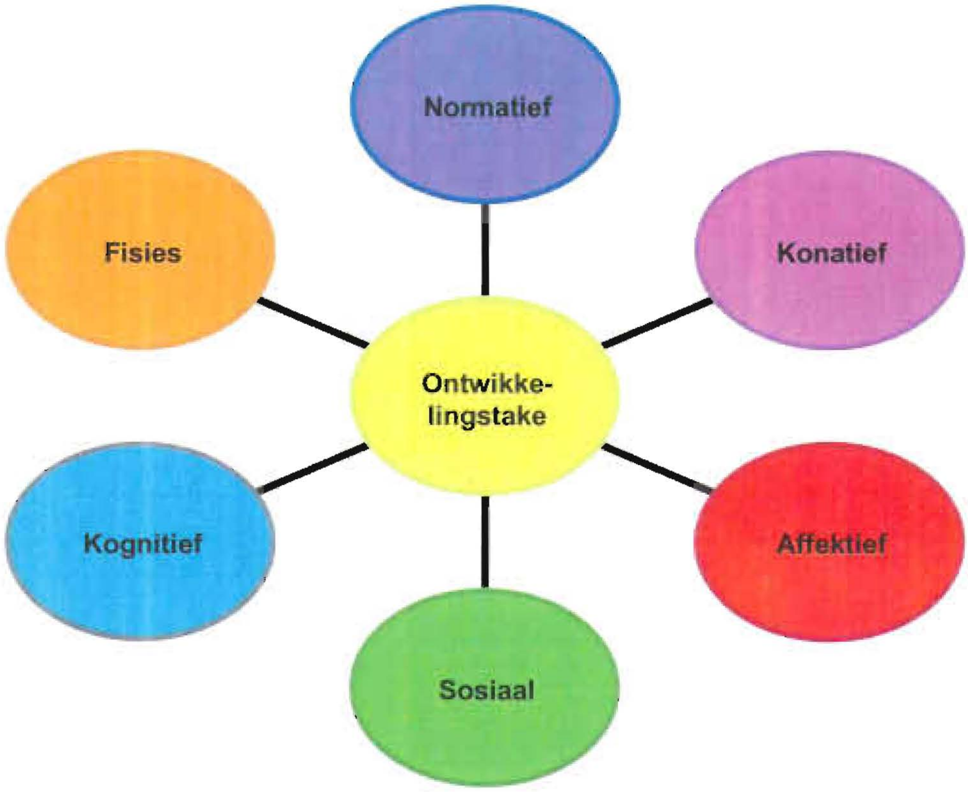
Om te ontwikkel, is daar ontwikkelingstake wat die adolessent moet bemeester. Aangesien die klem van hierdie studie val op die weerbare adolessent en nie adolessensie nie, gaan die navorser slegs die ontwikkelingstake bespreek wat 'n invloed op die weerbaarheid van die adolessent het.

3.3 DIE ONTWIKKELINGSTAKE VAN DIE ADOLESSENT

Ten einde tot volwassenheid te kan groei, moet die adolessent sekere ontwikkelingstake bemeester. Die suksesvolle bemeestering van die take is gerig op die optimale funksionering van die individu in die volwasse lewenstadium. Uit die aard van hierdie ontwikkelingstake is dit verder duidelik dat adolessensie gepaard gaan met ingrypende veranderinge, asook noodsaaklike ontwikkelinge ten opsigte van sekere vaardighede, kennis, funksies en houdings (Louw, 1994: 396). Wanneer die ontwikkelingstake nie suksesvol bemeester word nie, kan dit lei tot weerloosheid.

Hier volg 'n grafiese voorstelling van die ontwikkelingstake van die adolessent soos uit die genoemde litteratuur (Gouws & Kruger, 1995: vii; Lerner & Steinberg, 2004: iii).

Figuur 3.2: **Die ontwikkelingstake van die adolessent**

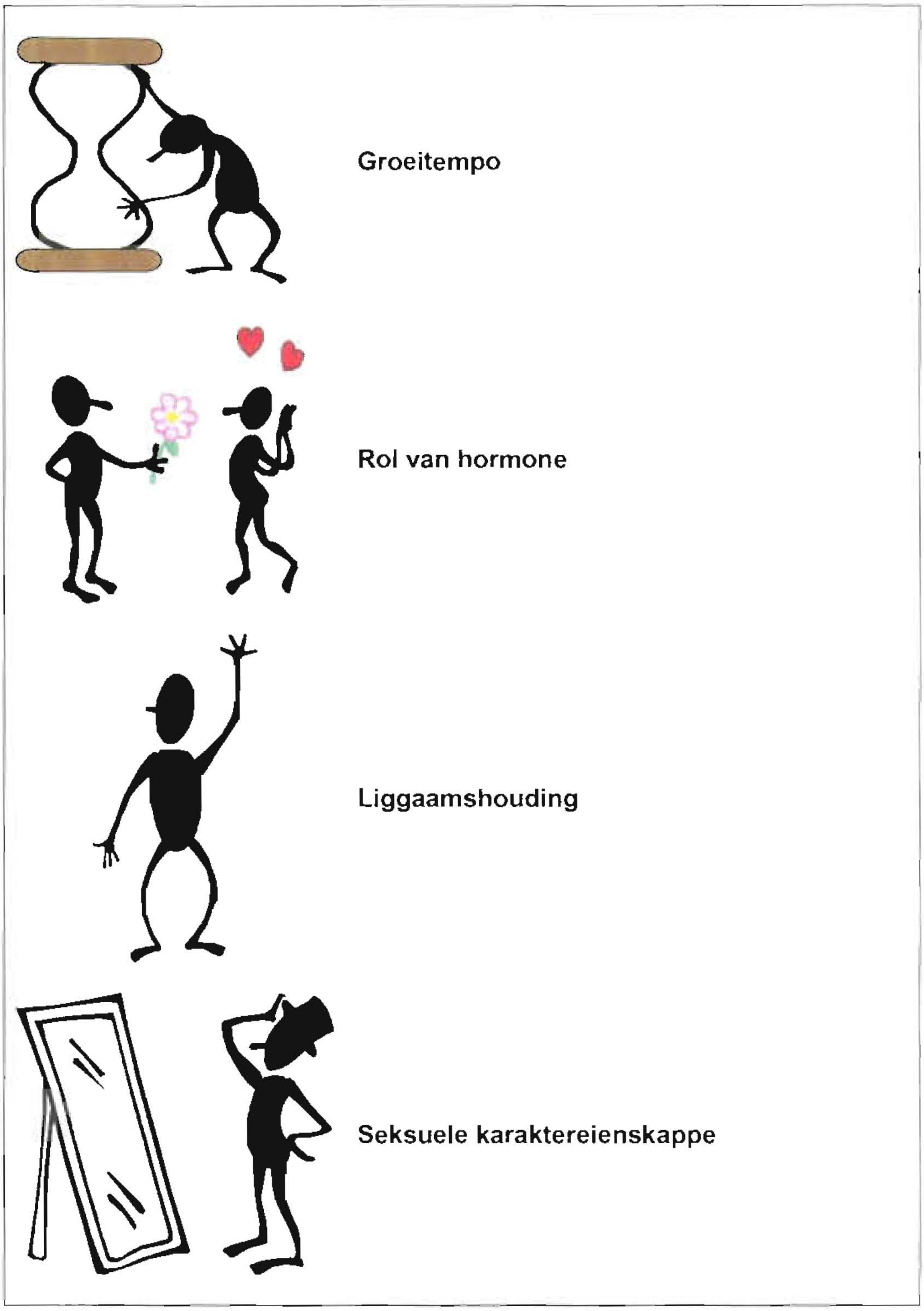


Ontwikkelingstake wat weerbaarheid en weerloosheid beïnvloed, sal afsonderlik bespreek word.

3.3.1 Fisiese ontwikkeling

Die fisiese ontwikkelingstake van die adolessent kan soos volg saamgevat word (Louw, 1994: 401):

Figuur 3.3: Die fisiese ontwikkelingstake van die adolessent



3.3.1.1 Die rol van hormone tydens puberteit

Die vinnige liggaamlike en fisiologiese ontwikkeling tydens puberteit word geïnisieer deur hormone. Die adolessent wat 'n onder- of oorafskeiding van hormone het, se aanvangsouderdom van puberteit en groeitempo sal verskil van die van die portuurgroep (Adams, Guillotta & Markstrom-Adams, 1995: 163; Louw, 1994: 402). Die rol wat die aanvangsouderdom en groeitempo op weerbaarheid speel, word in 3.3.1.2 bespreek.

3.3.1.2 Die aanvangsouderdom van puberteit

'n Individu bereik puberteit wanneer die persoon 'n stadium bereik het waartydens reproduksie moontlik is. Volgens navorsing is die aanvangsouderdom vir puberteit 13 jaar (Adams *et al.*, 1995: 532, 162).

Die algemene groeipatroon is identies vir alle adolessente. Die aanvangsouderdom en duur van groei verskil. Die groeitempo van die individu neem vinnig toe tydens adolessensie. Die gemiddelde aanvangsouderdom van die groeiversnelling vir seuns is tussen 12 en 13 jaar en vir meisies tussen 10 en 11 jaar. Groot individuele verskille wat kan voorkom, beïnvloed weerloosheid en weerbaarheid by die adolessent op die volgende wyse (Fergus & Zimmerman, 2005: 401; Lefrançois, 2001: 476; Lerner & Steinberg, 2004: 19; Louw, 1994: 402):

Let wel, seuns en meisies sal apart bespreek word.

Tabel 3.1: Die aanvangsouderdom van puberteit by seuns, en die invloed op die ontwikkeling van weerbaarheid

<table>
<tr><th colspan="2">Die aanvangsouderdom van puberteit by seuns en die invloed op weerbaarheid en weerloosheid</th></tr>
<tr><th>Vroeë puberteit</th><th>Laat puberteit</th></tr>
<tr><td>Die seun is beter aangepas.</td><td>Tree aandagsoekend op.</td></tr>
<tr><td>Meer gewild onder portuurlede.</td><td>Kom rusteloos voor.</td></tr>
<tr><td>Het 'n positiewe selfbeeld wat lei tot 'n groter mate van weerbaarheid.</td><td>Het 'n negatiewe selfbeeld omdat hy nie fisies so sterk is soos sy portuurgroep nie.</td></tr>
<tr><td>Is betrokke by heteroseksuele verhoudings.</td><td rowspan="3">Meisies stel gewoonlik nie in hulle belang nie omdat die seuns as 'kinders' gesien word.</td></tr>
<tr><td>Seksueel aktief op 'n jong ouderdom.</td></tr>
<tr><td>Toon hoë vlakke van aggressie.</td></tr>
<tr><td>Het minder tyd om voor te berei op veranderinge.</td><td>Het meer tyd om voor te berei op veranderinge.</td></tr>
<tr><td>Ontwikkel gewoonlik 'n premature identiteit.</td><td>Ontwikkel 'n identiteit na voldoende eksperimentering.</td></tr>
</table>

Uit die tabel is dit duidelik dat 'n seun wat voor sy portuurgroep fisies ontwikkel, oor die algemeen meer weerbaar is as die seuns wat later ontwikkel, veral tydens die vroeë adolessente stadium. Nietemin kan vroeë ontwikkeling weerloosheid verhoog deurdat die adolessent prematuur 'n identiteit aanneem. Hy kan betrokke raak in heteroseksuele verhoudings waarvoor hy emosioneel nie opgewasse is nie (Lefrançois, 2001: 476). Aanvanklik beskik die seun wat later fisies ontwikkel nie oor die selfde mate van weerbaarheid as sy portuurgroep nie. Die portuurgroep behandel hom as

'n jonger lid, en hy kan uitgesluit voel. Die seun het egter meer tyd om met rolle te eksperimenteer voordat hy 'n identiteit vorm. Dit dra by tot die ontwikkeling van weerbaarheid (Lefrançois, 2001: 476).

Hier volg 'n getabelleerde beskrywing van die verband tussen die aanvangsouderdom van puberteit by dogters, en die invloed op weerbaarheid en weerloosheid (Fergus & Zimmerman, 2005: 401; Gouws *et al.*, 2000: 141, 142; Lefrançois, 2001: 476; Lerner & Steinberg, 2004: 19).

Tabel 3.2: Die aanvangsouderdom van puberteit by meisies, en die invloed op die ontwikkeling van weerbaarheid

Die aanvangsouderdom van puberteit by meisies en die invloed op weerbaarheid en weerloosheid	
Vroeë puberteit	**Laat puberteit**
Die meisies is gewoonlik oorbewus van hul liggaamsmassa wat kan lei tot eetversteurings.	Daar is baie minder nadele aan verbonde vir die meisie wat laat ontwikkel.
Raak betrokke in intiemer verhoudings waarvoor hulle nie emosioneel opgewasse is nie.	Sy raak nie in premature intieme verhoudings betrokke nie, omdat seuns haar nie seksueel aantreklik vind nie.
Het nie veel in gemeen met die portuurgroep nie, en voel geïsoleerd.	Word nie deur die portuurgroep geïsoleer nie omdat sy nie 'n bedreiging is nie.
Sy voel selfbewus, en dit gee aanleiding tot 'n swak selfbeeld.	Sy mag later begin selfbewus voel omdat haar fisiese voorkoms van haar maats begin verskil.
Wanneer haar portuurlede fisies begin ontwikkel, gaan hulle haar moontlik bewonder. Dit kan dan haar selfbeeld bevorder.	

Dit is duidelik uit die tabel dat dogters wat fisies vroeg ontwikkel meer faktore het wat lei tot weerloosheid as seuns wat vroeg ontwikkel.

3.3.1.3 Liggaamshouding

Liggaamshouding kan gedefinieer word as die persepsie wat 'n adolessent van homself het en in watter mate hy aanpas by sy portuurgroep en omgewing. Selfs psigologiese gesonde adolessente voel soms vreemd in hul vinnig veranderende liggaam, en liggaamshouding speel 'n rol tydens die ontwikkeling van weerbaarheid (Gouws *et al.*, 2000: 22). Die invloed van die adolessent se liggaamshouding op die weerbaarheid en weerloosheid sal bespreek word.

Meisies is geneig om 'n negatiewe liggaamshouding te hê. Studies het getoon dat die meeste meisies ontevrede is met hul gewig. Dit lei tot 'n swak selfbeeld en verhoog die meisie se mate van weerloosheid. 'n Negatiewe liggaamshouding veroorsaak dat die dogter nie aan sport wil deelneem nie, en krimp so haar ervaringsveld. Die dogter se liggaam groei en ontwikkel, maar as gevolg van die invloed van die media stel die meeste dogters irrasionele verwagtinge van hoe hulle moet lyk. Dit lei tot weerloosheid (Cockburn & Clarke, 2002: 653; Gouws *et al.*, 2000: 22; Salmivalli & Isaacs, 2005: 1162).

'n Negatiewe liggaamshouding kan lei tot depressiewe simptome, lae selfbeeld en verhoog die moontlikheid van die gebruik van stimulante soos sigarette, alkohol en dwelms (Crow, Eisenberg, Story & Neumark-Sztainer, 2006: 572; Piko, 2006: 103; Simmons-Morton, Crump, Haynie & Saylor, 1999: 102).

Adolessente seuns het oor die algemeen 'n meer positiewe liggaamshouding as meisies. Hulle neem deel aan sport en aanvaar hul liggame. Dit dra by tot 'n positiewe selfbeeld en 'n hoër mate van weerbaarheid (Gouws *et al.*, 2000: 22).

3.3.1.4 Seksuele gedrag en morele waardes

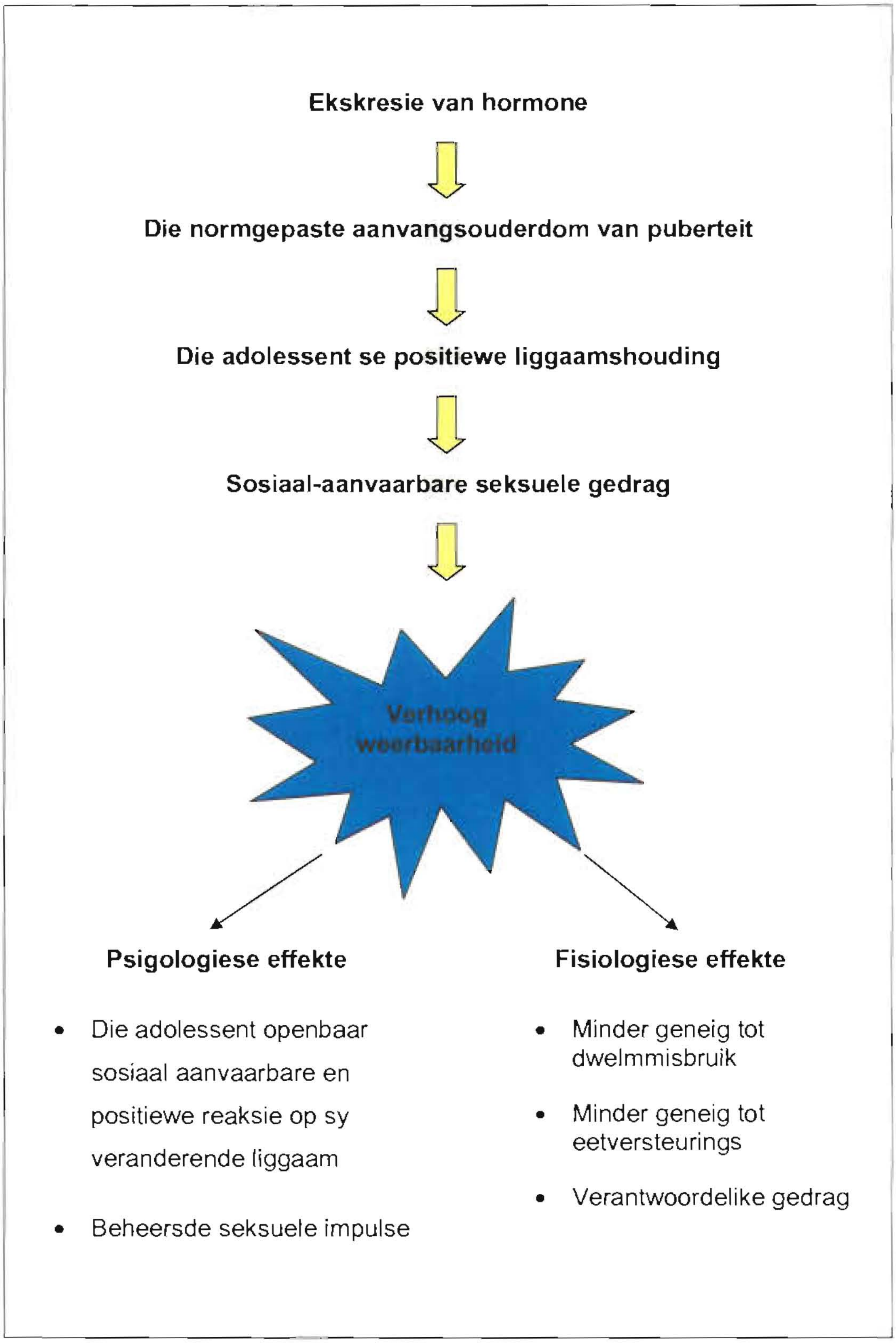
Die adolessent wat sy seksuele behoeftes op 'n sosiaal aanvaarbare manier uitleef, beskik oor weerbaarheid. Die adolessent sal nie betrokke raak in onverskillige gedrag soos voorhuwelikse seks en die gebruik van dwelms nie. Navorsing het bewys dat daar 'n positiewe verband bestaan tussen die gebruik van dwelms en onverantwoordelike seksuele gedrag (Fergus & Zimmerman, 2005: 410; Louw, 1994: 407; Morojele, Brook & Kachieng'a, 2006: 218).

Die impulsiewe individu wat onverantwoordelik optree, is waarskynlik meer weerloos. Hierdie adolessent sal homself op 'n vroeë ouderdom aan risiko gedrag blootstel, soos die betrokkenheid in 'n seksueel aktiewe verhouding, en die gebruik van dwelms (Donnon & Hammond in Martin, 2007: 460; Fergus & Zimmerman, 2005: 410; Ferguson & Horwood in Luthar, 2003: 134; Gouws *et al.*, 2000: 101; Theron in Martin, 2007: 365).

3.3.1.5 Fisiese ontwikkeling: 'n Opsomming

Volgens 3.3 is dit duidelik dat fisiese ontwikkeling weerbaarheid beïnvloed. In Figuur 3.4 word die invloed van fisiese ontwikkeling op weerbaarheid opgesom.

Figuur 3.4: Die rol wat fisiese ontwikkeling op die weerbaarheid van die adolessent speel



3.3.2 Kognitiewe ontwikkeling

Kognitiewe ontwikkeling van die adolessent kan soos volg opgesom word (Gouws *et al.*, 2000: 51; Louw, 1994: 418):

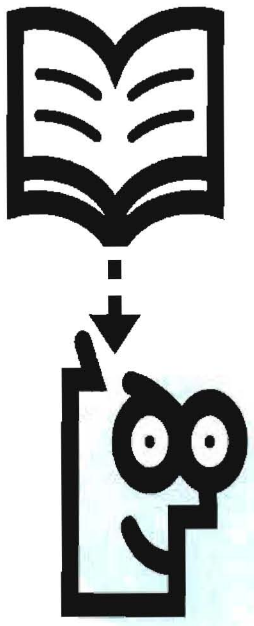
Figuur 3.5: Kognitiewe ontwikkeling van die adolessent

FORMEEL-OPERASIONELE DENKE

INLIGTINGSPROSSESSERING

WERKLIKE VS MOONTLIKE

PROBLEEMOPLOSSINGSVAARDIGHEDE



3.3.2.1 Definisie van kognitiewe ontwikkeling

Kognitiewe ontwikkeling sluit in die ontwikkeling van kognitiewe prosesse soos denke, begripsvorming en intelligensie. Navorsing het bewys dat kognitiewe ontwikkeling en intelligensie 'n rol speel by die ontwikkeling van die adolessent se weerbaarheid (Lerner & Steinberg, 2004: 45; Plug *et al.*, 1993: 181; Weed *et al.*, 2006: 61).

Kwalitatiewe en kwantitatiewe kognitiewe vermoë beïnvloed weerbaarheid by die adolessent op die volgende wyse:

Kwantitatief: Die adolessent wat intellektuele take vinniger, makliker en effektiewer bemeester, kom weerbaar voor, terwyl die adolessent wat intellektueel nie so skerp is nie, geneig is om weerloos te wees (Kumpfer in Glantz & Johnson, 1999: 210; Louw, 1994: 417).

Kwalitatief: Die adolessent wat oor beter ontwikkelde denkprosesse beskik, sal ook oor 'n groter mate van weerbaarheid beskik (Lefrançois, 2001: 487; Louw; 1994: 417; McDevitt & Ormrod, 2004: 197).

Volgens Piaget se fases van kognitiewe ontwikkeling, is die adolessent in die fase van formeel-operasionele denke (Lefrançois, 2001: 484).

3.3.2.2 Formeel-operasionele denke

Volgens Piaget (Lerner & Steinberg, 2004: 45; Louw, 1994: 418, 422-426; Schulenberg, Maggs & Hurrelmann, 1999: 111- 117) beïnvloed die volgende fases van formeel-operasionele denke die weerbaarheidsontwikkeling van die adolessent.

3.3.2.3 Abstrakte denke

Die weerbare adolessent kan oor dinge dink wat nie konkreet is nie, bv. liefde, regverdigheid en vrede. Abstrakte denke stel die adolessent in staat om te dink oor verhoudings en verwantskappe tussen abstrakte begrippe, byvoorbeeld die verhouding tussen liefde en haat, asook die verwantskap tussen begrippe soos massa, energie en krag. Die adolessent verstaan substitusie van veranderlikes, kan die verband tussen waardes en gedrag bevraagteken, denke oor homself vorm en bestaande stelsels ondersoek (Lefrançois, 2001: 486). Abstrakte denke bevorder weerbaarheid op die volgende wyse (Guido, 2006: 2; Heaven, 2001: 21; Lefrançois, 2001: 487, Masten, Best & Garmezy, 1990: 429):

Figuur 3.6: Abstrakte denke en weerbaarheid

Adolessent is in staat om abstrak te redeneer

↓

Hy kan oplossings vir probleme teen mekaar opweeg

↓

Hy besin oor sy bestaan op 'n sinvolle wyse

↓

Abstrakte denke lei tot 'n positiewe selfbeeld

↓

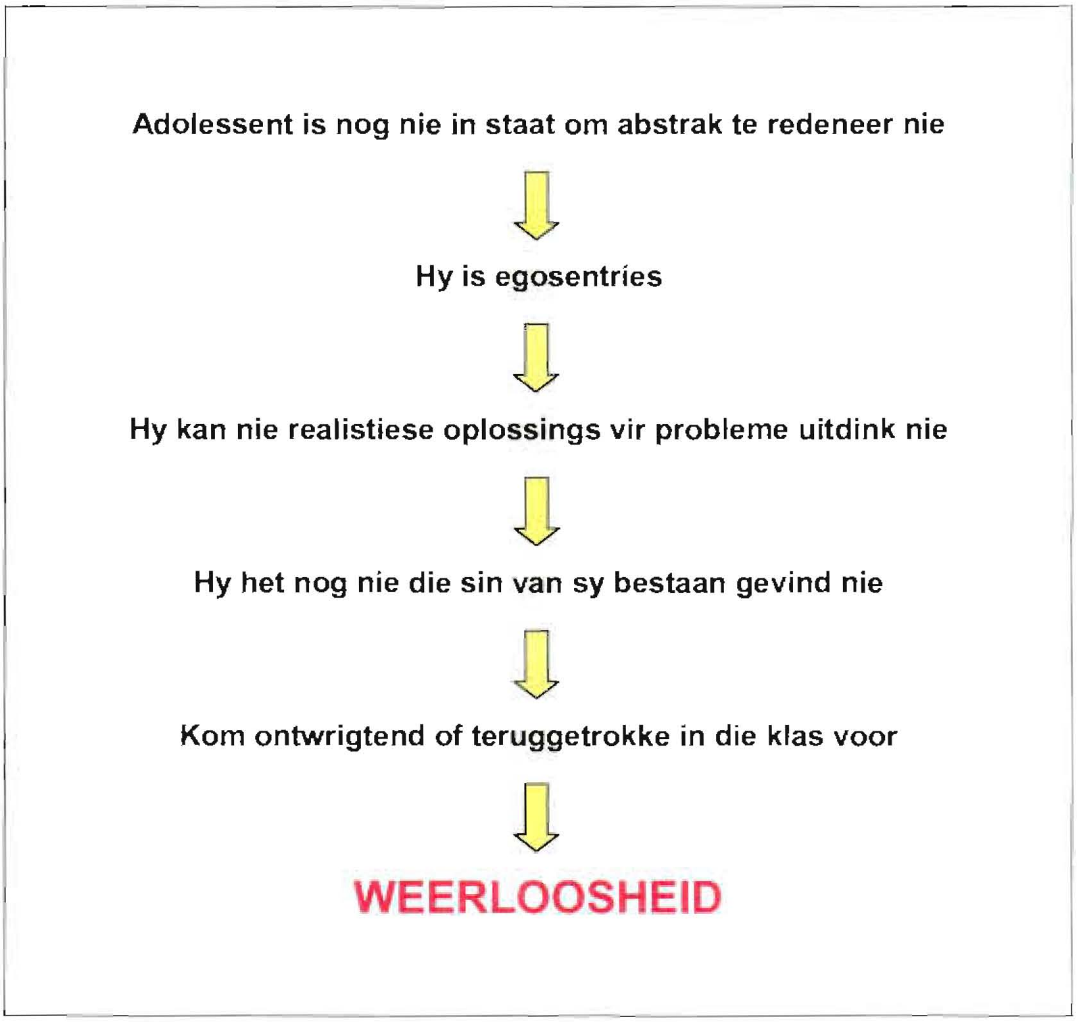
Sy portuurgroep aanvaar en bewonder hom

↓

WEERBAARHEID

Onderontwikkelde abstrakte denke kan die adolessent se mate van weerloosheid op die volgende wyse verhoog (Heaven, 2001: 21; Lefrançois, 2001: 487; Lösel & Bliesener, 1994: 754):

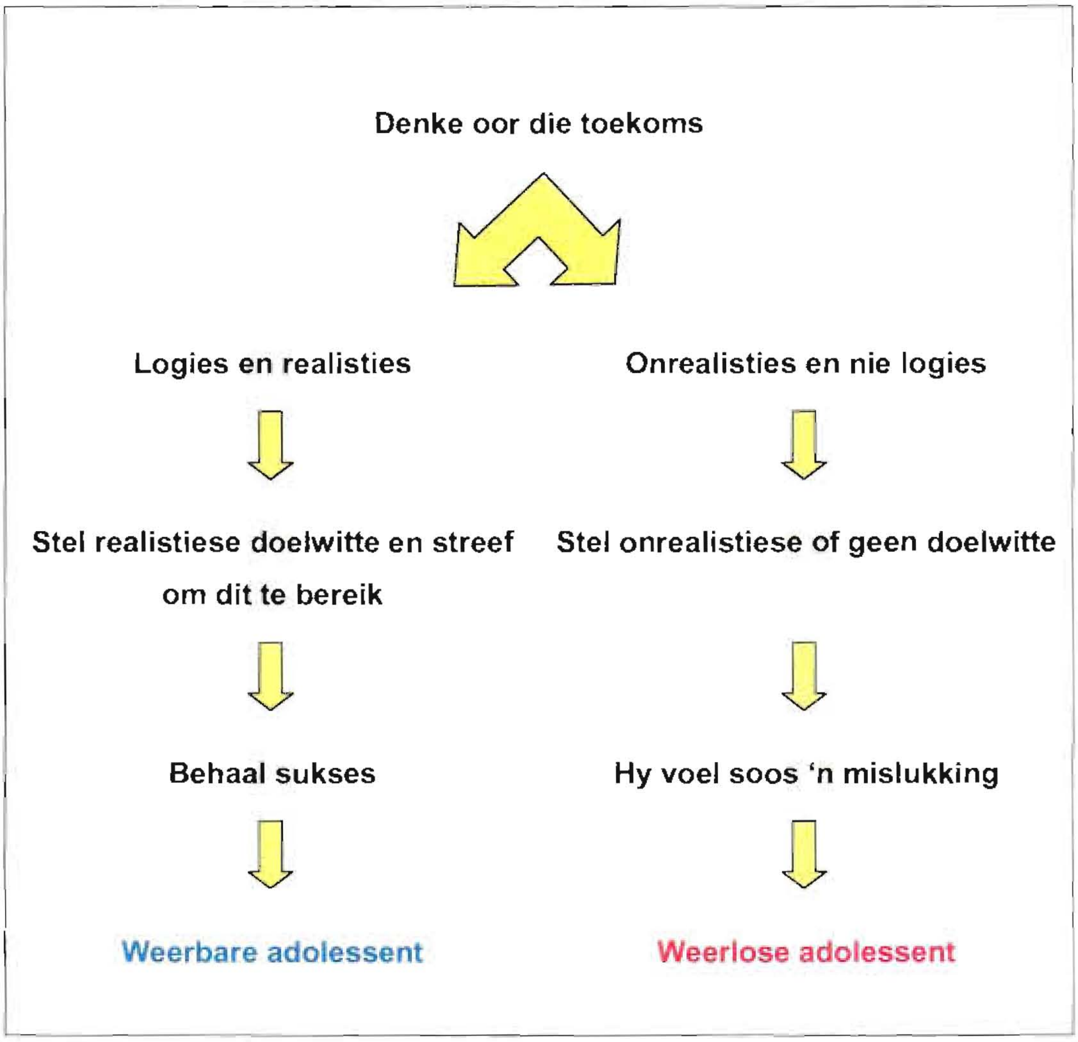
Figuur 3.7: Abstrakte denke en weerloosheid



3.3.2.4 Die werklike teenoor die moontlike

Tydens die kinderjare dink die individu oor wat werklik is. Onrealistiese toekomsdrome maak deel uit van die kind se denke omdat hy nog nie die toekoms in konteks met sy eie lewe kan plaas nie. Die vaardigheid om realisties en logies oor die moontlike te kan dink, beïnvloed weerbaarheid en weerloosheid op die volgende wyse (Lefrançois, 2001: 487; McDevitt & Ormrod, 2004: 197):

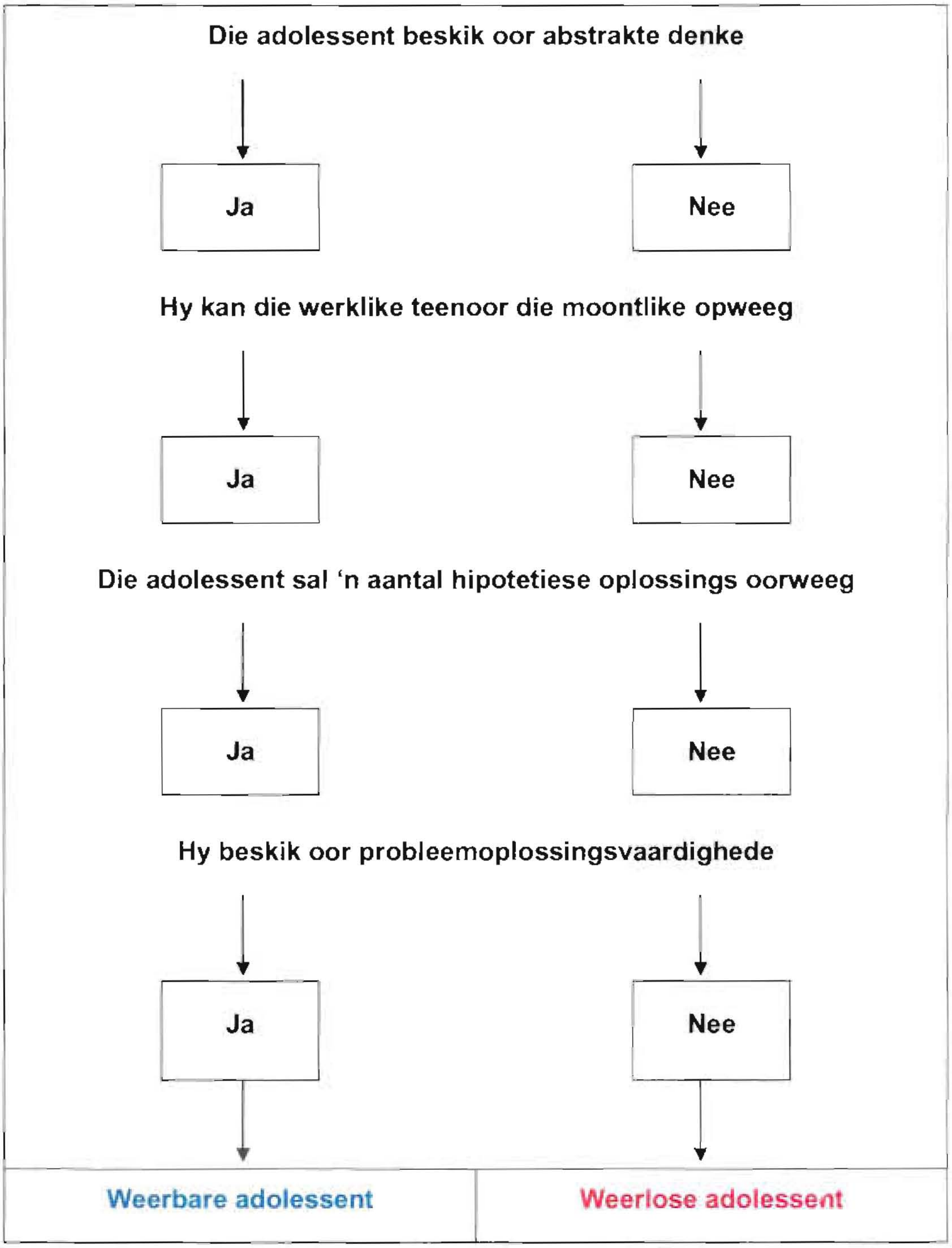
Figuur 3.8: Die werklike teenoor die moontlike



3.3.2.5 Probleemoplossingsvaardighede

Die ontwikkeling van die adolessent se kognitiewe ontwikkeling (denke) hou direk verband met sy probleemoplossingsvaardighede (Ferguson & Horwood in Luthar, 2003: 132; Gorman-Smith & Tolan in Luthar, 2003: 401; Gouws *et al.*, 2000: 8-44; Lefançois, 2001: 488; Louw, 1994: 418-421). Dit word in Figuur 3.9. geïllustreer.

Figuur 3.9: Kognitiewe ontwikkeling en probleemoplossingsvaardighede



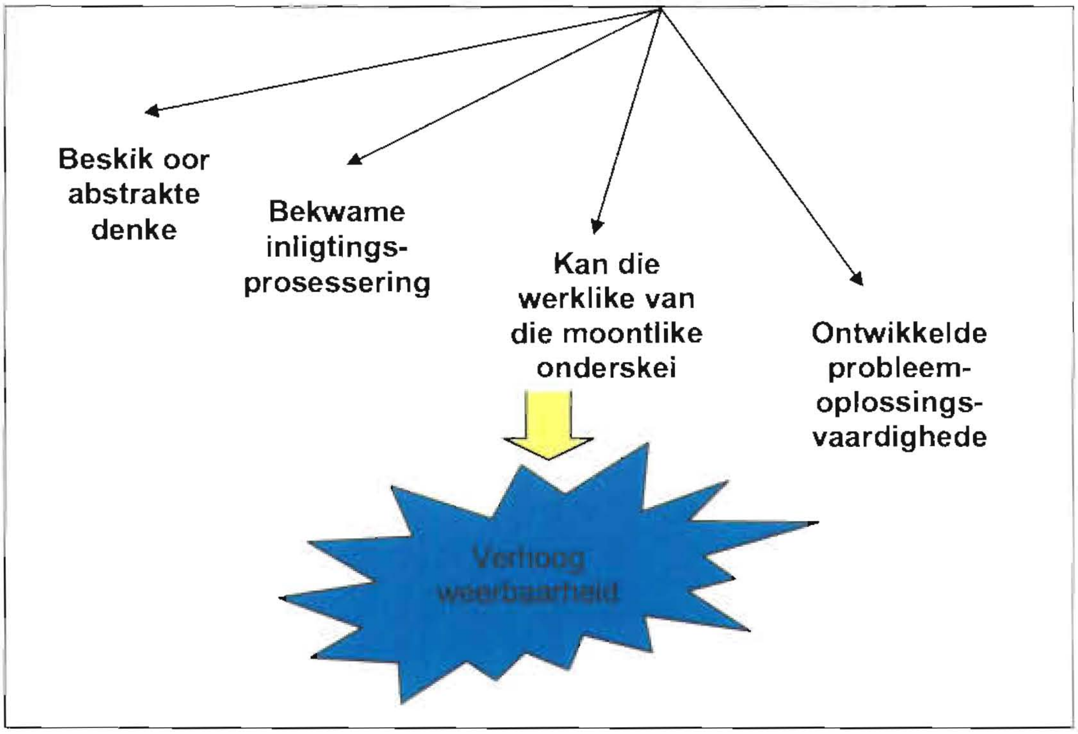
3.3.2.6 Inligtingsprosessering

Tydens adolessensie verbeter die adolessent se vermoë om inligting te verwerk en te berg. Dit is een van die faktore wat die adolessente in staat stel om 'n hoë vlak van denke te bereik, en om weerbaarheidsvaardighede aan te leer. Die adolessent se geheue kan soveel inligting berg dat 'n aantal moontlikhede oorweeg kan word om 'n probleem op te los. Adolessente beskik oor die vermoë om inligtingsprosesseringstrategieë te gebruik om sekere inligting te selekteer en te onthou (Louw, 1994: 421; Schulenberg *et al.*, 1999: 111). Die adolessent wat oor 'n goeie geheue beskik, sal weerbare gedrag vertoon, aangesien 'n goed ontwikkelde geheue skolastiese prestasies en probleemoplossingsvaardighede bevoordeel (Novak, 2004: 78).

3.3.2.7 Die invloed van die adolessent se kognitiewe vermoë op sy ontwikkeling

In Figuur 3.10 word die invloed van kognitiewe vermoë op die adolessent se weerbaarheid opgesom.

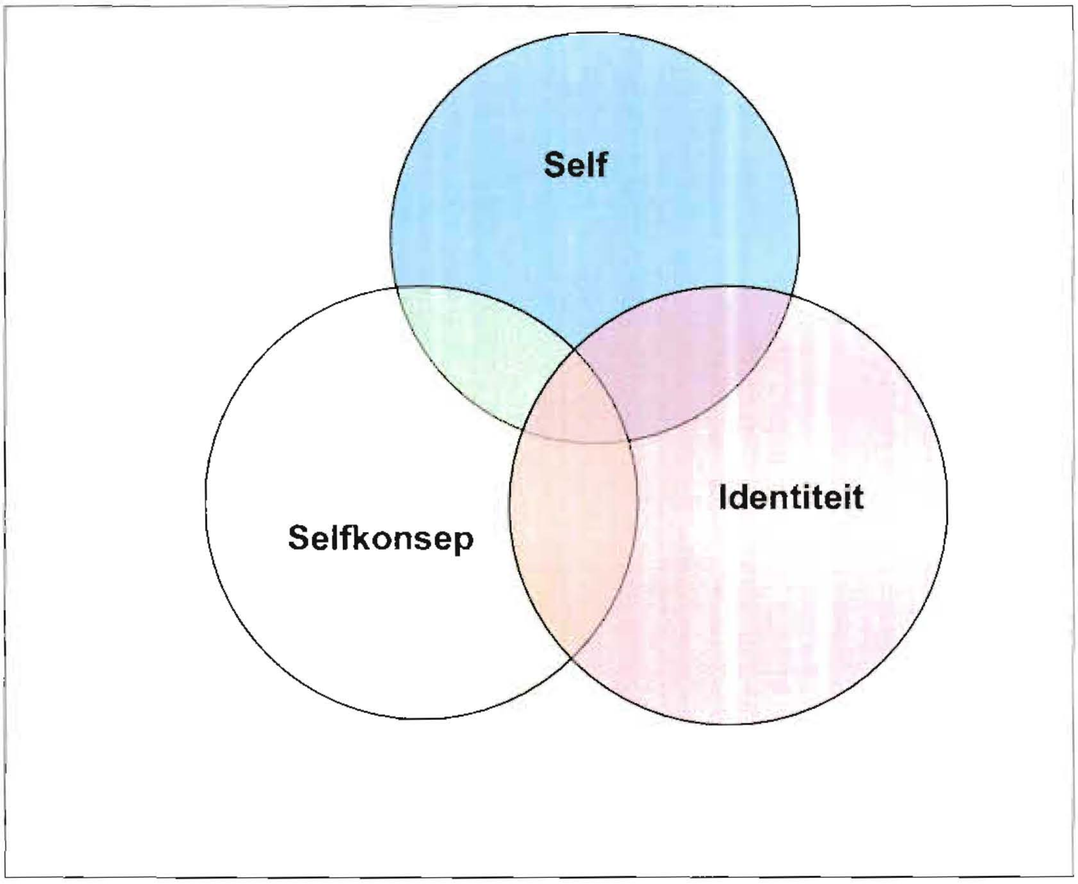
Figuur 3.10: Die ontwikkeling van kognitiewe denke



3.3.3 Affektiewe ontwikkeling

Volgens Gouws *et al.*(2000: 82) bestaan affektiewe ontwikkeling uit die volgende komponente:

Figuur 3.11: Die komponente van affektiewe ontwikkeling



Die adolessent se psigiese aktiwiteit word dikwels beskryf in terme van kognitiewe, konatiewe en affektiewe komponente. Affektiewe ontwikkeling het betrekking op die gevoelslewe van die adolessent. Die affektiewe komponent bestaan uit die self, die selfkonsep en die identiteit. Affektiewe ontwikkeling beïnvloed die adolessent se lewensuitkyk (Gouws *et al.*, 2000: 8).

Die rol wat die self, die selfkonsep en die identiteit speel ten opsigte van weerbaarheid, gaan vervolgens bespreek word.

3.3.3.1 Die Self

Die self is 'n komplekse term wat uit die volgende bestaan (Herman, 2004: 743; Holcomb-McCoy, 2005: 2; Plug *et al.*, 1993: 317; Owens, 1994: 391; Wyman in Luthar, 2003: 302):

1. die persoon se siening van homself (selfkonsep);
2. die persoon se eienskappe (persoonlikheid);
3. die bewustheid van die self (proprium);
4. die agent of uitvoerder van gedrag ("ek");
5. die substraat van gedrag (psige); en
6. enigeen van 'n reeks aspekte van 'n persoon soos dit in verskillende lewensituasies of -areas na vore tree, bv. die sosiale self, die religieuse self en die beroepself.

Volgens Berger (2003: 497) bestaan die self uit die volgende fasette:

3.3.3.1.1 Moontlike self

Die moontlike self kan gedefinieer word as die verskeie intellektuele fantasieë oor wat die toekoms mag bring. Die adolessent word beïnvloed deur veranderende omstandighede, gevoelens, ervarings en vra die vraag: " Wie is ek werklik ?" (Berger, 2003: 497).

Realistiese drome en ideale, sowel as hoop en optimisme lei tot weerbaarheid (Kumpfer in Glantz & Johnson, 1999: 198). Met ander woorde wanneer die moontlike self positief is, word weerbaarheid bevorder.

3.3.3.1.2 Valse self

Dit is gedrag wat aangeneem word om verwerping te hanteer, of om as die moontlike self te eksperimenteer. Die gedrag weerspieël nie die adolessent se ware persoonlikheid nie. Die gedrag kan nabootsing van sy rolmodel wees, of gedrag waarmee geëksperimenteer word (Berger, 2003: 498; Lefrançois, 2001: 491).

3.3.3.1.3 Die ideale self

Die ideale self is die adolessent se verwagtinge van homself. Wanneer die ideale self onrealisties is stel hy onwerklike doelwitte. Wanneer die ideale self egter realisties is, sal die adolessent bereikbare doelwitte stel, en weerbaarheid sal bevorder word (Berger, 2003: 498; Lefrançois, 2001: 491).

3.3.3.1.4 Sosiale self

Die sosiale self speel 'n rol in die persepsie van die adolessent van homself. Sosiale betrokkenheid, interaksie en sosiale status bepaal die sosiale self. Die adolessent wat 'n gesonde persepsie van homself het, sal oor 'n groter mate van weerbaarheid beskik (Dacey, Kenny & Margolis, 2004: 4)

Die invloed wat die verskillende aspekte van die self op die weerbaarheid uitoefen, word in Tabel 3.3 bespreek (Berger, 2003: 498; Lefrançois, 2001: 490).

3.3.3.2 Selfkonsep en Selfbeeld

Vir die doel van die studie is dit belangrik dat selfkonsep en selfbeeld verstaan word, aangesien dit weerbaarheid beïnvoed (Davey *et al.*, 2003: 347; Fergus & Zimmerman, 2005: 413; Gouws *et al.*, 2000: 83; Magano, 2004: 39).

3.3.3.2.1 Selfkonsep

Selfkonsep kan gedefinieer word as 'n persoon se siening en evaluering van homself. Dit sluit kognitiewe, emosionele en evaluatiewe elemente in (Davey *et al.*, 2003: 347; Magano, 2004: 39; Plug *et al.*, 1993: 318). Die selfkonsep is kompleks en bestaan uit dimensies wat geïntegreerd is. Die persoonlike

self, die self in familie-verhoudings, sosiale verhoudings en die morele self vorm die individu se selfkonsep (Gouws *et al.*, 2000: 82, 84).

Dacey *et al.*(2004: 175) het beweer dat selfkonsep en selfbeeld verbind is. 'n Goed ontwikkelde selfkonsep lei tot 'n goeie selfbeeld, wat weer lei tot goeie en suksesvolle gedrag. Persone met 'n goeie selfkonsep aanvaar hulself en werk om hul tekortkominge die hoof te bied. Adolessente met 'n goeie selfkonsep is gewoonlik gewild omdat hulle hulself en hul medemens aanvaar. Hierdie adolessente se weerbaarheid word verhoog aangesien hulle deur hul portuurgroep aanvaar word.

Adolessente met 'n goeie selfkonsep hanteer spanningsvolle situasies konstruktief en bied probleme op 'n positiewe wyse die hoof. Hierdie persone glo dat as hulle hard genoeg werk, sal hulle sukses bereik. Dit is alles eienskappe van weerbaarheid. Verhoogde spanning kan lei tot die verlies aan selfkonsep. Dit veroorsaak emosionele en gedragsversteurings wat uitspruit uit weerloosheid, soos angstigheid, depressie, eetversteurings en dwelmmisbruik (Dacey *et al.*, 2004: 175; Scales & Leffert, 1999: 203).

3.3.3.2.2 Selfbeeld

Selfbeeld is die waarde wat adolessente aan hulself toeken. Indien individue hulself aanvaar en hul eie gedrag goedkeur, het hulle 'n positiewe selfbeeld en beskik die adolessent oor weerbaarheid. Indien die individu nie aan sy eie ideale voldoen nie, verswak sy selfbeeld en is hy weerloos (Fergus & Zimmerman, 2005: 413; Gouws *et al.*, 2000: 83).

In Tabel 3.3 word daar gekyk na die verskil tussen 'n weerbare en weerlose adolessent met die klem op die ontwikkeling van die self (Fergus & Zimmerman, 2005: 413; Gouws *et al.*, 2000: 83).

Tabel 3.3: Die verskil tussen 'n weerbare en weerlose adolessent met die klem op die ontwikkeling van die self

Die weerbare adolessent	Die weerlose adolessent
Stel realistiese doelwitte en is vasberade om dit te bereik.	Stel onrealistiese of geen doelwitte.
Identifiseer met positiewe rolmodel en positiewe gedrag manifesteer.	Identifiseer met negatiewe gedrag teen sy beterwete.
Stel realistiese verwagtinge aan homself.	Stel te lae of te hoë verwagtinge aan homself wat lei tot mislukking.
Is betrokke in gesonde opbouende sosiale verhoudings.	Is baie teruggetrokke of betrokke in sosiale verhoudings waar negatiewe gedrag aanvaar word.

3.3.3.3 Identiteit

Identiteit kan gedefinieer word as 'n vorm van identiteitsgevoel en persoonlike identiteit, d.w.s. die gevoel van 'n persoon dat hy, ten spyte van tydsverloop en veranderings wat daarmee gepaard gaan, dieselfde persoon bly. Verder word dit gedefinieer as die gevoel van 'n persoon dat hy tot 'n groep mense, bv. 'n volk of ouderdomsgroep behoort, dat hy in die belangrikste opsigte soos hulle is en dat hy hom met hulle vereenselwig (Dacey *et al.*, 2004: 185; Luthar, D'Alvonzo & Hites in Luthar, 2003: 109; Scales & Leffert, 1999: 197).

Die totaliteit van die soektog na 'n selfbeeld, kontinuïteit in die eie lewe, en kongruensie tussen die selfbeeld en die rolverwagtinge van die samelewing noem Ericson die soeke na *identiteit* (Meyer, Moore & Viljoen, 1997: 230; Thom & Coetzee, 2004: 183).

Volgens Louw (1994: 461) word identiteit gedefinieer as 'n komplekse konsep as mense se sienings van hulself, wat die gevoel insluit dat daar 'n kontinuïteit in hul lewe bestaan asook dat daar 'n ooreenstemming is tussen hulle eie en ander se siening van hulself.

3.3.3.3.1 Die ontwikkeling van 'n identiteit

Die adolessent vorm 'n identiteitsgevoel deur al die identifikasies wat hy tot op hede ervaar het, tot 'n geheel te integreer. Die proses staan bekend as egosintese. Die take wat bemeester moet word, word in Tabel 3.4 saamgevat (Bornman & Schneider, 1998: 20; Dacey *et al.*, 2004: 185; Gouws *et al.*, 2000: 91-92; Louw, 1994: 461-462).

Tabel 3.4: Identiteitsontwikkeling van die adolessent

Identiteitsontwikkeling: Take wat bemeester moet word
Tydsperspektief
Selfversekerheid
Roleksperimentering
Prestasieverwagtinge
Seksuele identiteit
Leierskapspolarisasie

Elk van die bogenoemde take sal kortliks bespreek word.

3.3.3.3.2 Tydsperspektief teenoor tydsdiffusie

Die adolessent moet tydsperspektief tweeledig bemeester om weerbaar te kan wees. Die adolessent moet perspektief ontwikkel om te besef hy moet beplan om sy doelwitte te bereik. Tydsdiffusie beteken daar word dadelik opgetree of glad nie. Die adolessent wat tydsperspektief bemeester, sal oor die vaardigheid beskik om te weet wanneer om te beplan en wanneer om daadwerklik op te tree. Hy sal dus potensieël meer weerbaar wees (Heaven, 2001: 28; Louw, 1994: 461).

3.3.3.3.3 Selfversekerheid teenoor apatie

Die adolessent wat oor 'n mate van onafhanklikheid, selfvertroue en sosiale status tussen sy portuur beskik, sal selfversekerheid besit. Selfversekerheid kan weerbaarheid bevorder aangesien die adolessent se siening van homself ooreenstem met ander se siening van hom. Wanneer sy siening en die portuurgroep se siening nie ooreenstem nie, lei dit tot onsekerheid en weerloosheid. Die adolessent sal dan apaties voorkom (Heaven, 2001: 28; Louw, 1994: 461).

3.3.3.3.4 Roleksperimentering teenoor rolfiksasie

Die weerbare adolessent sal met verskillende rolle eksperimenteer en 'n positiewe, aanvaarbare rol aanneem. Die weerlose adolessent sal of 'n onaanvaarbare rol aanneem, of prematuur aan 'n rol verbind wat sy optimale identiteitsvorming kan belemmer (Heaven, 2001: 28; Louw, 1994: 461).

3.3.3.3.5 Prestasieverwagtinge teenoor werksverlamming

Realistiese doelstellings, ideale en prestasieverwagtinge lei na weerbaarheid omdat die adolessent sukses kan bereik. Die adolessent wat onrealisties is, ervaar teleurstelling en dit verhoog potensieël sy mate van weerloosheid (Heaven, 2001: 29; Louw, 1994: 461; Luthar en Zelazo in Luthar, 2003: 514).

3.3.3.3.6 Seksuele identiteit teenoor biseksuele verwarring

Dit is belangrik dat die adolessent 'n goed gevestigde geslagsrolidentiteit moet aanneem. Adolessente wat biseksuele verwarring ervaar is onseker en dit kan tot weerloosheid bydra (Heaven, 2001: 29; Louw, 1994: 461).

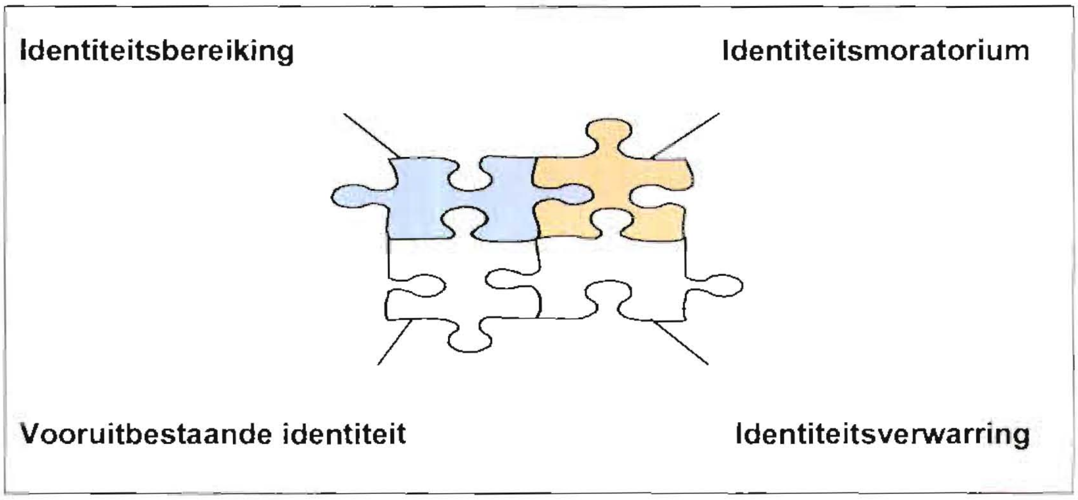
3.3.3.3.7 Leierskapspolarisasie teenoor outoriteitsverwarring

Die weerbare adolesent kan homself sien as 'n leier van sommige persone en 'n volgeling van ander. Hy aanvaar gesag van ouers en onderwysers. In teenstelling is dit vir die weerlose adolessent moeilik om gesag te aanvaar. Dit veroorsaak konflik in sy lewe (Heaven, 2001: 29; Louw, 1994: 462).

3.3.3.4 Identiteitstatusse

Volgens Gouws *et al.* (2000: 90) is identiteitstatusse 'n resultaat van die adolessent se affektiewe ontwikkeling en mate van weerbaarheid as hy hom bemoei met kwessies soos beroepsmoontlikhede, politieke identifikasie, geloofsoortuigings en seksuele etiek. Die adolessent wat dink aan beroepsmoontlikhede, politieke identifikasie, geloofsoortuigings en seksuele etiek, kan in 'n identiteitskrisis vasgevang wees, of kan reeds 'n identiteit aangeneem het (Heaven, 2001: 31). James Marcia onderskei tussen die volgende identiteitstatusse soos opgesom in Figuur 3.12 (Dacey *et al.*, 2004: 188; Louw, 1994: 463):

Figuur 3.12: Identiteitstatusse



3.3.3.4.1 Identiteitsbereiking

Die adolessent wat tot op die vlak van identiteitsbereiking gevorder het is in staat om 'n intieme persoonlike verhouding te onderhou, kan goed onder druk funksioneer en het oor die algemeen 'n goeie sin vir humor. Hierdie individu beskik dus oor weerbaarheidsvaardighede (Dacey *et al.*, 2004: 188; Gouws *et al.*, 2000: 93; Louw, 1994: 463).

3.3.3.4.2 Identiteitsmoratorium

Die adolessent wat in 'n moratorium is ondersoek nog verskillende alternatiewe. Die alternatief wat die adolessent sal aanneem, sal bepaal of hy weerloos of weerbaar sal wees. 'n Positiewe en aanvaarbare identiteitskeuse sal lei tot weerbaarheid, terwyl 'n negatiewe en onaanvaarbare identiteit 'n weerlose adolessent tot gevolg kan hê. Die adolessent wat nie 'n identiteit aanneem nie, beskik oor identiteitsmoratorium, en kan weerloos wees (Kaly & Heesacker, 2003: 99; Louw, 1994: 463).

3.3.3.4.3 Vooruitbestaande identiteit

Die adolessent wat oor 'n vooruitbestaande identiteit beskik, verbind prematuur tot 'n identiteit, en dit kan lei tot identiteitsverwarring. Hierdie adolessent is weerloos omdat hy nie tyd spandeer het om uit te vind wie hy werklik is nie (Gouws *et al.,* 2000: 93; Louw 1994: 463).

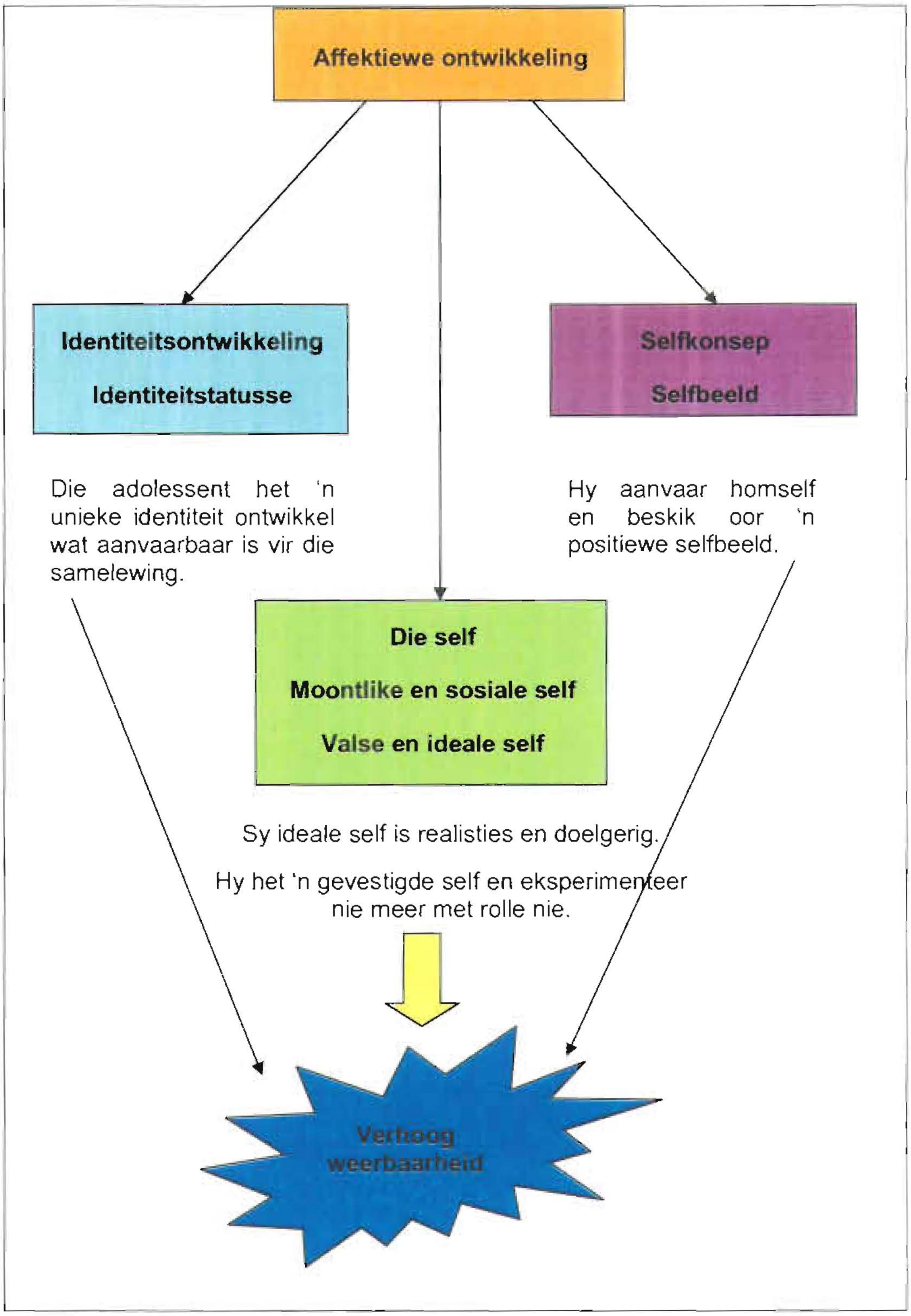
3.3.3.4.4 Identiteitsverwarring

Tydens identiteitsverwarring mag 'n krisis teenwoordig of afwesig wees. Die adolessent is aan niks verbonde nie en probeer ook nie verbondenheid ontwikkel nie. Hierdie identiteitsverwarring veroorsaak 'n mate van onsekerheid by die adolessent. Dit is 'n tipiese eienskap van 'n weerlose individu (Haeffel & Grigorenko in Martin, 2007: 442; Kaly & Heesacker, 2003: 99; Louw, 1994: 463; Seifer in Luthar, 2003: 43).

3.3.3.5 Affektiewe ontwikkeling: 'n Opsomming

Die affektiewe ontwikkeling van die weerbare adolessent word in Figuur 3.13 opgesom:

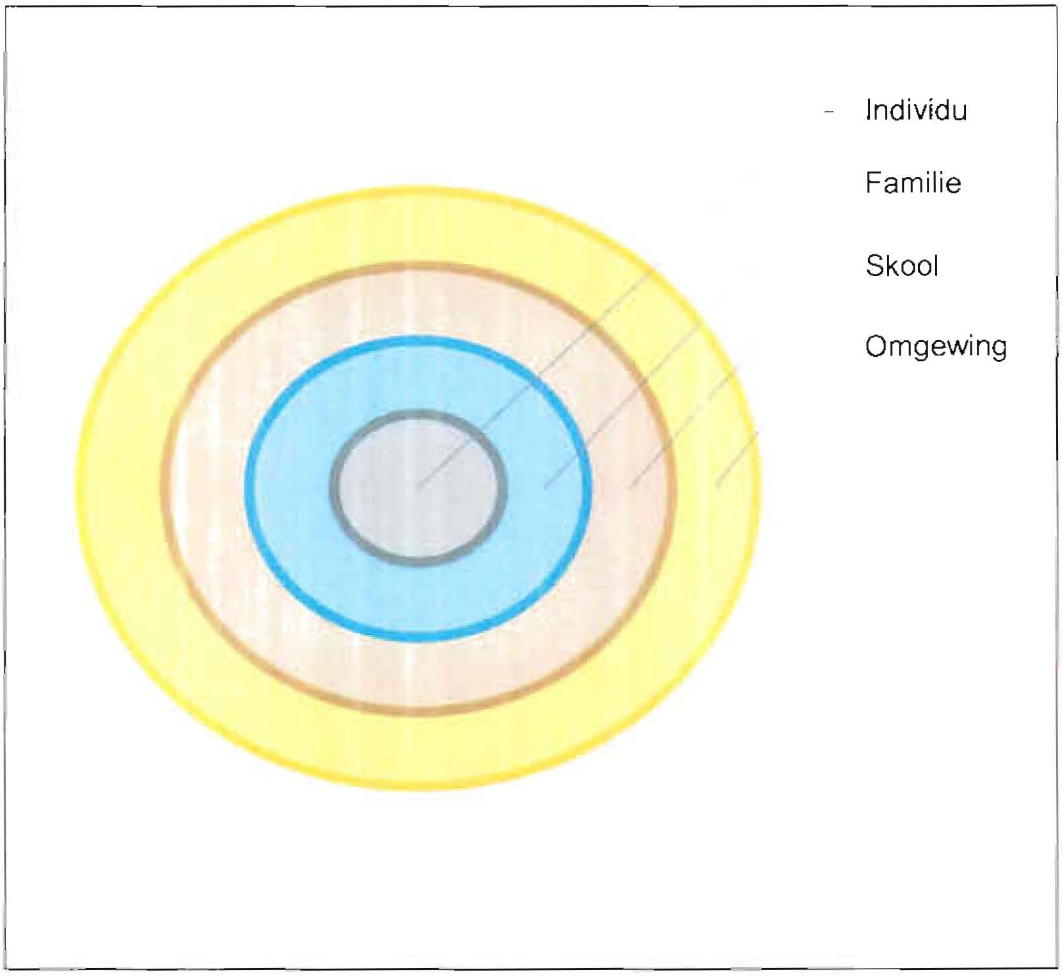
Figuur 3.13: Affektiewe ontwikkeling: 'n Opsomming



3.3.4 Sosiale ontwikkeling

Die volgende eksterne faktore soos opgesom in Figuur 3.14 speel 'n rol tydens die ontwikkeling van die adolessent se sosiale vaardighede (Lefrançois, 2001: 521).

Figuur 3.14: Faktore wat sosiale ontwikkeling beïnvloed



Sosiale ontwikkeling word gedefinieer as die ontwikkeling van die tiener se behoefte aan menslike kontak en van sy sosiale vaardighede. Sosialisering word as deel van sosiale ontwikkeling gesien (DeOliveira *et al.*, 2004: 437; Miller *et al.*, 2005: 148; Plug *et al.* 1993: 339).

Sosiale ontwikkeling het in die breë te make met die veranderinge in die adolessent se verhoudings met mense, asook die invloed wat die samelewing

en spesifieke persone op die adolessent het. Dit is 'n proses wat baie soortgelyk is aan leer, in die sin dat veranderinge in die adolessent se waarneembare en onwaarneembare gedrag plaasvind as gevolg van eksterne invloede (Brendtro & Long, 2002: 7; Louw, 1994: 10-13). Hierdie veranderinge speel 'n rol tydens die ontwikkeling van weerbaarheid by die adolessent.

3.3.4.1 Die rol van die ouers

Die verhouding tussen die adolessent en die ouer beïnvloed die mate van weerbaarheid waaroor die adolessent beskik (Howard & Johnson, 2000: 326; Weed *et al.*, 2006: 61).

Ouers beïnvloed die ontwikkeling van die adolessent se weerbaarheid op die volgende wyses (DeOliveira *et al.*, 2004: 437; Heaven, 2001: 57; Hjemdal in Martin, 2007: 306; Lefrançois, 2001: 520; Miller *et al.*, 2005: 148):

- die ouer wat as weerbare volwassene optree, sal weerbaarheid by die adolessent bevorder;
- 'n gedisorganiseerde verhouding met die ouers veroorsaak negatiewe emosies;
- ouerskapstyle: om weerbaarheid te bevorder, moet daar 'n balans gehandhaaf word tussen afhanklikheid en onafhanklikheid van die adolessent. Gesag moet so oorgedra word dat die adolessent binne duidelike perke onafhanklik kan optree. Outoritêre en apatiese ouers bevorder geensins weerbaarheid nie. Ouers wat hul adolessente betrek in besluitnemingsgesprekke, se adolessente bereik 'n hoër mate van psigososiale volwassenheid; en
- ouer-kind verhoudings waar goeie kommunikasie teenwoordig is, lei tot weerbare adolessente. Deur goeie kommunikasie verstaan die ouer en kind mekaar beter, en dit verhoog die ondersteuning wat die kind ontvang.

Die ouer wat weerbaarheid by die adolessent bevorder, sal interafhanklikheid aanmoedig (Crosnoe & Elder, 2004: 577; Gouws *et al.*, 2000: 67).

3.3.4.2 Die rol van die portuurgroep

Die rol wat die portuurgroep speel hang af van die tipe vriende waarmee die adolessent homself identifiseer. Adolessente wat met portuurlede assosieer wat vir die ouers aanvaarbaar is, bevorder so hul eie mate van weerbaarheid deurdat die groep se positiewe waardes en norme aangeneem word. Dit verminder konflik tussen ouer en kind, en verhoog die mate van ondersteuning van die ouer (Lefrançois, 2001: 525; Zettergren, 2003: 209).

Aanvaarding van die portuurgroep speel 'n groot rol tydens sosiale ontwikkeling. Die portuurgroep bevredig emosionele behoeftes, is 'n belangrike bron van inligting en bied geleenthede om te sosialiseer (Lefrançois, 2001: 522; Place *et al.*, 2002: 165; Selman, 2002: 46). Dit kan weerbaarheid voordelig of nadelig beïnvloed (Gouws *et al.*, 2000: 67). Aanvaarbare, opbouende vriende bevorder weerbaarheid, omdat die adolessent positiewe, aanvaarbare gedrag aanleer. Negatiewe vriendskappe dra by tot negatiewe, onaanvaarbare en soms hoë risiko gedrag wat weerloosheid verhoog (DeRosier & Marcus, 2005: 140; Gouws *et al.*, 2000: 73; Phinney *et al.*, 1997: 955).

In Tabel 3.5 volg 'n getabelleerde opsomming oor die verskil tussen 'n weerbare en weerlose adolessent ten opsigte van sosiale ontwikkeling (Dacey *et al.*, 2004: 256; Fergus & Zimmerman, 2005: 413; Gouws *et al.*, 2000: 67; Louw, 1994: 440; Waaktaar, Christie, Borge & Torgensen, 2004: 170):

Tabel 3.5: Eienskappe van die weerbare en weerlose adolessent met die klem op sosiale aanpassing

Die weerbare adolessent	Die weerlose adolessent
Hy word deur sy portuurgroep aanvaar, en aanvaar ander maklik.	Hy kom teruggetrokke en skaam voor.
Die adolessent ontwikkel maklik nuwe vriendskappe.	Portuurlede sien hom as 'n buitestaander.

Hy kan homself goed uitspreek.	Hy kan nie sy gevoelens in woorde uitdruk nie.
Die individu staan sy man sonder om ander te benadeel.	Hy sal of toelaat dat ander hom domineer, of hy sal met aggressie sy sin kry.
Hy het 'n goeie verhouding met sy ouers en onderwysers.	Is gewoonlik rebels en aanvaar nie gesag nie.
Neem graag deel aan sosiale aktiwiteite soos kerkaksies.	Onttrek homself van sosiale interaksie.
Neem ander in ag.	Is gewoonlik egosentries.
Die adolessent eksperimenteer met positiewe rolle.	Negatiewe rolmodelle word as voorbeeld aangeneem.
Portuurgroep verskaf positiewe norme.	Die portuurgroep volg onverantwoordelike en onaanvaarbare norme.
Die vriendekring bied 'n mate van aanvaarding.	A.g.v. 'n tekort aan kommunikasievaardighede voel die adolessent verwerp.
Konfliksituasies word op 'n positiewe manier opgelos.	Konfliksituasies word op 'n negatiewe, soms aggressiewe manier opgelos.
Die groep se waardes en prestige word aangeneem.	Die groep se negatiewe, onaanvaarbare gedrag word aangeneem.

3.3.4.3 Sosiale ontwikkeling: 'n Opsomming

In Figuur 3.15 word die invloed van sosiale ontwikkeling op weerbaarheid opgesom.

Figuur 3.15: Sosiale ontwikkeling: 'n Opsomming

3.3.5 Normatiewe ontwikkeling

Die woord "moreel" is afgelei van die Latynse woord *moralis*, wat gewoonte beteken (Gouws *et al.*, 2000: 100).

Morele ontwikkeling word gedefinieer as die kwaliteit van gedrag en optrede wat te doen het met die mate waarin dit reg of verkeerd is volgens die beskouing van die betrokke groep (Lefrançois, 2001: 579; Plug *et al.*, 1993: 225).

Moraliteit beteken om die regte ding te doen, al is dit nie die maklikste of natuurlikste aksie nie. Die adolessent wat besluite neem op grond van morele waardes, besit weerbaarheid (Desetta & Wolin, 2000: 135).

Een van die belangrikste take is dat die adolessent 'n aanvaarbare en verantwoordelike waardestelsel moet ontwikkel wat weerbaarheid bevorder. Die weerbare individu se kognitiewe ontwikkeling stel hom in staat om waardestelsels te ondersoek en rasioneel te beoordeel. Indien morele onrypheid bly voortbestaan, sal dit volgens Louw (1994: 427) die volgende kognitiewe beperkings hê wat direk met weerloosheid verband hou:

- egosentrisme: die individu se wêreld draai om homself;
- die verwarring van subjektiewe en objektiewe ervarings: hy kan nie sy eie situasie objektief bestudeer nie; en
- gevoelens van minderwaardigheid en afhanklikheid laat die adolessent voel dat hy die volwassene se bevele en waardes onvoorwaardelik moet aanvaar.

3.3.5.1 Teoretiese sienings van die adolessent se morele ontwikkeling

Morele ontwikkeling, en die invloed wat dit op die weerbaarheid van die adolessent uitoefen, word hier met behulp van Kohlberg se teorie bespreek.

Volgens Kohlberg vind morele ontwikkeling in drie vlakke plaas. Elke vlak word onderverdeel in twee stadiums. Slegs vlak twee en drie is van

toepassing op die adolessent en dus sal slegs die vlakke bespreek word (Dacey *et al.*, 2004: 137; Gouws *et al.*, 2000: 103; Louw, 1994: 360).

Hierdie vlakke word in Tabel 3.6 opgesom:

Tabel 3.6: Kohlberg se vlakke van ontwikkeling

Vlak II Konvensionele vlak Die meeste adolessente en volwassenes behoort aan hierdie vlak.	**Stadium 3** "Goeie seun/meisie"-oriëntasie Die adolessent gehoorsaam reëls om aanvaar te word en verwerping te vermy.	**Stadium 4** "Wet en orde"-orientasie Die individu aanvaar die reëls omdat hy homself daarmee identifiseer en dit as noodsaaklik vir die handhawing van die samelewing beskou.
Vlak III Postkonvensionele vlak Slegs 'n klein persentasie adolessente bereik hierdie vlak.	**Stadium 5** Sosiale ooreenkoms-oriëntasie Beskou reëls as kontraktuele ooreen-komste wat ten doel het om die regte van individue te beskerm en die algemene welsyn te bevorder.	**Stadium 6** Oriëntasie volgens universeel-etiese beginsels Die persoon tree op volgens selfgekose beginsels wat op universele waardes berus.

Die adolessent wat in Vlak II Stadium 3 is, is slegs gehoorsaam om straf te vermy. Dit dui op moontlike weerloosheid omdat hy hom nie met die reëls kan assosieer nie. Hy sien nie die nut van al die reëls en regulasies nie. Die adolessent wat stadiums 4 tot 6 bereik, sal tekens van weerbaarheid toon. Hierdie adolessent besef die noodsaaklikheid van reëls en regulasies, en gehoorsaam reëls omdat dit deel van sy waardes en norme uitmaak (Dacey *et al.*, 2004: 137; Gouws *et al.*, 2000: 103; Louw, 1994: 360). A.g.v. sy morele ontwikkeling kan hy ook minder sosiale konflik ervaar en makliker by die samelewing aanpas.

3.3.5.2 Religieuse ontwikkeling

Volgens Plug *et al.* (1993: 117), word geloof gedefinieer as die aanvaarding van 'n leerstelling sonder om die logiese of empiriese gronde daarvan te ondersoek. Geloof gee doel aan ons bestaan, en wanneer die lewe 'n doel het, verhoog dit die adolessent se mate van weerbaarheid (Bertram-Troost, de Roos & Miedema, 2007: 132; Gouws *et al.*, 2000: 116).

Geloof gee vir die adolessent 'n gevoel van aanvaarding wat hy dalk nie tuis of in die samelewing ervaar nie. Die adolessent wat oor 'n gevestigde geloofslewe beskik, sal 'n groter mate van weerbaarheid vertoon as die individu wat nie oor 'n geloofslewe beskik nie (Masten & Reed in Snyder & Lopez, 2005: 77).

3.3.5.3 Normatiewe ontwikkeling en verhoogde weerloosheid

Wanneer die adolessent nie 'n aanvaarbare waardesisteem ontwikkel nie, gaan hy as 'n rebel voorkom omdat sy gedrag gaan bots met wat aanvaarbaar is. Die 'verlore' adolessent sal nie streef na selfaktualisering nie, want sy lewe sal vir hom doelloos wees. Dit is bewys dat normatiewe ontwikkeling weerbaarheid by die adolessent beïnvloed (Masten & Reed in Snyder & Lopez, 2005: 76).

Normatiewe ontwikkeling beïnvloed weerbaarheidsontwikkeling van die adolessent op die volgende wyse soos opgesom in Figuur 3.16 (Gouws *et al.*, 2000: 102; Louw, 1994: 427; McDevitt & Ormrod, 2004: 445):

Figuur 3.16: Die invloed van morele ontwikkeling op die weerbaarheid van die adolessent

1. Die adolessent begin rasioneel oor reëls dink. Hy begin reëls gehoorsaam omdat hy homself daarmee assosieer en nie om straf te vermy nie.

⇓

2. Dis vir die adolessent belangrik dat reg en geregtigheid teen alle koste moet geskied.

⇓

3. Kognitiewe vermoë word ingespan om morele kwessies te analiseer op 'n sosiale en persoonlike vlak.

⇓

4. Morele besluite vind minder egosentries plaas.

⇓

5. Morele besluite veroorsaak minder emosionele spanning vir die adolessent.

⇓

3.3.6 Konatiewe ontwikkeling

Konatiewe ontwikkeling is die ontwikkeling van die individu se wil, wat ontstaan uit die motivering om 'n doel te bereik. Die funksie van die wil is om moontlikhede te ondersoek wat kan lei tot sukses en weerbaarheid. Motivering en besluitneming is belangrike faktore van die wil (Gouws *et al.*, 2000: 146).

3.3.6.1 Besluitneming en doelstelling

Self-effektiwiteit speel 'n rol in die uitvoering van doelwitte. Die individu wat self-effektief is, beskik oor 'n gesonde fisiese en emosionele toestand en dit bevorder weerbaarheid (Waaktaar *et al.*, 2004: 171).

Besluitneming en doelstelling is belangrike faktore van probleemoplossingsvaardighede. Besluitneming is 'n aktiwiteit en kan dus deur oefening verbeter word. Besluitneming behels dat 'n keuse uitgevoer word. Die mate van ontwikkeling van besluitnemingsvaardighede beïnvloed die ontwikkeling van weerbaarheid. Volgens Gouws *et al.* (2000: 126), kan besluitneming opgedeel word in drie fases:

3.3.6.1.1 Aspirasie

Apirasie kan gedefinieer word as die prestasie wat 'n persoon vir homself ten doel stel om te behaal (Plug *et al.*, 1993: 29).

Dit verteenwoordig die mens se strewe na selfaktualisering, wat volgens Maslow die hoogste vlak van menslike ontwikkeling is. Adolessente strewe na selfaktualisering wanneer daar aan hul basiese fisiese behoeftes voorsien word, byvoorbeeld kos, klere en veiligheid asook hul basiese sielkundige behoeftes. Sekondêre aspirasie sluit in die strewe na sukses in skoolwerk, selfrespek, status, erkenning, onafhanklikheid en aanvaarding. Adolessente wat streef na selfaktualisering is weerbaar (Donald *et al.*, 2006: 122).

Navorsing het bewys dat adolessente met interne aspirasie oor 'n groter mate van weerbaarheid beskik as adolessente wat hulself met die portuur vergelyk (McDevitt & Ormrod, 2004: 477).

3.3.6.1.2 Die keuse

Die adolessent kan nie gelyktydig aan al die aspirasies aandag skenk nie. Hy kom dus voor die keuse te staan om te besluit watter aspirasies voorkeur moet geniet. Die weerbare adolessent sal realistiese en verantwoordelike besluite neem (Gouws *et al.*, 2000: 126).

3.3.6.1.3 Die besluitnemingsproses

Volgens Plug *et al.* (1993: 41), is besluitneming die psigologiese prosesse wat volgens veronderstelling onderliggend is aan die uitvoering van een uit 'n reeks moontlike response. Die weerbare adolessent sal verantwoordelike besluitnemings uitoefen, terwyl die weerlose adolessent impulsiewe of "traak-my-nie"-agtige besluite sal neem (Gouws *et al.*, 2000: 127).

3.3.6.2 Faktore wat die adolessent se konatiewe ontwikkeling beïnvloed

Die ideaal vir weerbare adolessente, is dat die adolessent besluite sal neem wat sy vermoë, belangstelling en persoonlikheid sal pas en wat 'n positiewe selfbeeld sal bevorder. Hierdie ideaal word nie altyd bereik nie omdat die volgende faktore 'n rol speel (Louw, 1994: 453):

3.3.6.2.1 Sosiale verandering en die samelewing

Die faktor speel veral 'n rol tydens die keuse van 'n beroep. In die huidige samelewing bestaan daar 'n groot verskeidenheid van beroepe. Die adolessent het in die meeste gevalle nie 'n goeie begrip van wat hierdie beroepe behels nie. Regstellende aksie dra ook by tot weerloosheid van adolessente. Veral blanke seuns voel dat hul werksgeleenthede in die land beperk is. Hul skolastiese prestasie is gewoonlik nie 'n weerspieëling van hul potensiaal nie, omdat hulle nie ideale vir die toekoms nastreef nie (Panday & Richter, 2005: 18). Dit het nodig geword om die beroep wat beoefen word as veranderlik te sien en beroepskeuse op so 'n wyse te doen dat daar meer as een moontlikheid in gedagte gehou word (Lefrançois, 2001: 517).

3.3.6.2.2 Subkulturele invloede

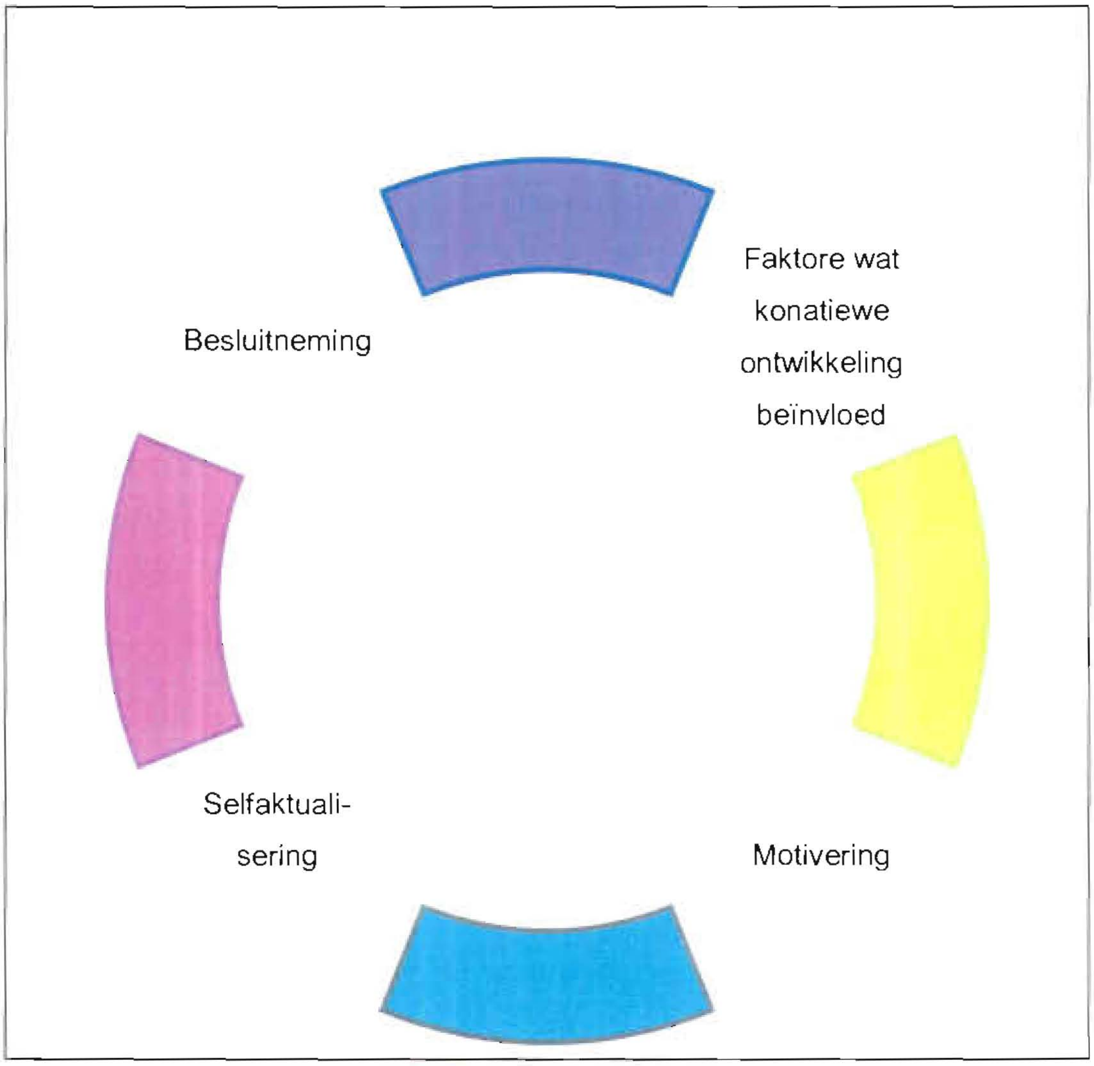
Die keuses van die adolessent hou verband met sy sosio-ekonomiese agtergrond. Die adolessent se ervaringsveld en kennis word deur sy nabye omgewing beïnvloed en navorsing het getoon dat die individu eerder 'n besluit sal neem oor prioriteite wat aan hom bekend is. Adolessente wat uit 'n goeie sosio-ekonomiese agtergrond kom, is meestal beter ingelig en sal dus in 'n groter mate weerbaarheid toon (Louw, 1994: 453; Yates, Egeland & Stroufe in Luthar, 2003: 244).

3.3.6.2.3 Invloed van die ouers

Die meeste ouers koester hoë ideale vir hul kinders, moedig hul aan en beloon goeie prestasie. Die ouerskapstyl en struktuur van die gesin beïnvloed konatiewe ontwikkeling en die mate van weerbaarheid waaroor die adolessent beskik (DeOliveira *et al.*, 2004: 437; Heaven, 2001: 57; Lefrançois, 2001: 520; Louw, 1994: 453; Miller *et al.*, 2005:148).

Konatiewe ontwikkeling word in Figuur 3.17 opgesom.

Figuur 3.17: 'n Opsomming van konatiewe ontwikkeling



3.3.6.3 Ten slotte

Indien die adolessent slegs 'n probleem met een ontwikkelingstaak ervaar, kan daar nie aangeneem word dat die adolessent nou weerloos is nie. Die ontwikkelingstake is in mekaar verweef, en die definisie van weerbaarheid kan slegs volgens die unieke konteks van elke individu geformuleer word.

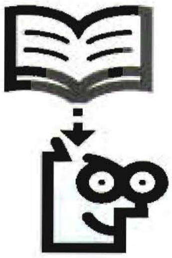
Die ontwikkelingstake van die adolessent het die potensiaal om weerbaarheid te bevorder wanneer die take suksesvol afgehandel word.

In Figuur 3.18 word die positiewe invloed van die ontwikkelingstake op die adolessent se mate van weerbaarheid opgesom.

Figuur 3.18: Opsomming van adolessente se ontwikkelingstake en weerbaarheid

Fisiese ontwikkeling

Die adolessent se fisiese ontwikkeling is normgepas en hy aanvaar sy ontwikkeling.



Kognitiewe ontwikkeling

Die adolessent beskik oor probleemoplossingsvaardighede, bekwame inligtingprosesering en abstrakte denke.

Affektiewe ontwikkeling

Sluit in die ontwikkeling van die positiewe self, aanvaarbare identiteit en positiewe selfbeeld.

Sosiale ontwikkeling

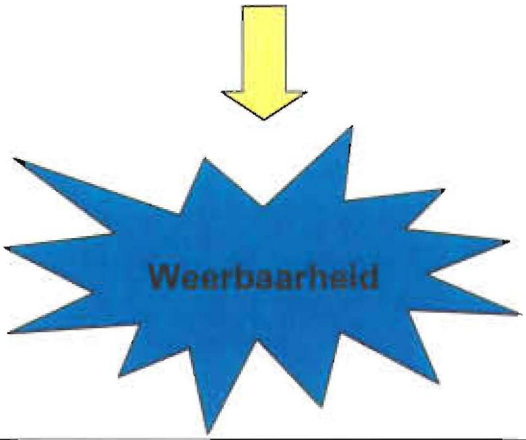
Die adolessent kom goed oor die weg met sy ouers, onderwysers en maats.

Normatiewe ontwikkeling

Die adolessent beskik oor goed gevestigde waardes en norme, en neem morele besluite.

Konatiewe ontwikkeling

Die adolessent ontwikkel 'n wil om te streef na selfaktualisering.



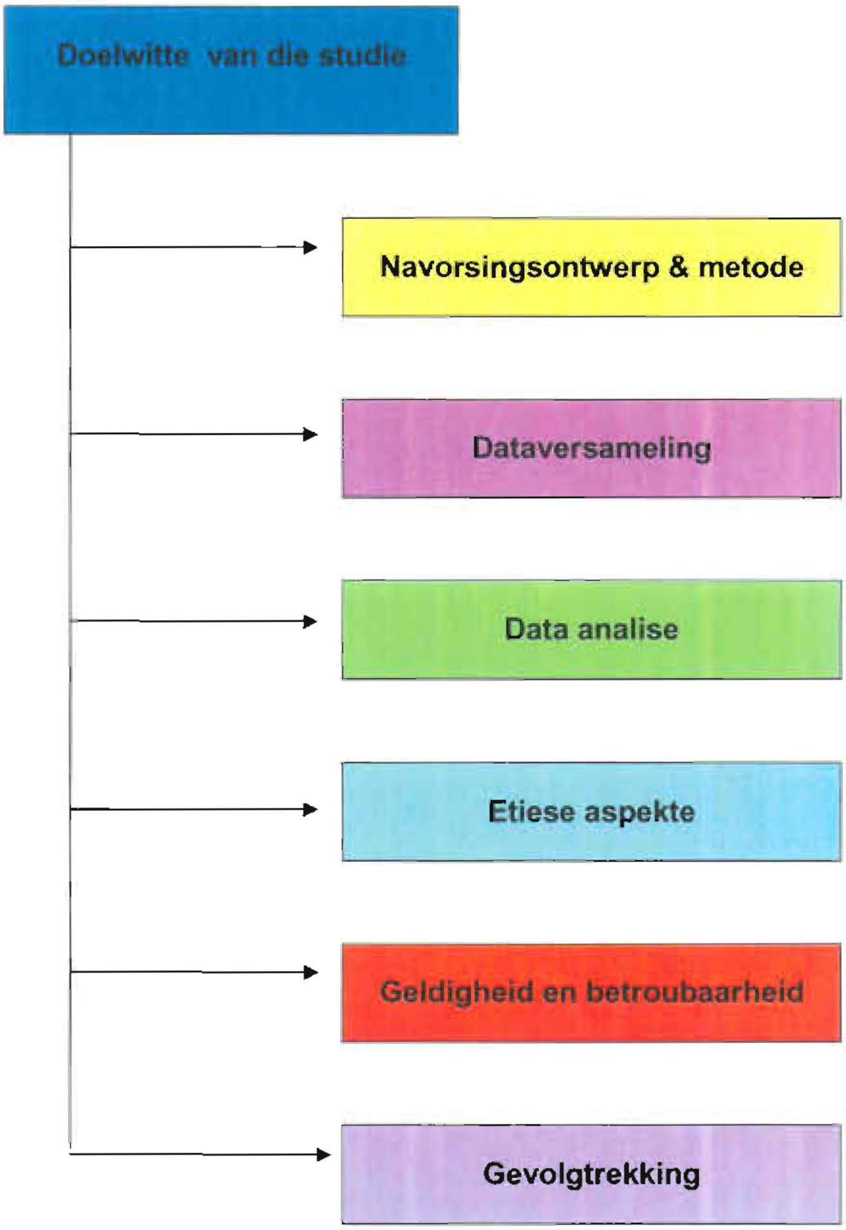
Om bogenoemde take suksesvol af te handel, het die adolessent interpersoonlike beskermingsfaktore en beskermende prosesse nodig. Weerbaarheid by die adolessent is dus 'n dinamiese interaksie tussen die adolessent (wat ook suksesvolle afhandeling van ontwikkelingstake insluit) en die adolessent se omgewing.

In Hoofstuk 4 word die navorsingsontwerp beskryf. Die navorsingsontwerp is gekies om die begrip van weerbaarheid by die tegniese leerder te bevorder.

HOOFSTUK VIER

EMPIRIESE NAVORSINGSONTWERP

4.1 OORSIG VAN DIE HOOFSTUK



4.2 DOELWITTE VAN DIE STUDIE

Die oorkoepelende doel van die studie is om die fenomeen van weerbaarheid by leerders in 'n tegniese skool te bestudeer.

Die doel kan verdeel word in die volgende onderafdelings:

- om te beskryf hoe die fenomeen van weerbaarheid by die adolessent oor die algemeen lyk;
- om 'n begrip van die fenomeen weerbaarheid by adolessente in 'n tegniese skool te verkry en te bestudeer; en
- om beter te verstaan waarom sommige adolessente in 'n tegniese skool weerstand bied, terwyl ander adolessente in 'n tegniese skool onder die selfde risikofaktore weerloos voorkom.

Bogenoemde doelwitte het gelei na die volgende sub-doelwitte (Pentti, 2007: 1):

- om 'n literatuurstudie saam te stel van die ontwikkelingstake van die adolessent wat bydra tot weerbaarheid, weerbaarheidseienskappe van die adolessent in die algemeen, en die konteks van die adolessent in 'n tegniese skool;
- om vas te stel wat die kenmerke van weerbaarheid is by die adolessent in 'n tegniese skool deur die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent in 'n tegniese skool vas te stel met behulp van vraelyste; en
- om onderhoude te voer met 'n steekproef van die weerbare adolessente in 'n tegniese skool om diepte aan die navorsing oor die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent in 'n tegniese skool te verleen.

4.3 NAVORSINGSONTWERP EN METODE

Die studie is ontwerp om aan te pas by die 'International Youth Resilience Study' (IYRS) om te kyk of soortgelyke bevindinge verkry word onder adolessente van 'n tegniese skool. Die IYRS is 'n internasionale projek wat geïnisieer is deur die Dalhousie Universiteit in Kanada. Die universiteit

gebruik verskillende navorsingsmetodes om vas te stel wat veroorsaak dat sommige leerders weerbaar is teenoor risiko faktore. IYRS bestudeer weerbaarheid uit die perspektief van oud en jonk in die gemeenskap wat deelneem. Die IYRS spesifiseer die ontwerp van die studie (Ungar & Liebenberg in Ungar, 2007: 211).

4.3.1 Gemengde metode ontwerp

'n Gemengde metode ontwerp maak gebruik van meer as een dataversamelingsbenadering (Ivankova *et al.*, 2007: 262).Daar is verskillende tipes gemengde metode ontwerpe waarvan triangulasie een is (Ivankova *et al.* 2007: 266). Die doel van die getrianguleerde gemengde metode ontwerp is om beide kwantitatiewe en kwalitatiewe data te versamel en te ontleed om die fenomeen beter te verstaan (Ivankova *et al.* 2007: 266, 267).

Die verskil tussen kwantitatiewe en kwalitatiewe data kan breedweg verduidelik word as die verskil tussen numeriese en nie-numeriese data (Babbie, 2002: 20).

Kwantitatiewe navorsingsontwerp kan gedefinieer word as die ontwerp wat vrae antwoord op grond van veranderlikes met die doel om 'n fenomeen te verduidelik of te voorspel. Die benadering staan ook bekend as tradisioneel en eksperimenteel (Denzin & Lincoln, 1998: 1; Leedy & Ormrod, 2005: 94; Thomas, 2003: 1).

Kwalitatiewe navorsingsontwerp kan gedefinieer word as die ontwerp wat vrae beantwoord oor die komplekse natuur van die fenomeen, gewoonlik om die fenomeen in meer diepte te kan beskryf (Denzin & Lincoln, 1998: 1; Leedy & Ormrod, 2005: 94; Thomas, 2003: 1).

Die studie maak gebruik van triangulasie of gemengde metode ontwerp deurdat kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsontwerpe gebruik word (Babbie, 2002: 107; Denzin & Lincoln, 1998: 47; Thomas, 2003: 8; Weinberg, 2002: 1) om die fenomeen van weerbaarheid onder adolessente aan 'n tegniese skool beter te verstaan.

In die studie word die gemengde metode ontwerp soos volg toegepas:

- die CYRM vraelys en statistiese berekeninge is kwantitatiewe navorsing omdat daar gebruik gemaak word van syfers en statistiese metodes; en
- die onderhoude wat met drie weerbare adolessente gevoer word, is kwalitatiewe navorsing omdat daar nie numeriese data betrokke is nie en omdat dit 'n dieper begrip verleen van wat bydra tot weerbaarheid by deelnemers.

Wanneer die resultate van die ingevorderde data (kwalitatief en kwantitatief) die hipotese of teorie ondersteun, is die studie se interne geldigheid bevorder (Leedy & Ormrod, 2005: 99).

Om die teorie rondom weerbaarheid en adolessensie te verkry, is 'n literatuurstudie gedoen (Fase 1) en om nuwe data te kry, is die gemengde empiriese studie uitgevoer (Fase 2).

4.3.2 Fase 1: Literatuurstudie

'n Literatuurstudie is die formele bestudering van professionele literatuur wat pertinent oor die onderwerp van die navorsing handel. 'n Literatuurstudie toon watter navorsing reeds op die gebied gedoen is, en wat die resultate was. Voordat die vraelyste voltooi word, is dit belangrik om genoeg relevante inligting in te samel en intensief te bestudeer (Babbie, 2002: 108; Flick *et al.*, 2004: 254; Moody, 2002: 1).

Tydskrifartikels, boeke, skripsies en internetbronne is gebruik om die volgende inligting te versamel:

- Hoofstuk 2: weerbaarheidseienskappe; en
- Hoofstuk 3: ontwikkelingstake van die adolessent wat weerbaarheid bevorder.

4.3.3 Fase 2: Die Empiriese Studie

Die empiriese studie kan gedefinieer word as die navorsingsmetode waar data versamel word om die spesifieke navorsingsvrae te beantwoord (Denzin & Lincoln, 1998: xi; Huberman & Miles, 2002: 271; Moody, 2002: 1).

Die empiriese studie bestaan uit 'n kwantitatiewe en kwalitatiewe studie. Die kwantitatiewe studie bestaan uit 'n vraelys en die kwalitatiewe studie bestaan uit fenomenologiese onderhoude.

Vraelys navorsingsontwerp word gedefinieer as die ontwerp wat vrae antwoord op grond van veranderlikes met die doel om 'n fenomeen te verduidelik of te voorspel (Denzin & Lincoln, 1998: 1; Leedy & Ormrod, 2005: 94; Thomas, 2003: 1).

Beskrywende kwantitatiewe navorsing word gedefinieer as die versameling van numeriese data. Die navorser ontwikkel of gebruik bestaande instrumente om data te versamel en analise vind d.m.v. statistiek plaas. Interpretasie van die navorsing vind plaas op grond van vorige navorsingstudies (Cresswell, 2005: 596; Moody, 2002: 2; Roberts, 2006: 11).

Die navorser stel nie belang in die assosiasie tussen veranderlikes nie, maar wel om die veranderlikes in 'n populasie te beskryf. Hierdie kwantitatiewe ontwerp vereis dat 'n klein groepie van die populasie 'n vraelys voltooi (Cresswell, 2005: 362).

Fenomenologiese navorsingsontwerp word gedefinieer as die ontwerp wat vrae beantwoord oor die komplekse natuur van die fenomeen, gewoonlik om die fenomeen in meer diepte te kan beskryf (Denzin & Lincoln, 1998: 1; Leedy & Ormrod, 2005: 94; Thomas, 2003: 1).

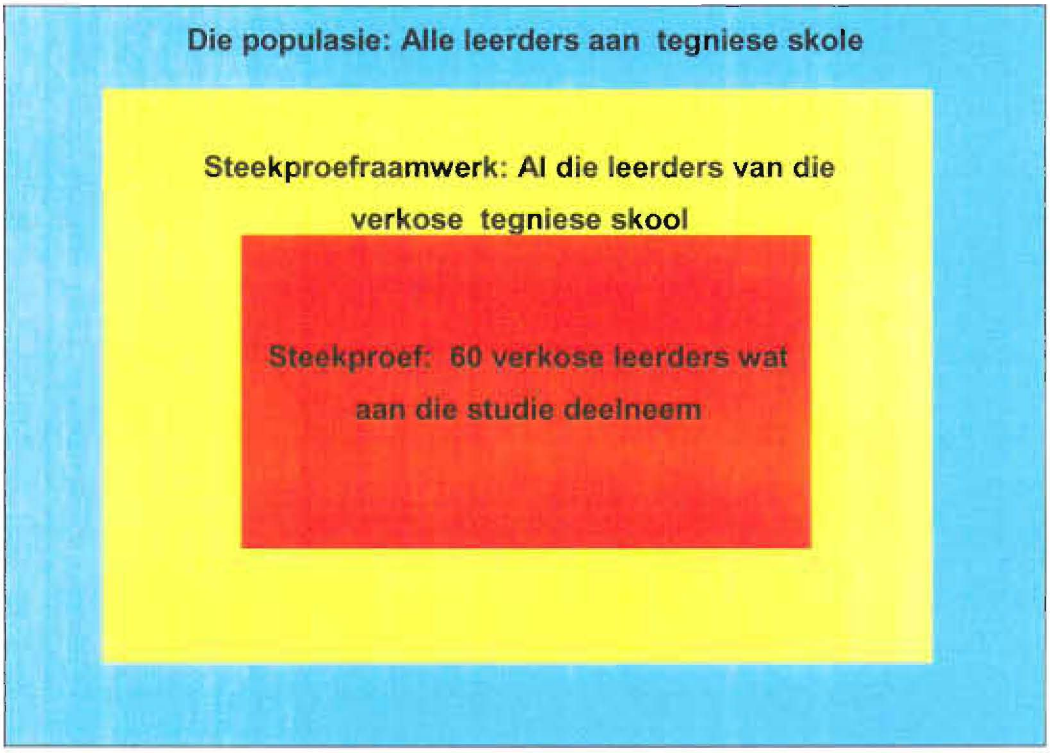
In kwalitatiewe navorsing interpreteer die navorser data deur gebruik te maak van inhoudsanalise. Om die inhoud van onderhoude te ontleed en te interpreteer, maak die navorser gebruik van relevante bestaande navorsing (Gilgun, 2007: 41).

Die doel van die kwantitatiewe studie is om die kenmerke van weerbare tegniese leerders te identifiseer. Die doel van die kwalitatiewe studie is om die kenmerke van weerbare tegniese leerders in meer diepte te verstaan.

4.3.4 Populasie en steekproef

Die volgende figuur verduidelik die verskil tussen populasie, steekproefraamwerk en steekproef (Babbie, 2002: 184; Thomas, 2003: 91).

Figuur 4.1: Die verskil tussen populasie en steekproef



Populasie kan gedefinieer word as die groep waarna die studie veralgemeen kan word (Babbie, 2002: 184; Thomas, 2003: 91). Die populasie van die studie bestaan uit leerders aan tegniese skole.

Die steekproefraamwerk bestaan uit minder individue as die populasie (in die studie 'n spesifieke tegniese skool waartoe die navorser toegang het), en die steekproef is 'n gekose deel van die populasie (Babbie, 2002: 184; Thomas, 2003: 91).

Die skool is gekies omdat dit vir die navorser gerieflik was en omdat die gemeenskap waaruit die skool se leerders kom, gekenmerk word deur 'n behoefte aan finansiële beurse vir skoolfonds en 'n kospakkie program by die skool. Dit dui op sosio-ekonomiese probleme.

Die IYRS beveel aan dat 'n paneel wat die betrokke jeug ken en weerbaarheid verstaan die steekproef moet identifiseer. Die eerste steekproef is slegs deur 'n paneel onderwysers aangewys. Nadat die data verwerk is, was daar geen noemenswaardige verskil tussen die weerbare en weerlose leerders se kwantitatiewe ondersoekresultate nie. Daar kan aangeneem word dat die onderwysers die leerders op 'n ander vlak ken en dat kennis van die portuurgroep nodig was. Daar is dus 'n tweede paneel saamgestel wat bestaan het uit:

- die departementshoof Lewensoriëntering;
- die onderwyseres wat verantwoordelik is vir die algemene welsyn van die leerders;
- die adjunkhoofde wat in noue kontak met die leerders werk; en
- drie leerlinge wat op die leerlingraad dien en die leerders oor die algemeen goed ken.

Die paneel is aan hand van riglyne ingelig oor die eienskappe van weerlose en weerbare adolessente. Daarna het die paneel en navorser die konsepte deeglik bespreek. Dit verseker dat die lede van die spesifieke steekproewe oor sekere eienskappe beskik, in die geval weerloosheid en weerbaarheid (Babbie, 2002: 180; Creswell, 2005: 148).

Die volgende riglyne is deur die paneel gebruik om te onderskei tussen weerlose en weerbare leerders:

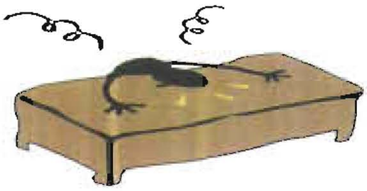
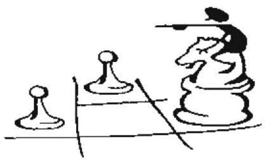
- weerbaarheid is die proses, kapasiteit of uitkoms om suksesvol aan te pas ten spyte van ongunstige omstandighede. Dit word gesien as die vaardigheid om interne kwesbaarhede (fisiologies en psigologies) en eksterne stressore (omstandighede) gematig te kan hanteer (Brown, 2004:

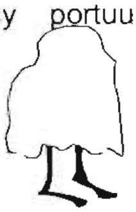
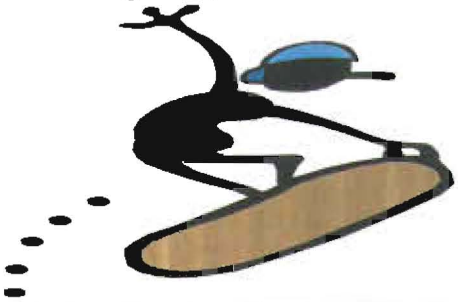
18; Cowen *et al.*, 1995;248; Donald *et al.*, 2006: 377; Newman & Blackburn, 2002: 1; Plug *et al.*, 1993: 396; Sroufe *et al.*, 2005b: 226; Steet & Winkelman, 2003: 231; Ungar, 2005: 316); en

- die leerder beskik oor weerbaarheid wanneer hy tydens moeilike lewensomstandighede kan opstaan en in so mate kan aanpas dat hy steeds 'n vlak van selfaktualisering kan bereik (Donald *et al.*, 2006: 377; Schoon, 2006: 1,7).

'n Maklik verstaanbare tabel nl. Tabel 4.1 is vir die paneel opgestel deur gebruik te maak van litteratuur om die verskil tussen die weerbare en weerlose leerder te verduidelik (Masten & Reed in Snyder & Lopez, 2005: 76)
.

Tabel 4.1: Die verskil tussen die weerbare en weerlose leerder

Die weerbare leerder:	Die weerlose leerder:
Voldoende akademiese prestasie.	Presteer ondergemiddeld op akademiese gebied. 
Positiewe, aanvaarbare sosiale gedrag. Kom reëls na. 	Antisosiale gedrag. Ontwrig klasse. Is betrokke in aktiwiteite wat nie deur die samelewing aanvaar word nie.

Word deur sy portuurgroep aanvaar, en het vriende.	Word nie deur sy portuurgroep aanvaar nie. 
Normatiewe geestelike gesondheid. Verstaan die doel van die lewe.	Toon tekens van gedragsprobleme.
Betrokke in aktiwiteite wat by sy ouderdomsgroep pas. 	Betrokke by aktiwiteite wat nie by sy ouderdomsgroep pas nie.

Aan hand van voorafgaande inligting, het die paneel 30 weerbare en 30 weerlose adolessente uitgeken om aan die kwantitatiewe ondersoek deel te neem. Nadat die data van die tweede steekproef verwerk is, was daar wel 'n noemenswaardige verskil. Dit is dus duidelik dat leerders se menings 'n rol gespeel het tydens die aanwys van hierdie studie se steekproef.

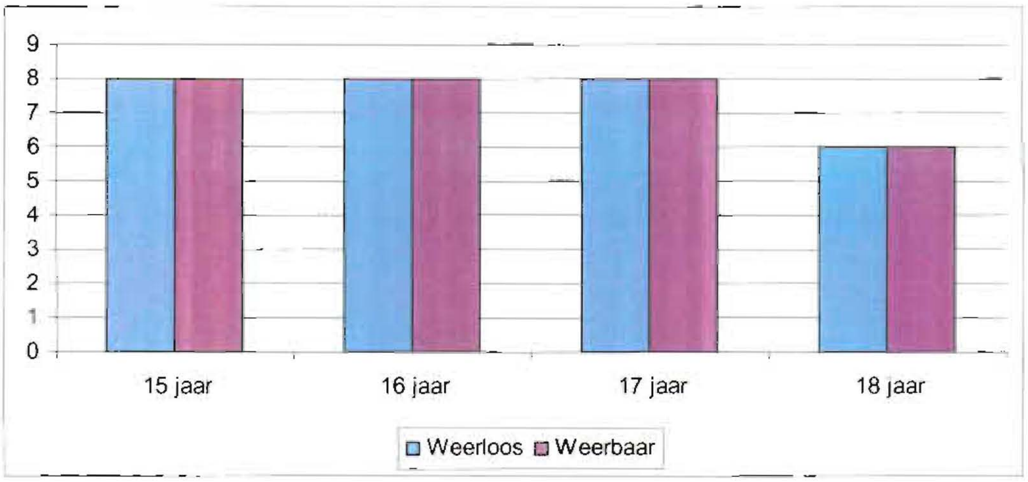
Tabel 4.2 is 'n opsomming van die risikofaktore waaraan die verkose adolessente in die tegniese skool blootgestel word. Die tabel sluit die steekproef van 60 adolessente in:

Tabel 4.2: **Die risikofaktore waaraan die steekproef blootgestel word**

Risikofaktor waaraan adolessente in die studie blootgestel word	**Aantal adolessente wat in die studie aan die risikofaktor blootgestel word**
Deel van 'n arm gemeenskap	46
Ouers is geskei of vervreemd	37
Alkohol word in hul tuiste deur hul versorger misbruik	23
Hulle versorger neem 'n apatiese houding in teenoor die adolessent	42
Die adolessent word blootgestel aan rassisme	15
Die adolessente neem aan geen skolastiese aktiwiteite deel nie	29
Gedragsprobleme word by die skool geopenbaar	23
Meng nie met portuurgroep nie	2
Presteer onder vermoë	14

Die leerderverspreiding van die steekproef vir die kwantitatiewe ondersoek t.o.v. ouderdom is soos volg:

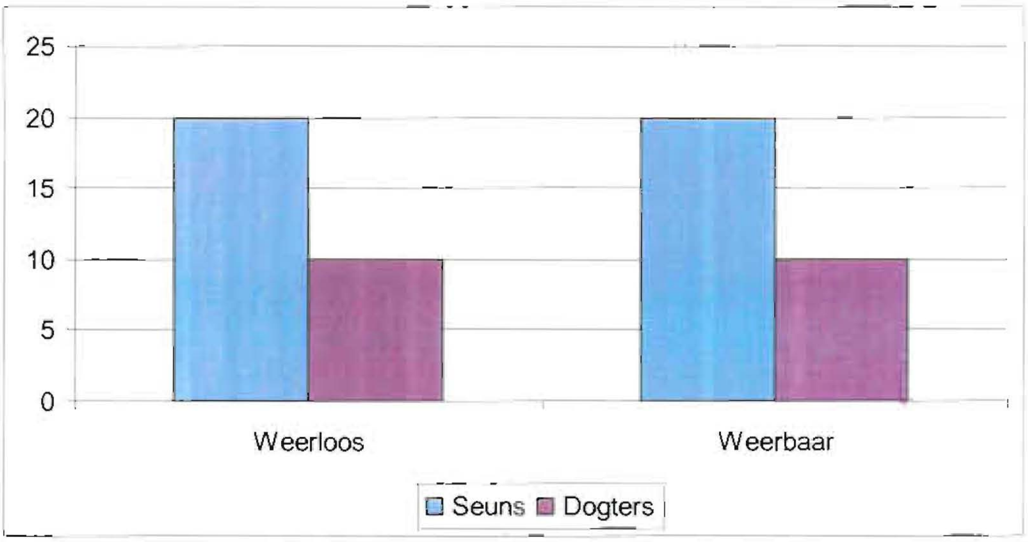
Figuur 4.2: Die verspreiding van die steekproef t.o.v. ouderdom



Aangesien die 0/18 leerders by hierdie skool 'n kleiner groepie is as die ander ouderdomsgroepe, het minder 0/18 leerders aan die studie deelgeneem.

Die leerderverspreiding van die kwantitatiewe ondersoek t.o.v. geslag is soos volg:

Figuur 4.3: Die verspreiding van die steekproef t.o.v. geslag



Aangesien die skool meer seuns as dogters het, het meer seuns aan die studie deelgeneem.

In 'n kwantitatiewe ondersoek moet die steekproef die populasie verteenwoordig. Eienskappe van die steekproef moet dus ook eienskappe van die populasie wees. Hoe groter die steekproef, hoe meer akkuraat kan die resultate van die studie na die populasie veralgemeen word (Creswell, 2005: 149; Flick *et al.*, 2004: 184; Thomas, 2003: 127). Omdat die steekproef klein is (volgens die IYRS moet die twee groepe elk uit 30 leerders bestaan), is die resultate van die studie beperk en nie verteenwoordigend nie. Die studie is dus 'n eksploratiewe studie. Hierdie beperking sal in ag geneem word wanneer die resultate bespreek word.

Drie weerbare adolessente wat deelgeneem het aan die kwantitatiewe ondersoek het deelgeneem aan die kwalitatiewe studie se onderhoude. Hierdie drie is deur die paneel uitgeken omdat hulle ten spyte van verskeie risikofaktore weerbaarheid demonstreer en omdat hulle waarskynlik in 'n onderhoud goeie samewerking sou bied en bereidwillig sou wees om deel te neem. Die deelname aan die onderhoude was vrywillig. Twee seuns en een meisie is uitgeken en het geredelik deelgeneem.

4.4 DATAVERSAMELING

In hierdie studie word kwantitatiewe en kwalitatiewe data versamel. Die tipe instrumente wat gebruik word, word bepaal deur die doel van die studie (Peterson, 2000: 52; Roberts, 2006: 11). In hierdie studie word 'n geslote vraelys gebruik om kwantitatiewe data in te samel en semi-gestruktureerde onderhoude om kwalitatiewe data te versamel.

4.4.1 Die vraelys as navorsingsinstrument

Vraelyste is die mees algemene navorsingsinstrument wat gebruik word (Delport in de Vos, 2002: 172). Kwantitatiewe navorsing maak gebruik van geslote vraelyste. Die vraelys bestaan uit geslote vrae sodat die adolessent slegs die toepaslike antwoord kan merk. Die vrae moet duidelik wees, en moet nie dubbelsinnig gestel word nie. Dit is belangrik dat die adolessente vrywillig deelneem, en dat die vrae toepaslik is. Negatiewe terme moet liefs nie gebruik word nie, en die vrae moet nie leidend wees nie (Babbie, 2002: 246; Roberts, 2006: 12).

4.4.2 Voordele van die vraelyste

Die vraelyste beskik oor die volgende voordele (Babbie, 2002: 247; Roberts, 2006: 15):

- indien die vrae wat beantwoord moet word kort en kragtig is, is die instrument koste- en tydeffektief;
- die vrae moet nie misleidend of leidend wees nie;
- die vraelys moet professioneel opgestel word, en moet goed vertoon;
- die vraelys moet maklik verstaanbaar en beantwoordbaar wees; en
- daar is 'n mate van anonimiteit betrokke by die voltooiing van vraelyste.

4.4.2.1 Voordele van die CYRM

Die vraelys wat in die studie gebruik is, het die volgende voordele vir die navorser en steekproef ingehou:

- omdat adolessente uit een tegniese skool in die steekproef verskyn, was die adolessente maklik bekombaar om die vraelyste te voltooi;
- die adolessente het voldoende tyd gehad om die vraelys te voltooi; en
- die adolessente is verseker van hul anonimiteit, wat die eerlikheid van hul antwoorde positief beïnvloed.

4.4.3 Nadele van die vraelyste

Die volgende nadele kan van toepassing wees by die voltooiing van vraelyste (Babbie, 2002: 247; Roberts, 2006: 15):

- die deelnemers kan oneerlik wees, en dink wat van hulle verwag word, eerder as om hul werklike gevoelens weer te gee;
- die vrae kan leidend wees;
- die vrae kan verkeerd geïnterpreteer word; en

- nie alle vrae is altyd van toepassing op al die deelnemers nie.

4.4.3.1 Nadele van die CYRM

Die vraelys wat in die studie gebruik is het die volgende nadeel gehad:

- sommige vrae is dubbele vrae bv. "Weet jy waar jou ouers of grootouers gebore is?".

4.4.4 Verspreiding van die vraelyste

Die volgende verskillende opsies bestaan om die vraelyste te versprei:

- pos;
- telefonies;
- persoonlik;
- hand aflewerings; en
- groepe (Babbie, 2002: 253; Delport in de Vos, 2002: 171).

Volgens vorige studies is dit die mees suksesvolste as die vraelyste persoonlik aan die steekproef gerig word (Babbie, 2002: 253).

Die vraelyste is deur die navorser na die betrokke skool geneem. Die navorser het self toesig gehou terwyl die adolessente die vraelyste voltooi het. Aspekte soos etniese agtergrond is aan die adolessente verduidelik voordat hulle met die voltooiing van die vraelyste begin het.

Die navorser het dit persoonlik ingeneem nadat dit voltooi is. Dit het die volledigheid van die inname verseker.

4.4.5 'Child and Youth Resilience Measure' (CYRM)

Vir die doeleindes van hierdie studie, wil die navorser die kenmerke van weerbaarheid by leerders aan 'n tegniese skool beskryf.

Die vraelys wat in hierdie navorsing gebruik is, is saamgestel deur die IYRS en staan bekend as die 'Child and Youth Resilience Measure' (CYRM). Die vraelys bestaan uit die volgende:

- Afdeling Een: algemene inligting oor die leerder, bv. geslag, ouderdom en hoogste vlak van opleiding voltooi;
- Afdeling Twee: 15 multikeuse vrae wat deur die navorser opgestel is en studiespesifiek is; en
- Afdeling Drie: bestaan uit 58 multikeuse vrae wat deur die IYRS opgestel is.

Die multikeuse vrae is op 'n vyf punt skaal gebaseer. Die spesifieke vyf punt skaal behels die volgende keuses (Stern, 2005: 278):

1. glad nie;
2. 'n bietjie;
3. ietwat;
4. redelik baie; en
5. baie.

4.4.5.1 Die Studiespesifieke Vrae

Volgens die IYRS bestaan daar 'n afdeling in die vraelys wat aan die navorser ruimte gee om 15 studiespesifieke multikeuse vrae by te voeg.

Die doel van die vrae in hierdie studie is om te bepaal of die tegniese skool as sulks vir die adolessente 'n risikofaktor is, en om te bepaal of adolessente in 'n tegniese skool aan meer risikofaktore blootgestel word as adolessente in 'n akademiese skool.

Die vrae is so opgestel dat daar gekyk is na die spesifieke eienskappe van 'n tegniese skool. Die eienskappe sluit onder andere in die skool se bepaling

ten opsigte van die adolessent se emosionele behoeftes, sosiale ontwikkeling en akademiese prestasie.

'n Afskrif van die volledige vraelys verskyn in Bylae C.

4.4.6 Semi gestruktureerde onderhoude

Die semi gestruktureerde onderhoud word gedefinieer as die tipe onderhoud waar die navorser hom deur die situasie kan laat lei. Die semi gestruktureerde onderhoud bestaan nie uit 'n rigiede vraelys nie, en is dus buigbaar (Roberts, 2006: 12; Weinberg, 2002: 124).

Die verskil tussen 'n geslote onderhoud en 'n semi gestruktureerde onderhoud is dat tydens 'n semi gestruktureerde onderhoud kan die navorser vrae vra wat hom deur die situasie laat lei (Roberts, 2006: 12; Weinberg, 2002: 124).

Tydens 'n semi gestruktureerde onderhoud is daar interaksie tussen die navorser en die adolessent. Die navorser beskik oor 'n algemene plan of teoretiese raamwerk, maar nie oor 'n spesifieke stel vrae wat in 'n spesifieke volgorde gevra moet word nie. Dit is egter steeds belangrik dat die navorser bekend moet wees met die vrae sodat die onderhoud glad en natuurlik kan verloop (Anfara & Mertz, 2006: 53; Babbie, 2002: 298).

Die prosedure van 'n semi gestruktureerde onderhoud kan in die volgende fases verdeel word (Flick *et al.*, 2004: 255):

a) gebruik literatuur gebaseerde formasie om analitiese kategorieë saam te stel;

b) die analitiese kategorieë word saamgevoeg en as 'n gids aangewend tydens die onderhoud;

c) deur gebruik te maak van die analitiese gids, word al die onderhoude in die kategorieë gekodeer;

d) 'n algemene bestudering van die kodering van al die onderhoude; en

e) gedetaileerde interpretasie van die onderhoude.

Die raamwerk wat in die studie vir die semi gestruktureerde onderhoude gebruik is, is in Bylae D.

Dit word aanbeveel om die onderhoud op band op te neem sodat die navorser later weer daarna kan teruggaan. Die natuurlike verloop van 'n onderhoud word onderbreek as die navorser heeltyd notas maak. Die onderhoud word dan volledig getranskribeer (O'Donoghue & Punch, 2003: 116; Thomas, 2003: 63).

4.5 DATA-ANALISE

Die data-analise van die volgende sal vervolgens bespreek word:

- kwantitatiewe data-analise; en
- kwalitatiewe data-analise.

4.5.1 Kwantitatiewe data-analise

Die navorser het al 60 vraelyste terug ontvang aangesien die vraelyste persoonlik uitgedeel en ingeneem is. Die Inligtings Tegnologie afdeling by die Fakulteit Vaal Driehoek (Noordwes-Universiteit) het die data statisties verwerk. Die data is met ANOVA en Statistica ontleed.

Die teoretiese aspekte rondom die dataverwerking word vervolgens verduidelik.

4.5.1.1 T-waarde

Die t-waarde word gebruik om vas te stel of daar 'n verskil tussen die twee veranderlikes bestaan. Vir die studie het daar twee veranderlikes, weerbare en weerlose leerders, bestaan (Creswell, 2005: 191).

4.5.1.2 P-waarde

Die p-waarde is minder as 0.05, en toon 'n beduidende verskil tussen die veranderlikes. Dit beteken dat daar wel 'n verskil tussen weerbare en weerlose adolessente bestaan en dat die navorser die nul hipotese verwerp (dat daar geen verskil is nie) (Creswell, 2005: 191).

4.5.1.3 Cohen D-waarde

Hierdie waarde toon die effek van data waar statistiese verskille tussen weerbare en weerlose adolessente bestaan. Die resultate van die vraelyste is gebruik om tot die gevolgtrekking te kom of daar wel noemenswaardige verskille tussen die weerbare en weerlose adolessent in 'n tegniese skool bestaan. Die resultate van die D-waarde bepaal ook in watter mate hierdie verskille voorkom (Creswell, 2005: 191).

Tabel 4.3: Cohen D waarde en statistiese verskille

D-waarde	Effek	Gevolgtrekking
D < 0.2	Klein effek	Statistiese verskille is baie klein.
0.5< D <0.8	Medium effek	Statistiese verskille is merkbaar maar nie noemenswaardig nie.
D > 0.8	Groot effek	Statistiese verskille is noemenswaardig.

In die studie was die D-waarde vir die meeste vrae groter as 0.8. Die verskil toon aan dat daar in die studie wel noemenswaardige verskille tussen die weerlose en weerbare leerders voorkom.

4.5.1.4 Vergelyking met internasionale data

Die resultate van die studie word in Hoofstuk 5 vergelyk met die resultate van die IYRS (Ungar, 2006: 1–45). Daar is slegs een eienskap van die weerbare adolessente in 'n tegniese skool wat afwyk van die eienskappe van ander weerbare adolessente. Al die ander eienskappe van weerbare adolessente korreleer met mekaar.

Die eienskap in die studie wat afwyk van die internasionale studie word in Hoofstuk 5 bespreek.

4.5.2 Kwalitatiewe data analise

In die studie verwys data analise na inhoudsanalise.

Volgens Gilgun (2005: 40) sluit inhoudsanalise die verskillende wyses in waarop 'n boodskap, 'n onderhoud, idees, emosies en opinies geanaliseer kan word.

Inhoudsanalise is die gedetaileerde en metodiese eksaminering van inhoud om 'n spesifieke deel van die materiaal te rangskik in herkenbare patrone en temas (Leedy & Ormrod, 2005: 142; Gilgun, 2005: 41). In hierdie navorsing is die inhoud van die onderhoude geanaliseer om aan te toon onder watter risikofaktore weerbare adolessente gebuk gaan en hoe die adolessent die risikofaktore die hoof bied.

Die volgende stappe is tipies van inhoudsanalise (Leedy & Ormrod, 2005: 140):

- die toepaslike materiaal word geselekteer. In die studie is die materiaal die onderhoude met drie weerbare adolessente van 'n tegniese skool; en
- die navorser fokus op die eienskappe wat van belang is in die studie. In die studie is die belangrike eienskappe waarop daar gefokus moet word die eienskappe van die weerbare adolessent in 'n tegniese skool.

Wanneer die materiaal 'n groot hoeveelheid inligting bevat, kan die proses in stappe gedoen word. In die studie word die materiaal vraag vir vraag geanaliseer. Die volgende is 'n voorbeeld van so 'n proses (Gilgun: 2007: 4; Leedy & Ormrod, 2005: 140; Nieuwenhuis, 2007: 107):

- die navorser bestudeer die data. Die data word volgens weerbaarheidsfaktore gekodeer;
- die gekodeerde data word dan gegroepeer volgens temas of kategorieë, met ander woorde temas wat herhaal word saam gegroepeer. Elke kategorie kry dan 'n gepaste naam;

- die navorser moet die oorspronklike transkrip met sorg weer deurlees om te verseker dat alle tema's, patrone en verwagtinge gedek is; en
- ten slotte moet hierdie data tesame met bestaande data verstaanbaar wees sodat verskille en ooreenkomste duidelik sigbaar sal wees.

4.6 ETIESE ASPEKTE

Etiek kan gedefinieer word as die morele waardes wat voorgestel word deur die navorser, en deur die groep aanvaar word. Dit bevat reëls en verwagtinge teenoor die navorsing, deelnemers en navorser. Etiese riglyne dien as 'n standaard en 'n basis wat elke navorser gebruik om sy studie se betroubaarheid te evalueer (Strydom in de Vos, 2002: 63).

Volgens Welman en Kruger (2001: 171), speel etiese aspekte drie maal tydens die studie 'n rol, naamlik:

- tydens die werwing van deelnemers;
- gedurende die metingsprosedure waaraan die deelnemers onderwerp word; en
- in die bekendmaking van die resultate wat verkry is.

Daar is 'n aantal etiese aspekte waaraan die studie moet voldoen. Die deelnemers mag onder geen omstandighede nadelig beïnvloed word as 'n resultaat van die studie nie. Die volgende etiese aspekte het in die studie aandag geniet :

4.6.1 Deelnemers moet ingelig wees

➡ Die ingeligte deelnemer is meegedeel wat die doel van die studie is (Creswell, 2005: 369).

➤ In die studie is die steekproef voor die voltooiïng van die vraelyste ingelig oor die doel, proses en bydrae van die studie. Enige vrae wat

die deelnemende adolessente gehad het is voor die aanvang van die studie aan hulle breedvoerig verduidelik.

- Deelnemers het verstaan dat hulle vrywillig deelneem.

4.6.2 Privaatheid van deelnemers

- Die deelnemer het die reg om anoniem te bly (Babbie, 2002: 56; Strydom in de Vos, 2002: 67).

- In die studie is die deelnemer se anonimiteit verseker deurdat geen vorms voltooi is waar die adolessent sy identiteit weergegee het nie. By die onderhoude is daar gebruik gemaak van figure om die drie adolessente voor te stel.

4.6.3 Herstel van deelnemers

- Die steekproef wat aan die studie deelneem mag geensins op enige wyse benadeel word nie (Babbie, 2002: 58).

- In die studie het die voltooiing van die vraelyste sowel as die onderhoude nie inbraak gemaak op die adolessent se akademiese tyd nie.

- Daar was professionele beraders beskikbaar indien die voltooiing van die vraelyste of deelname aan die onderhoude enige onopgeloste kwessies by die adolessent sou aanwakker.

4.6.4 Publikasie van bevindinge

- Die klem moet geplaas word op die akkuraatheid en volledigheid van die inligting sodat die inligting maksimale bydrae sal toon tot die studie (Strydom in de Vos, 2002: 65).

- Geen vorm van plagiaat mag gepleeg word nie. In die geval waar daar wel van 'n ander persoon se werk gebruik is, moet daar duidelike bronverwysings wees (Strydom in de Vos, 2002: 65).

- Die bevindinge in die studie is korrek weergegee. Die navorser het seker gemaak dat die bewerkings van die vraelyste korrek was en dat die grafieke die ware bevindinge van die studie weergee.

- Die navorser het deurlopend gebruik gemaak van bronverwysings en geen ander persoon se werk word weergegee as die navorser se eie werk nie.

4.6.5 Toestemming van die betrokke partye

- Etiese aspekte tydens navorsing speel 'n belangrike rol, en dit is die navorser se verantwoordelikheid. Dit is noodsaaklik om die regte kanale te volg wanneer navorsing uitgevoer word (Creswell, 2005: 368; Flick *et al*., 2004: 335). Voordat die studie kan plaasvind is dit noodsaaklik om by die gepaste persone skriftelike toestemming te kry (Creswell, 2005: 151).

- In die studie het die navorser die skriftelike toestemming van die volgende partye verkry:

    - die ouers / voogde van die betrokke leerders; en
    - die adolessente wat aan die studie deelgeneem het.

4.6.5.1 Toestemmingsbrief onderteken deur die betrokke leerders se ouers

Volgens etiese beginsels, moet die ouers skriftelik toestemming gee dat die leerder die vraelys mag voltooi (Roberts, 2006: 10). Die toestemmingsbrief bevat die volgende inligting:

- die belangrikheid van deelname;
- dat deelname vrywillig is;
- die identiteit van die navorser;
- die versekering dat die adolessent se identiteit anoniem sal bly; en

- die doel van die studie (Creswell, 2005: 369).

'n Afskrif van die toestemmingsbrief wat deur die ouers onderteken moes word is aangeheg in Bylae A.

4.6.5.2 Toestemmingsbrief onderteken deur die betrokke leerders

Strydom in de Vos (2002: 67) verduidelik dat die deelnemers die reg het om anoniem te bly. Die deelnemers se identiteit mag in geen deel van die studie verskyn nie.

Daar word gebruik gemaak van groepsdata. Individue word nie geïdentifiseer nie, en hul anonimiteit word so verseker. Dit het bygedra tot positiewe deelname (Babbie, 2002: 56).

Strydom in de Vos (2002: 67) verduidelik dat die persoon se reg op privaatheid insluit tot watter mate hy sy houding, gelowe en gedrag bekend wil maak.

Die adolessente moet vrywillig deelneem. Deelnemers besit die reg om gedurende enige fase van die navorsing te onttrek (Strydom in de Vos, 2002: 65).

In die studie is die adolessente verseker dat hul anoniem sal bly, en dat hulle die reg het om in enige stadium gedurende die studie te onttrek.

Om die menseregte van die leerders te beskerm is dit noodsaaklik dat elke deelnemer aan die studie 'n toestemmingsbrief onderteken. Die brief bevat die volgende inligting:

- die belangrikheid van deelname;
- die identiteit van die navorser;
- die reg om ten enige tyd van die studie te onttrek;
- die versekering dat die adolessent se identiteit anoniem sal bly; en
- die doel van die studie (Creswell, 2005: 369).

'n Afskrif van die brief wat die leerders moet onderteken is aangeheg in Bylae B.

4.7 GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID

Geldigheid beteken dat die studie 'n goeie aanduiding is van wat die navorser wil meet (Creswell, 2005: 600; Denzin & Lincoln, 1998: 50).

Geldigheid word beïnvloed deur die navorsingsontwerp en die metode van die navorsing. Geldigheid i.v.m. die insameling van data beteken dat die bevindinge 'n weerspieëling is van dit wat gemeet moet word. Dit is die navorser se verantwoordelikheid om alle faktore wat die navorsing se geldigheid kan benadeel, te ondersoek (Babbie, 2002: 305; Huberman & Miles, 2002: 29; Thomas, 2003: 127).

Geldigheid kan verdeel word in die volgende komponente:

4.7.1 Interne geldigheid

Interne geldigheid word beïnvloed deur foute in die studie, soos om sommige hoofveranderlikes nie te kontroleer nie, of probleme met die navorsingsinstrumente. Resultate kan intern ongeldig wees indien die interpretasie van die data nie voldoende ondersteun word nie (Denzin & Lincoln, 1998: 267; Fouche in de Vos, 2002: 120; Huberman & Miles, 2002: 42; O'Donoghue & Punch, 2003: 77).

Faktore wat die interne geldigheid kan bedreig (Welman & Kruger, 2001:80):

4.7.1.1 Differensiële seleksie

Indien die seleksie van die steekproewe bevooroordeeld is, kan die interne geldigheid van die studie benadeel word. In die betrokke studie is ewekansige seleksie toegepas. Dit beteken dat enige leerder van die betrokke skool gelyke kans gehad het om verkies te word om aan die studie deel te neem.

4.7.1.2 Ryping

Ryping verwys na die natuurlike ontwikkeling van die individu. Omdat hierdie studie nie oor 'n lang tydsverloop strek nie, het hierdie faktor nie die studie se interne geldigheid bedreig nie.

4.7.1.3 Afleidings en bevindinge

Afleidings en bevindinge wat gemaak word, moet slegs uit die resultate van die navorsing spruit. In die studie is die afleidings en bevindinge wel gebaseer op die resultate.

4.7.2 Eksterne geldigheid

Eksterne geldigheid word benadeel wanneer die resultate veralgemeen word na 'n te groot populasie, of na 'n populasie wat met die steekproef verskil. Resultate kan ekstern ongeldig wees wanneer die resultate nie van toepassing kan wees op konteks wat buite die navorsingsarea val nie (Babbie, 2002: 305; O'Donoghue & Punch, 2003: 77).

In die studie word die resultate van die studie vergelyk met die resultate van die IYRS om te ondersoek of die studie deur die resultate van die IYRS ondersteun word.

4.7.3 Betroubaarheid

Betroubaarheid beteken dat die studie resultate oplewer wat nie op 'n irrelevante wyse verskil nie (Huberman & Miles, 2002: 46; Roberts, 2006: 7). Die Cronbach-alpha korrelasie formule word in die studie gebruik om betroubaarheid te bereken.

Die item korrelasies is direk eweredig aan die betroubaarheid. Dit beteken dat wanneer die item korrelasie hoog is, die betroubaarheid ook hoog sal wees (Creswell, 2005: 162).

Die verband tussen die item korrelasie en betroubaarheid word in Tabel 4.4 aangetoon.

Tabel 4.4: Die verband tussen item korrelasie en betroubaarheid

Item korrelasie (x)	Betroubaarheid
0.1< x < 0.6	Betroubaarheid is onvoldoende.
x > 0.7	Betroubaarheid is hoog.

In die studie is die gemiddeld van die Chronbach-alpha waardes 0.94. Geen Chronbach-alpha waarde was onder 0.7 nie. Dit dui aan dat die betroubaarheid van die studie hoog is. Die triangulasie van kwantitatiewe en kwalitatiewe data verhoog ook betroubaarheid (Maree & van der Westhuizen in Maree, 2007: 39).

In kwalitatiewe navorsing kan betroubaarheid onder andere verhoog word deur die volgende stappe te neem (Nieuwenhuis, 2007: 113-115):

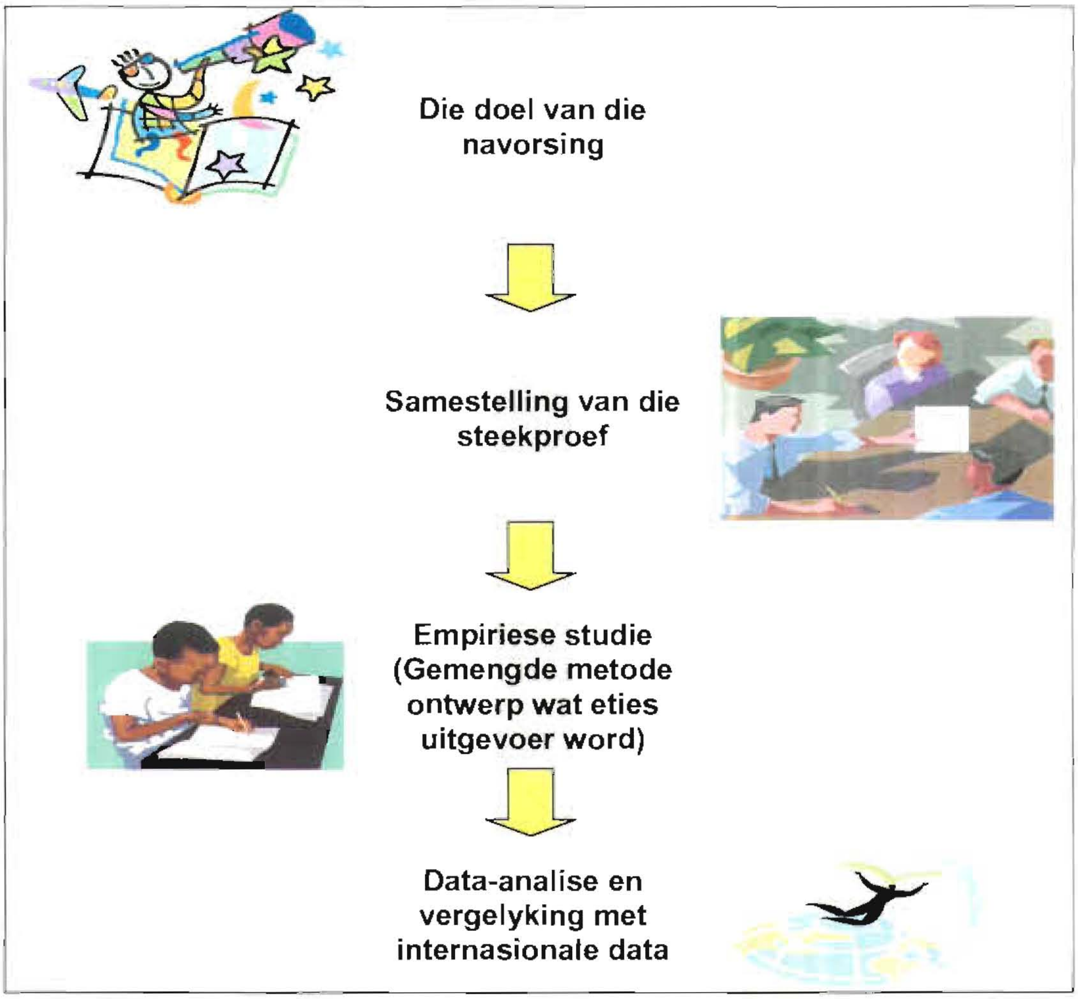
- veelvuldige databronne te gebruik;
- seker te maak by deelnemers dat rou en verwerkte data akkuraat is;
- nie te veralgemeen nie;
- te waak teen bevooroordelings; en
- data sorgvuldig en deeglik te kodeer (liefs deur meer as een navorser).

In hierdie studie is bogenoemde toegepas.

4.8 GEVOLGTREKKING

Navorsing is 'n komplekse proses wat uit verskeie fasette saamgestel word. Hierdie fasette word in Figuur 4.4 opgesom.

Figuur 4.4 Opsomming van die hoofstuk



Die kwantitatiewe data analise en statistiese interpretasie van die studie word in Hoofstuk 5 bespreek.

HOOFSTUK VYF

DATA ANALISE EN INTERPRETASIE

5.1 OORSIG VAN DIE HOOFSTUK

5.2 INLEIDING

In die hoofstuk word die resultate van die CYRM vraelyste met behulp van grafieke bespreek. Na elke bespreking sal die resultate aan die hand van die literatuurstudie van Hoofstuk 2 en 3 uitgelig word.

5.3 KWANTITATIEWE DATA-ANALISE

Die vraelyste en statistiese berekeninge word geklassifiseer as kwantitatiewe navorsing aangesien daar gebruik gemaak word van syfers en statistiese berekeninge (Babbie, 2002: 20; Thomas, 2003: 8; Weinberg, 2002: 1).

Om agter te kom watter faktore bydra tot weerbaarheid, word die resultate van die groep wat as weerbaar uitgeken is met die resultate van die groep wat as weerloos uitgeken is, vergelyk. Vir die doeleindes van hierdie studie dui 'n Cohen D-waarde van meer as 0.8 aan dat daar wel noemenswaardige verskille tussen die weerlose en weerbare leerders voorkom (Creswell, 2005: 164).

5.3.1 Die groepering van die vraelys

Om die eienskappe van die weerbare adolessent meer spesifiek te interpreteer, is die vrae in die vraelys in onderafdelings gegroepeer.

Die groepering van die vraelys is deur die IYRS in Kanada gedoen. Die vrae is opgedeel in die volgende kategorieë:

- vrae wat handel oor die individu;
- vrae wat handel oor die kultuur van die adolessent;
- vrae wat handel oor die verhoudings van die adolessent; en
- vrae wat handel oor die gemeenskap van die adolessent.

Die vyftien studiespesifieke vrae is soos volg ingedeel:

- individualiteit (Vraag 1, 10, 11, 12 en 15);
- kultuur (Vraag 3, 4 en 14);

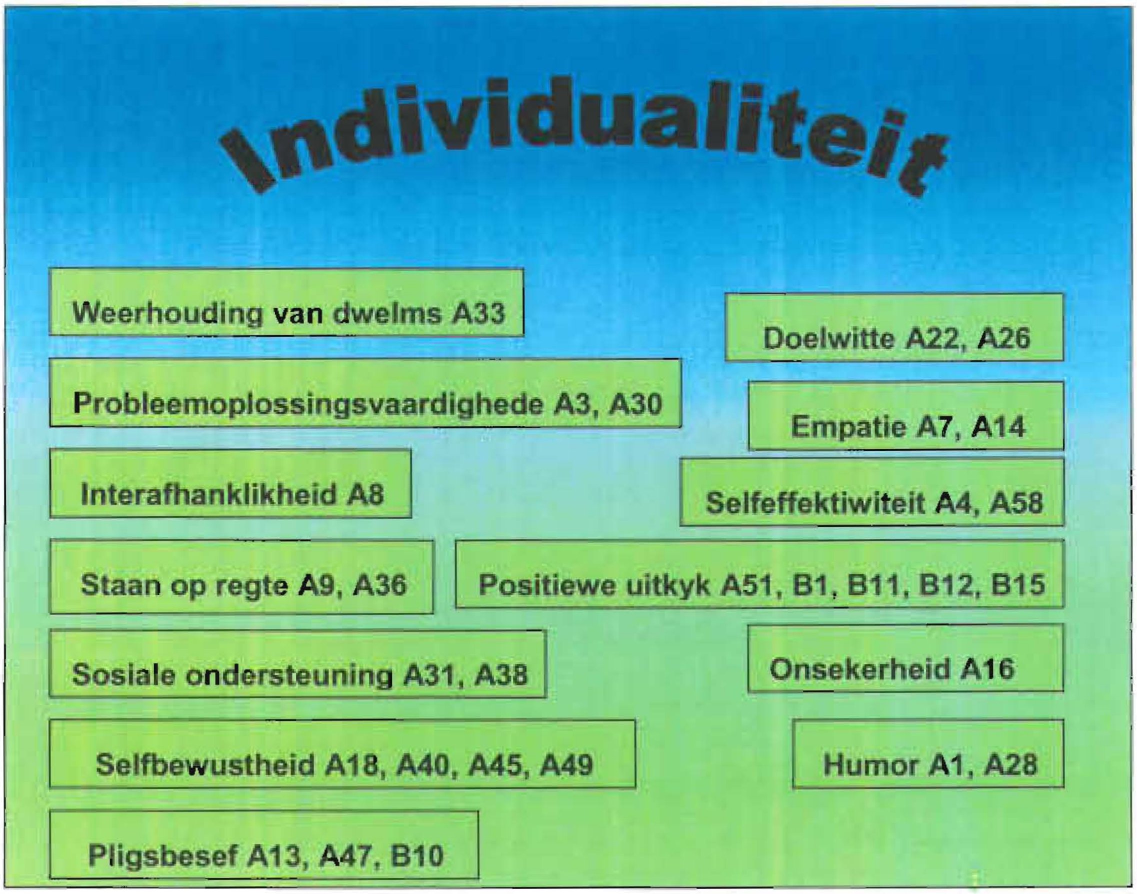
- verhoudings (Vraag 2, 5 en 8); en
- gemeenskap (Vraag 6, 7, 9 en 13).

Die studiespesifieke vrae sal saam met die CYRM vrae bespreek word.

5.3.1.1 Individualiteit en weerbaarheid

Figuur 5.1 toon 'n opsomming van die vrae wat handel oor die individu.[2]

Figuur 5.1: Die groepering van individualiteit en weerbaarheid soos deur die CYRM bepaal



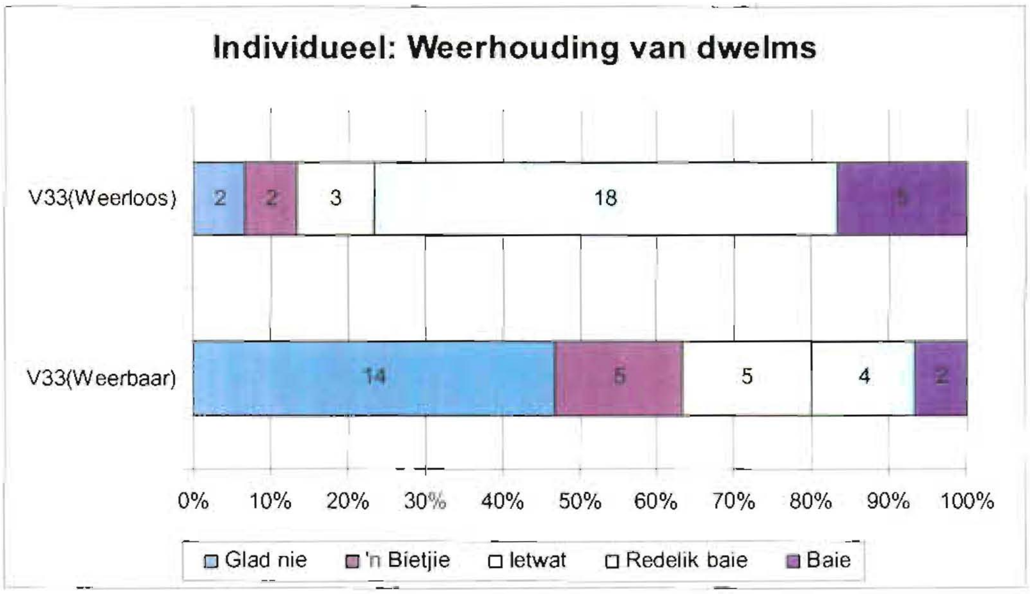
Elke subgroepering word voortaan apart bespreek.

---

[2] Vir die doel van die studie sal die vrae wat opgestel is deur die IYRS met 'n 'A' aangedui word, en die studiespesifieke vrae sal met 'n 'B' aangedui word.

Figuur 5.2 is die grafiese voorstelling van Vraag 33 wat die verskil tussen die weerbare en weerlose individu en die gebruik van dwelmmiddels aandui.

Figuur 5.2: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die individu en dwelmgebruik



Volgens Figuur 5.2 is dit duidelik dat slegs 6[3] weerbare adolessente hul na dwelmmiddels sal wend tydens moeilike situasies terwyl 23 weerlose adolessente hulself na dwelmmiddels sal wend.

Dit is dus volgens die studie 'n eienskap van weerbare adolessente dat hulle hulself sal weerhou van dwelmmiddels tydens moeilike situasies.

Volgens vorige navorsingstudies is die gebruik van alkohol en ander dwelmmiddels 'n kenmerk van 'n weerlose individu (Donnon & Hammond in Martin, 2007: 460; Ferguson & Horwood in Luthar, 2003: 134).

Alkohol en dwelm opleiding is 'n noodsaaklikheid wat tans nie genoeg aandag in die sillabus van Lewensoriëntering geniet nie. Die adolessente moet

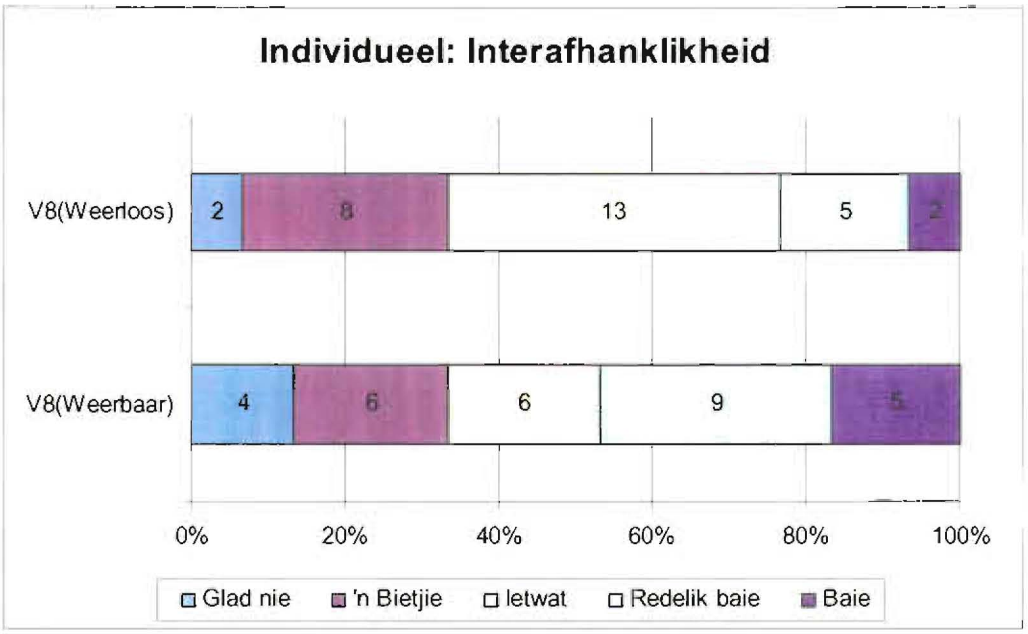
---

[3] Syfers pleks van woorde is gebruik om numeriese data in hierdie hoofstuk weer te gee

vaardighede aangeleer om die risiko's en gevare wat gepaard gaan met dwelmgebruik te identifiseer (Theron in Martin, 2007: 365).

In Figuur 5.3 word die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent op grond van interafhanklikheid (Vraag 8) aangetoon.

Figuur 5.3: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die individu en interafhanklikheid



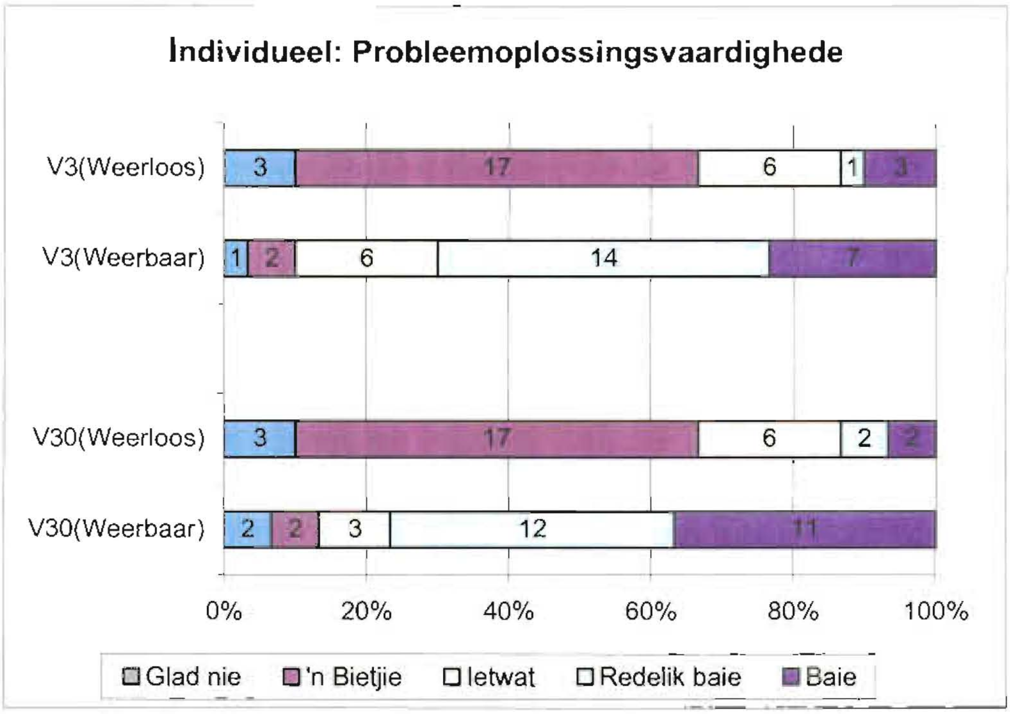
Volgens Figuur 5.3 toon slegs 7 weerlose adolessente en 14 weerbare adolessente dat samewerking met ander noodsaaklik is om sukses te behaal.

Daar is 'n balans tussen afhanklikheid en onafhanklikheid wat die adolessent moet handhaaf om weerbaar te kan wees. Daarom word daar van die term 'interafhanklikheid' gebruik gemaak.

Interafhanklikheid is 'n eienskap van weerbaarheid (Hjemdal in Martin, 2007: 306).

Figuur 5.4 toon die verskil tussen weerbare en weerlose adolessente met die klem op probleemoplossingsvaardighede.

Figuur 5.4: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die individu en probleem-oplossingsvaardighede



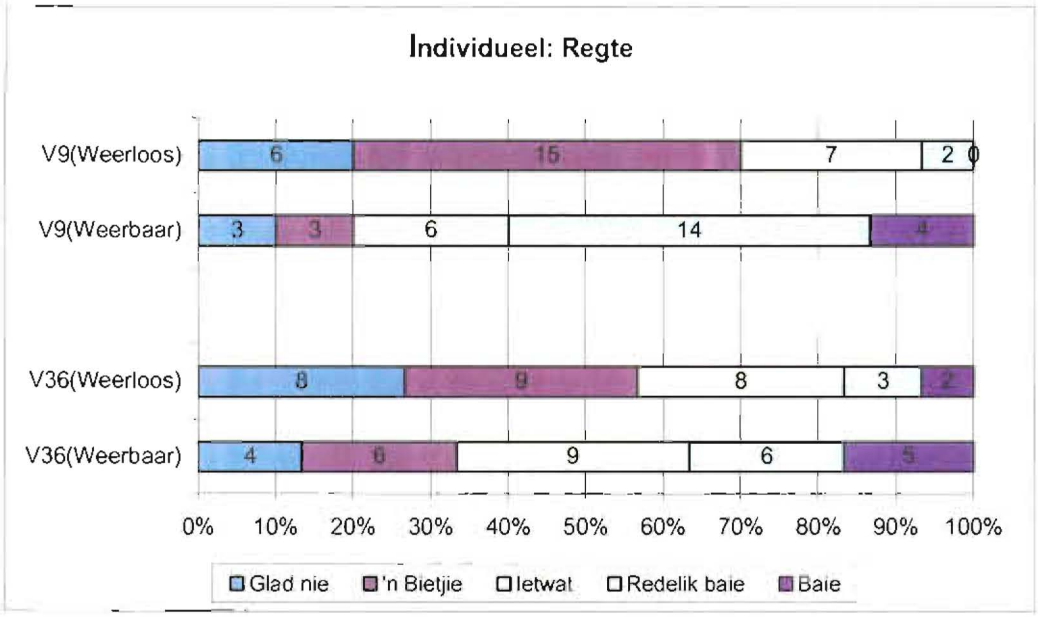
Vraag 3 toon dat 21 weerbare en slegs 4 weerlose adolessente aanhou tydens moeilike omstandighede. Vraag 30 toon dat 23 weerbare adolessente en slegs 4 weerlose adolessente voel dat hulle hul eie probleme kan oplos.

Die eienskap van uithouvermoë, veral gedurende 'n moeilike situasie, is 'n eienskap van 'n weerbare adolessent. Uithouvermoë as eienskap van weerbaarheid word ondersteun deur die studie asook vorige studies (Louw, 1994: 418-421; Gouws *et al.*, 2000: 38-44, Lefançois, 2001: 488).

Positiewe probleemoplossingsvaardighede is 'n beskermende faktor wat weerbaarheid bevorder (Ferguson & Horwood in Luthar, 2003: 132).

Figuur 5.5 toon of daar 'n verskil is tussen die weerbare en weerlose adolessent met betrekking op die gemaklikheid van die adolessent en sy regte (Vraag 9 en Vraag 36).

Figuur 5.5: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die individu en regte

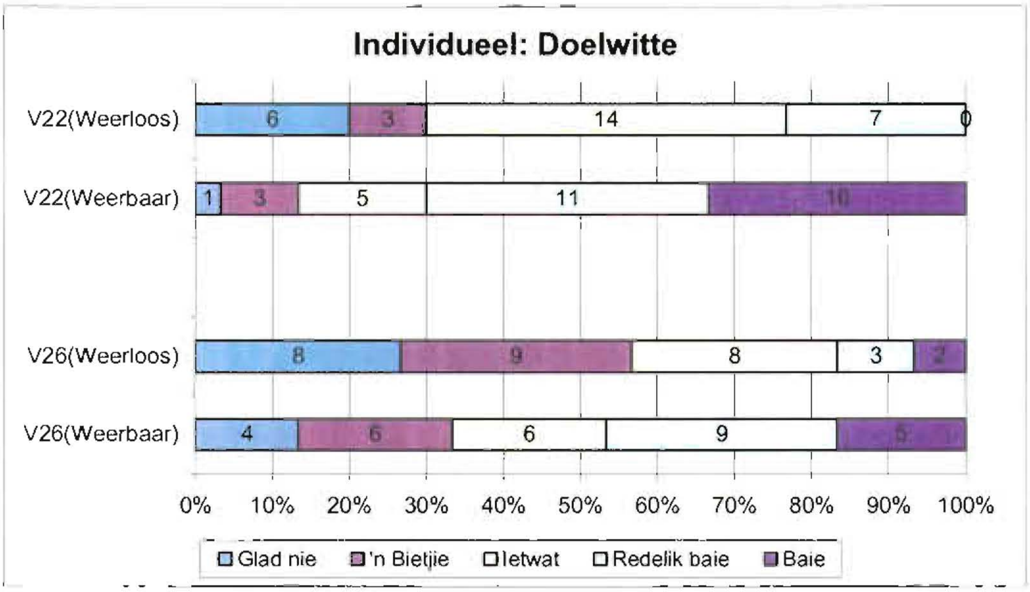


Volgens Vraag 9 voel 18 weerbare en net 2 weerlose adolessente dat hulle hulself kan uitdruk sonder dat hulle bekommerd is om gekritiseer te word. Vraag 36 toon dat 11 weerbare adolessente en 5 weerlose adolessente gemaklik is om hulp te vra.

Uit bogenoemde vrae kan afgelei word dat assertiwiteit 'n eienskap van weerbaarheid is. Volgens vorige studies is die vaardigheid wat die adolessent leer om op sy regte te staan een van die prioriteite wat genoeg aandag geniet in die Lewensoriëntering sillabus (Theron in Martin, 2007: 364).

Figuur 5.6 toon aan of daar 'n verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent is op grond van doelwitte.

Figuur 5.6: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die individu en doelwitte



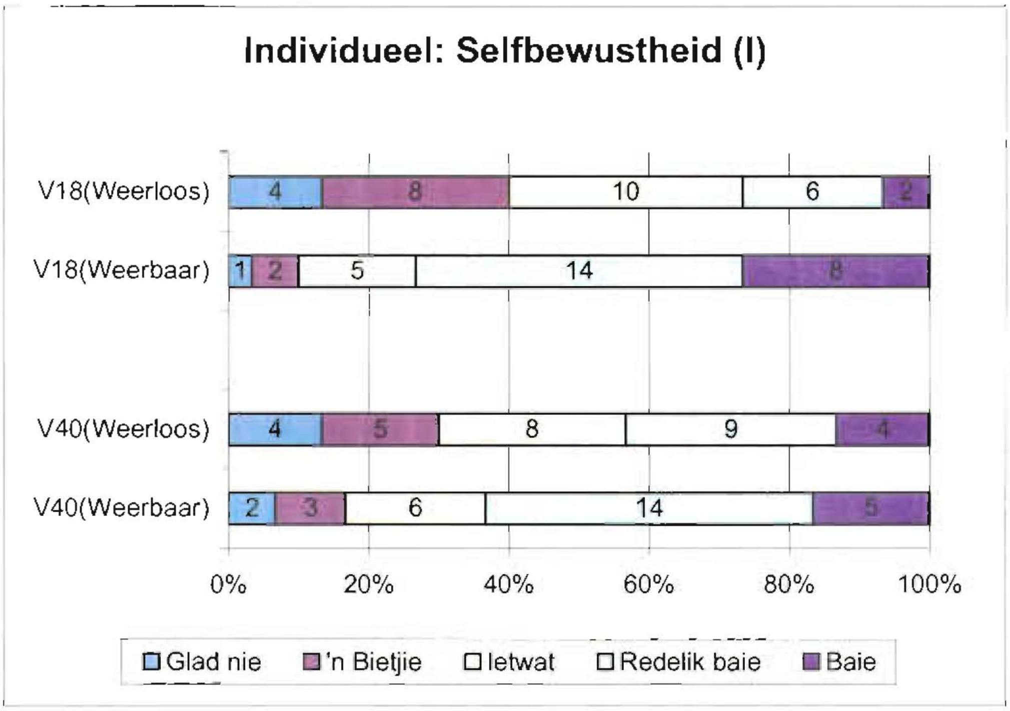
Vraag 22 dui dat 21 weerbare adolessente en 7 weerlose adolessente daarna streef om te voltooi wat hulle begin het. Veertien weerbare adolessente en 5 weerlose adolessente voel hulle het 'n visie van wat hulle van die toekoms verwag.

Toekomsgerigte, realistiese doelwitte gee vir die adolessent 'n gevoel van beheer oor sy lewe en is 'n eienskap van weerbaarheid. Die interne lokus van beheer verleen aan die adolessent 'n gevoel van kontrole (Donald *et al.*, 2006: 223).

Die adolessent wat die toekoms in konteks met sy eie lewe kan plaas, besit 'n eienskap van weerbaarheid. Die vaardigheid om realisties en logies oor die moontlike te kan dink, beïnvloed weerbaarheid (Lefrançois, 2001: 487; McDevitt & Ormrod, 2004: 197).

Daar is vier vrae in die vraelys wat handel oor die individu se selfbewustheid. Vir tegniese doeleindes sal daar twee grafieke volg wat elk twee vrae sal bevat. Figuur 5.7 bevat inligting wat handel oor Vrae 18 en 40.

Figuur 5.7: **Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die individu en selfbewustheid (I)**



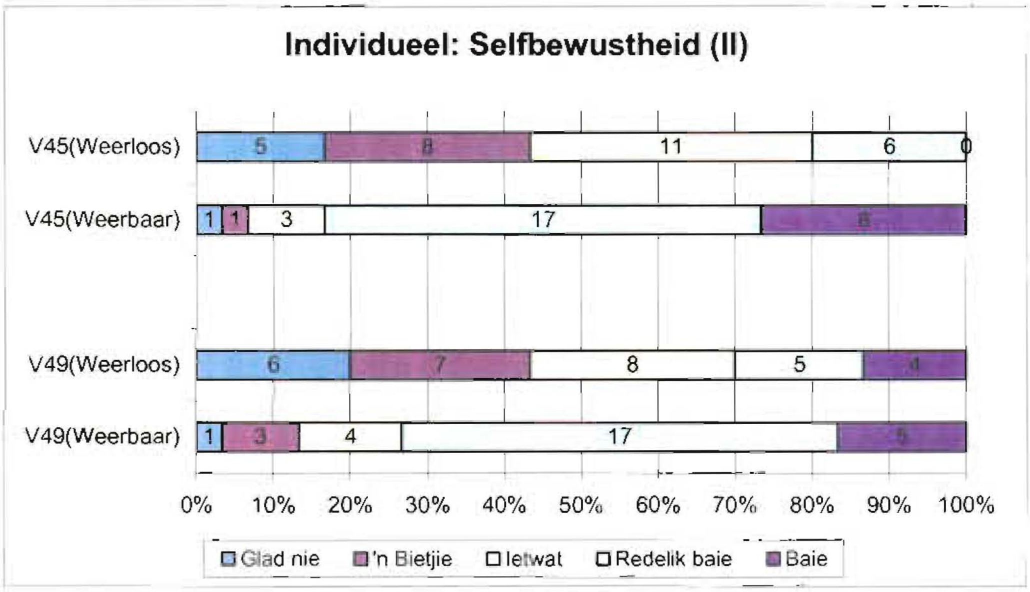
Vraag 18 toon dat 22 weerbare adolessente en 8 weerlose adolessente gemaklik is met die wyse waarop hulle hulself seksueel uitdruk. Vraag 40 dui aan dat 19 weerbare adolessente en 13 weerlose adolessente gemaklik is met die wyse waarop hulle hulself in hul portuurgroep uitdruk.

Uit bogenoemde resultate is dit duidelik dat 'n positiewe selfkonsep 'n eienskap van weerbaarheid is.

'n Positiewe selfkonsep is 'n eienskap van 'n weerbare adolessent. 'n Positiewe selfkonsep veroorsaak dat die adolessent gemaklik is met homself en nie kritiek vrees nie (Davey *et al.*, 2003: 347; Magano, 2004: 39; Plug *et al.*, 1993: 318).

Figuur 5.8 handel oor die kennis van die adolessent in verband met sy sterk en swak eienskappe.

Figuur 5.8: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die individu en selfbewustheid (II)



Vraag 45 toon dat 25 weerbare adolessente en slegs 6 weerlose adolessente bewus is van hul goeie eienskappe. Volgens Vraag 49 is 22 weerbare adolessente en 9 weerlose adolessente bewus van hul swak eienskappe.

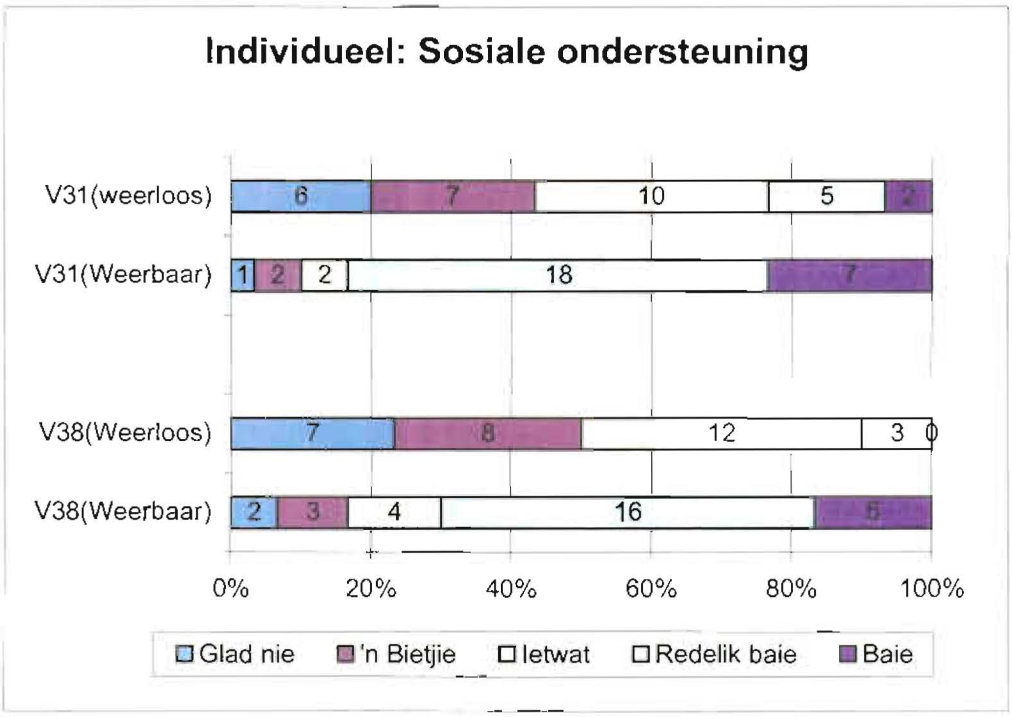
Om weerbaarheid te bevorder is dit belangrik dat die individu bewus is van sy goeie en swak eienskappe.

Die affektiewe komponent bestaan uit die self, die selfkonsep en die identiteit (selfkennis). Selfkennis is belangrik vir weerbaarheid (Gouws *et al.*, 2000: 82; Plug *et al.*, 1993: 8).

Die studie se resultate in verband met selfkennis word dus deur vorige studies ondersteun.

Figuur 5.9 handel oor die sosiale ondersteuning wat die individu ontvang, en of dit verskil vir weerbare en weerlose adolessente.

Figuur 5.9: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die individu en sosiale ondersteuning



Volgens Vraag 31 voel 25 weerbare adolessente en net 7 weerlose adolessente deel van 'n groep wanneer hulle saam met hul vriende is. Vraag 38 dui aan dat 21 weerbare adolessente en 15 weerlose adolessente dink dat hul familie by hul sal staan gedurende 'n moeilike situasie.

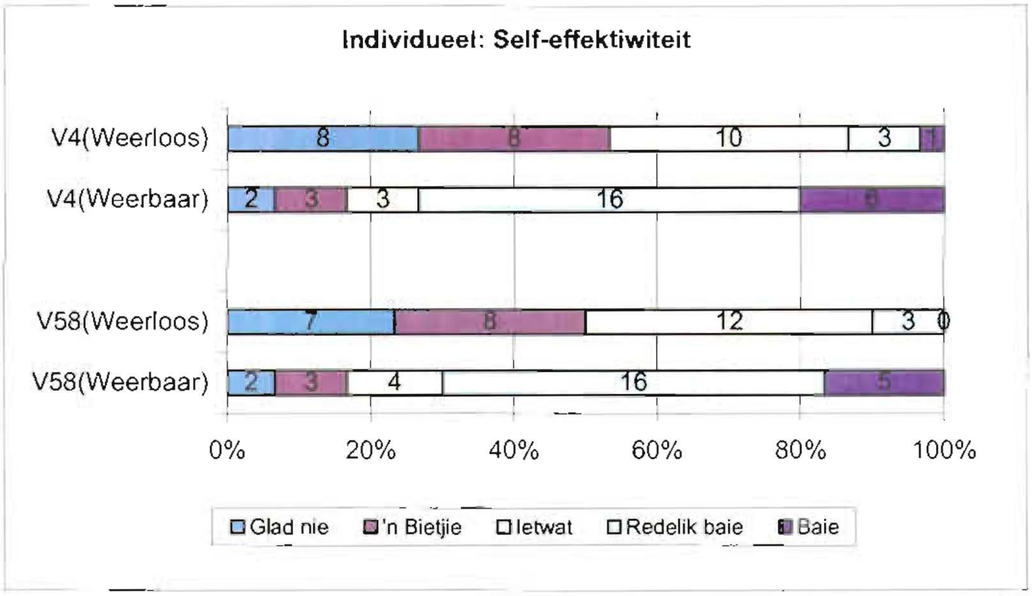
Die individu wat sosiale ondersteuning ontvang, is dus meer geneig om weerbaar te wees. Sosiale ondersteuning is 'n belangrike beskermende faktor. Vraag 38 toon dat ouers 'n rol speel by sosiale ondersteuning. Vorige navorsingstudies ondersteun die bevindinge dat ouers wat die adolessente sal bystaan tydens moeilike situasies 'n beskermende rol speel (Howard & Johnson, 2000: 326; Weed *et al.*, 2006: 61).

Die belangrikheid van die sosiale ondersteuning van die portuurgroep kan nie oorbeklemtoon word nie. Talle vorige navorsingstudies het al bewys dat die portuurgroep 'n groot rol as beskermende faktor speel (DeRosier & Marcus, 2005: 140; Gouws *et al.*, 2000: 67; Lefrançois, 2001: 522; Phinney *et al.*, 1997: 955; Place *et al.*, 2002: 165; Selman, 2002: 46).

Dit is interessant dat die deelnemers aan hierdie studie toon dat minder weerlose adolessente die ondersteuning van hulle portuurgroep geniet (n=7) as wat hulle familie-ondersteuning geniet (n=15), terwyl die weerbare adolessente amper eweveel portuurgroep- (n=25) en familie-ondersteuning (n=21) geniet. Hieruit kan afgelei word dat die adolessente in die tegniese skool die ondersteuning van hul portuurgroep sowel as hul families benodig om na weerbaarheid te neig. Die ondersteuning van hul familie alleen is in die studie getoon as onvoldoende. Die resultaat bevestig dus dat weerbaarheid versterk word deur die som van die beskermende faktore en dat slegs een beskermende eienskap nie weerbaarheid tot gevolg sal hê nie.

Figuur 5.10 toon die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent ten opsigte van self-effektiwiteit.

Figuur 5.10: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die individu en selfeffektiwiteit



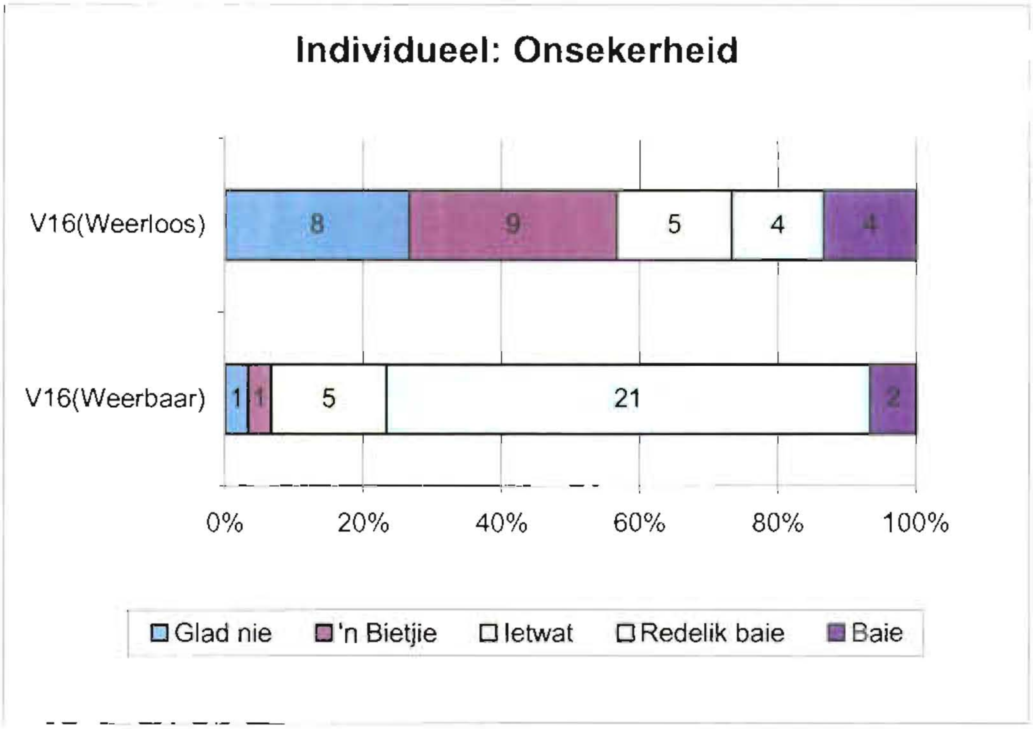
Vraag 4 dui aan dat 22 weerbare adolessente en slegs 4 weerlose adolessente besef dat hul aksies in die hede hul toekoms sal beïnvloed. Volgens Vraag 58 voel 21 weerbare adolessente en net 3 weerlose adolessente dat hulle net so goed of beter is as ander jeug wat hul ken.

Volgens Seidman & Pedersen in Luthar (2003: 333), is self-effektiwiteit 'n eienskap van weerbaarheid. Nog 'n studie het getoon dat self-effektiewe adolessente meer geneig is om weerbaar voor te kom (Wyman in Luthar, 2003: 302).

Hierdie bevindinge is in ooreenstemming met die van hierdie navorsingstudie.

Figuur 5.11 toon die verskil van die mate van onsekerheid waaroor weerbare en weerlose adolessente beskik.

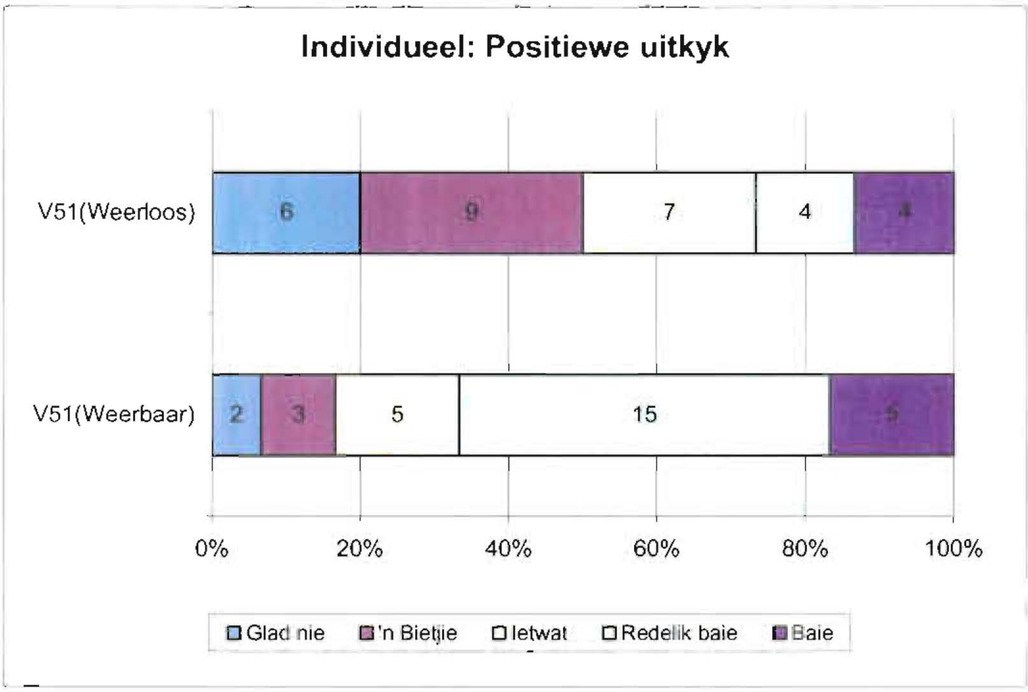
Figuur 5.11: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die individu en onsekerheid



Vraag 16 dui aan dat 23 weerbare adolessente en 8 weerlose adolessente vol selfvertroue voel wanneer hulle in 'n uitdagende en onseker situasie verkeer. Die vermoë om optimaal te funksioneer onder onsekere toestande is 'n eienskap van weerbaarheid. Die eienskap word deur vorige navorsingstudies ondersteun (Seifer in Luthar, 2003: 43).

Figuur 5.12 toon die mate van verskil tussen weerbare en weerlose adolessente op grond van 'n positiewe uitkyk.

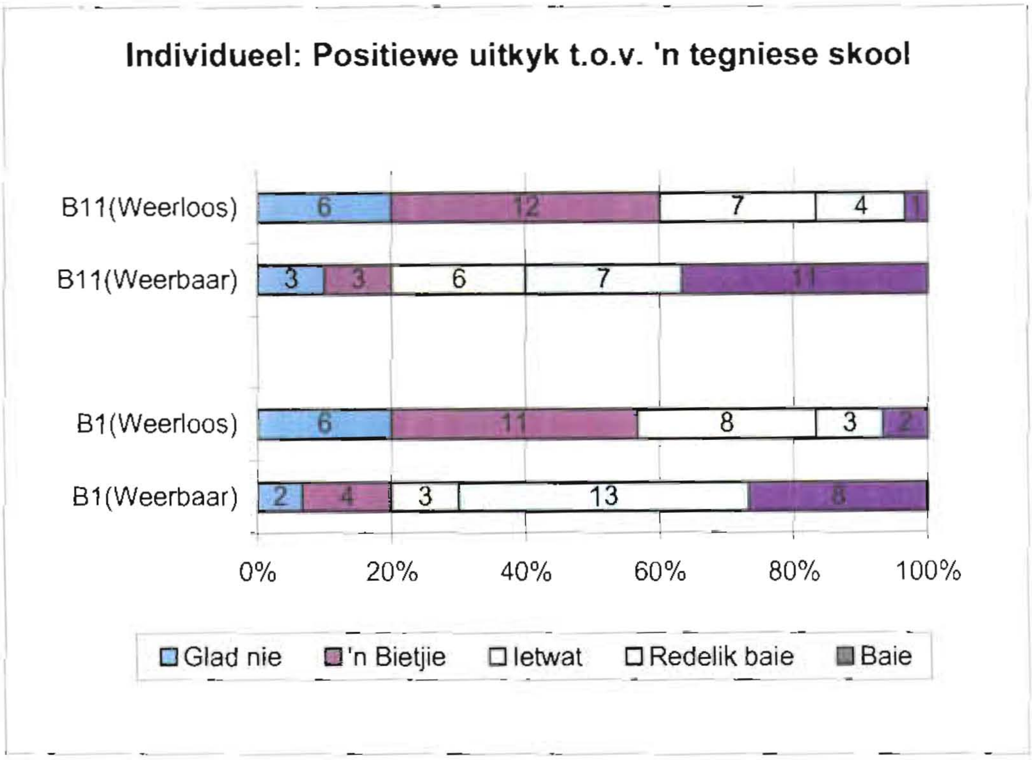
Figuur 5.12: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die individu en positiewe uitkyk



Volgens Vraag 51 dink 20 weerbare adolessente en 8 weerlose adolessente dat die meeste probleme op 'n positiewe wyse opgelos kan word. Die weerbare adolessente in 'n tegniese skool beskik dus oor die vermoë om positief na 'n probleemsituasie te kyk.

Figuur 5.13 gee die resultate van die adolessent se mening ten opsigte van die tegniese skool (Vrae B1 en B11).

Figuur 5.13: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die individu en positiewe uitkyk t.o.v. 'n tegniese skool

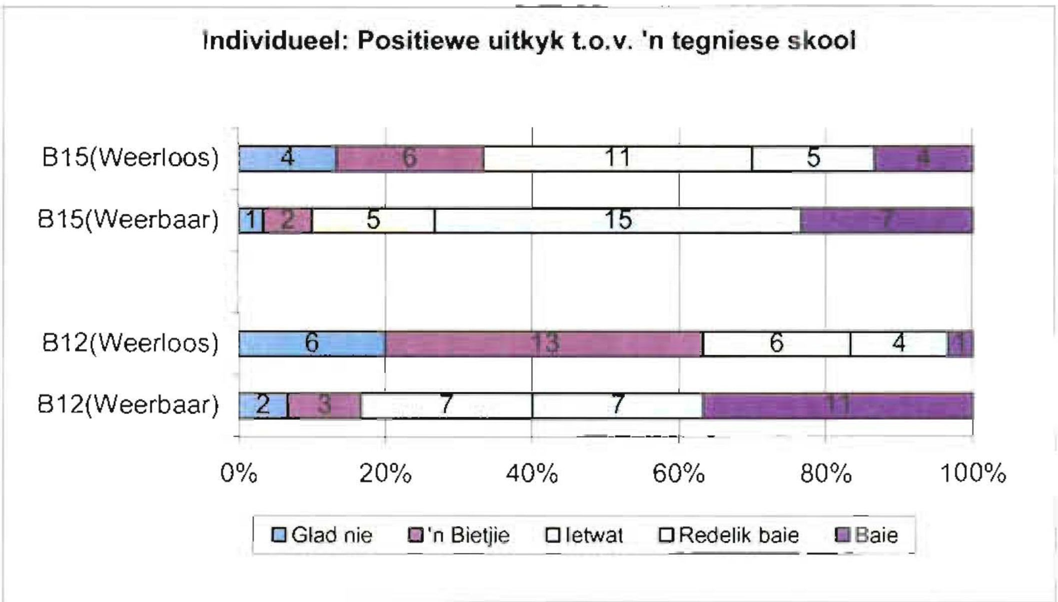


In die figuur word daar waargeneem dat 21 weerbare adolessente in die tegniese skool gelukkig is. Slegs 5 weerlose adolessente is in die tegniese skool gelukkig. Die aantal weerbare adolessente (n=18) wat dink dat hul beter onderrig in 'n tegniese skool ontvang as in 'n akademiese skool, is meer as die aantal weerlose adolessente (n=5).

Die afleiding kan dus gemaak word dat die weerbare adolessent in 'n tegniese skool 'n positiewe uitkyk het ten opsigte van die skool en opvoeding.

Figuur 5.14 gee die resultate van die adolessent se ervaring ten opsigte van die tegniese skool (Vrae B12 en B15).

Figuur 5.14: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die individu en positiewe uitkyk t.o.v.'n tegniese skool

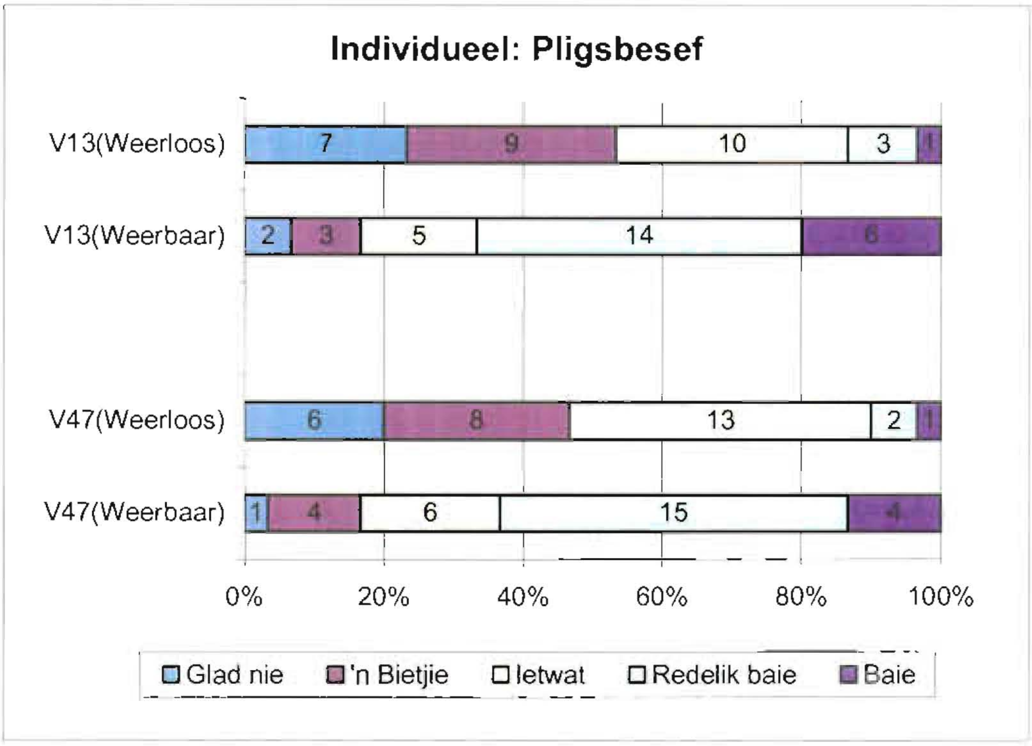


Die resultate van Vraag 11 en 12 korreleer. Die weerbare adolessent in 'n tegniese skool het dus 'n positiewe uitkyk ten opsigte van die onderrig wat hy in 'n tegniese skool ontvang, en voel positief teenoor die toekomsgerigtheid van 'n tegniese skolastiese opvoeding. Hierdie bevinding word bevestig in Vraag 15. Die aantal weerbare adolessente wat van mening is dat 'n tegniese skool instaat is om hul drome en ideale te verwesenlik (n=22), is meer as die aantal weerlose adolessente (n=9) wat die mening deel. Hierdie bevindinge is in kontras met die stigma wat aan 'n tegniese skool kleef (Hoofstuk 2.3). Daar kan dus afgelei word dat alhoewel mense buite die tegniese skool die skool as minder positief beskou, die weerbare adolessente in die tegniese skool trots en gelukkig is in hul skolastiese milieu.

Volgens vorige navorsingstudies is 'n positiewe lewensuitkyk 'n eienskap van weerbaarheid. Hierdie aanpassing dien as 'n beskermende faktor wanneer die individu blootgestel word aan risiko faktore (Kumpfer in Glantz en Johnson, 1999: 183). In hierdie studie het weerbare adolessente ook 'n positiewe houding teenoor hul tegniese skool en tegniese onderrig.

Die rol wat pligsbesef speel as eienskap van weerbaarheid word met behulp van Figuur 5.15 ondersoek.

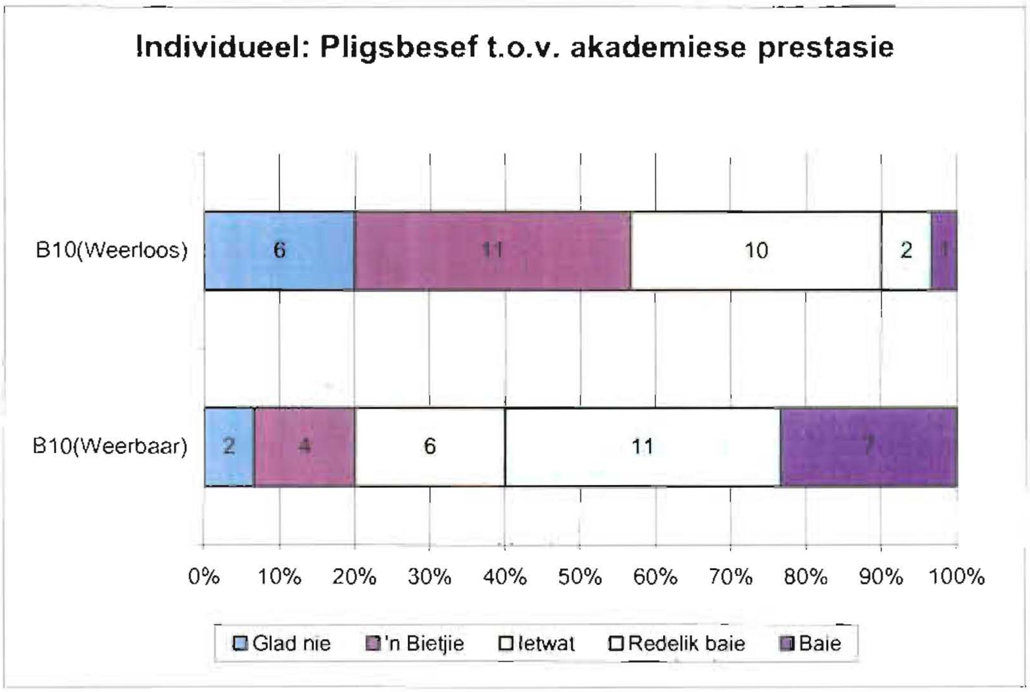
Figuur 5.15: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die individu en pligsbesef



Vraag 13 toon dat meer weerbare adolessente (n=20) as weerlose adolessente (n=4) voel dat elke individu verantwoordelik is om van die wêreld 'n beter plek te maak. Volgens Vraag 47 ervaar 19 weerbare adolessente en 3 weerlose adolessente dat dit hul plig is om 'n bydrae tot die gemeenskap te lewer.

Figuur 5.16 ondersoek die mate van pligsbesef by die adolessent in 'n tegniese skool ten opsigte van sy akademiese prestasie.

Figuur 5.16: Die mate van pligsbesef gebasseer op akademiese prestasie

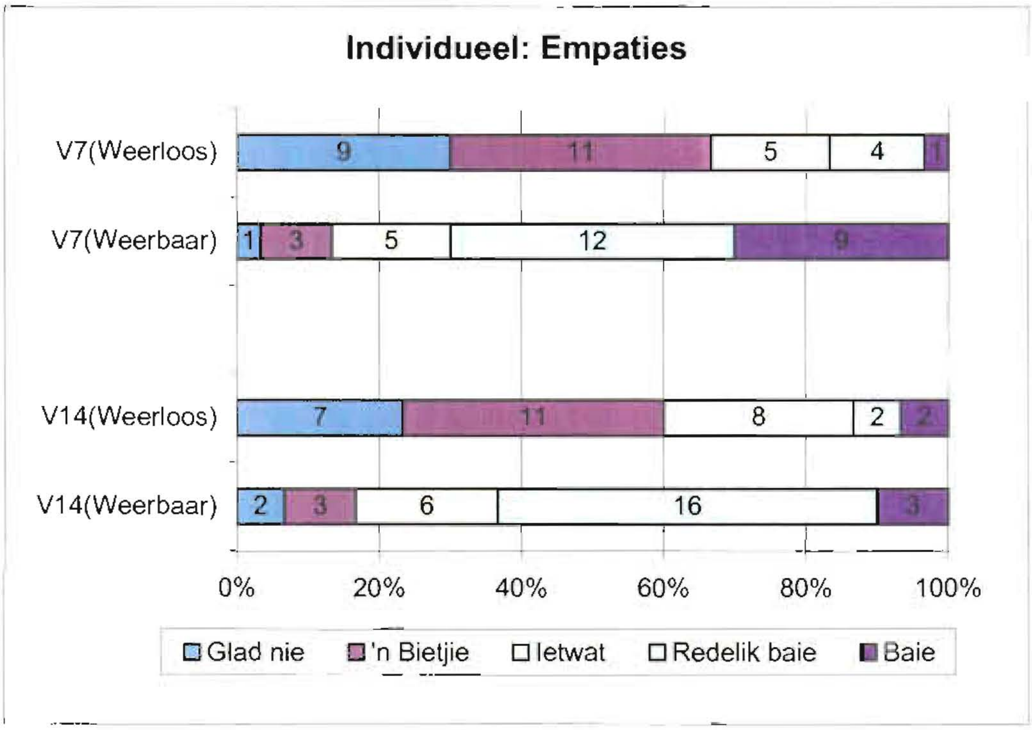


Volgens Figuur 5.16 is daar 'n duidelike onderskeid t.o.v. die mate van pligsbesef tussen die weerbare (n=18) en die weerlose adolessent (n=3) in 'n tegniese skool. Die maatstaaf waarmee weerbare adolessente van weerlose adolessente in 'n tegniese skool onderskei kan word, is dus skolastiese prestasie. Skolastiese prestasie dui die adolessent se mate van pligsbesef aan, en dus is goeie akademiese prestasie 'n eienskap van 'n weerbare leerder in 'n tegniese skool.

'n Pligsbesef is 'n eienskap van 'n weerbare individu. Dit is reeds in vorige studies bewys dat weerbare individue 'n groter mate van pligsbesef toon as weerlose individue (Luthar en Zelazo in Luthar, 2003: 514).

Figuur 5.17 toon aan of die weerbare en weerlose individu verskil op grond van empatie.

Figuur 5.17: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die individu en empatie



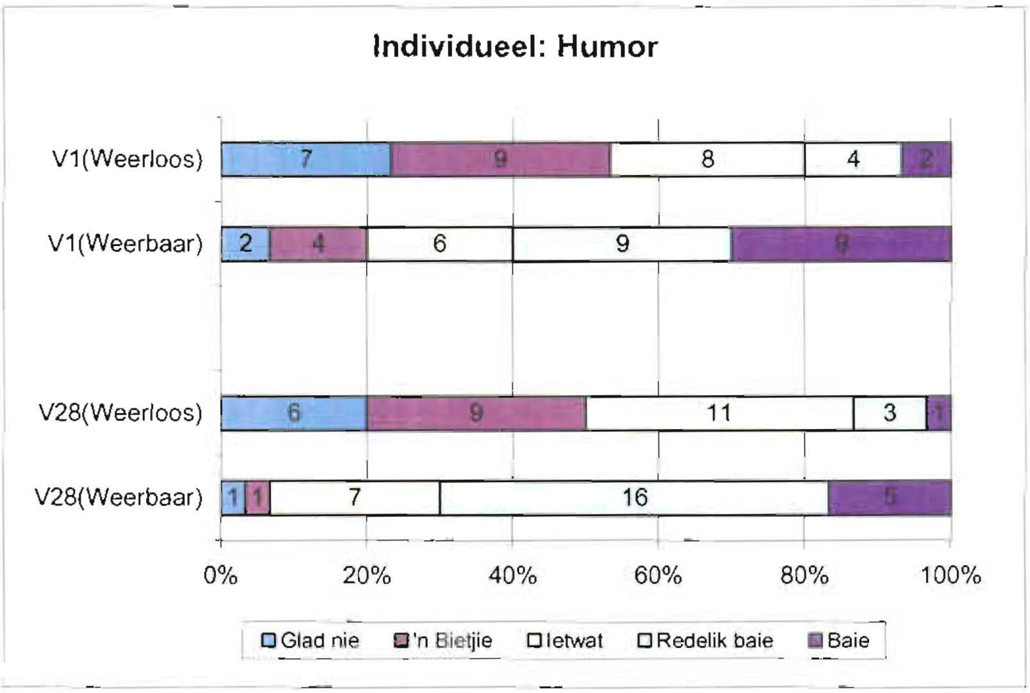
Vraag 7 dui aan dat 21 weerbare adolessente en slegs 5 weerlose adolessente dink dat hulle ander se gevoelens verstaan. Volgens Vraag 14 ervaar meer weerbare adolessente (n=19) as weerlose adolessente (n=4) 'n gevoel van jammerte teenoor 'n persoon (waarvan hulle nie hou nie) as daar iets sleg met die persoon gebeur. Met ander woorde, 'n weerbare individu is meer geneig om empaties op te tree as 'n weerlose individu.

Die eienskap van empatie is in vorige studies ondersoek en ondersteun die studie. Kognitiewe ontwikkeling is een van die ontwikkelingstake wat die adolessent moet bemeester. Kognitiewe ontwikkeling behels die ontwikkeling van abstrakte denke. Abstrakte denke beïnvloed empatie deurdat die individu dit beter verstaan (Guido, 2006: 2; Heaven, 2001: 21; Lefrançois, 2001: 487; Masten *et al.*, 1990: 429).

Kognitiewe ontwikkeling is reeds in hoofstuk 2 bespreek.

Figuur 5.18 toon of daar enige verband tussen 'n sin vir humor en weerbaarheid bestaan.

Figuur 5.18: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die individu en humor



Vraag 1 toon dat meer weerbare adolessente (n=18) as weerlose adolessente (n=6) dink dat hul probleme kan oplos deur te lag en pret te hê. Vraag 28 toon dat 21 weerbare adolessente en 4 weerlose adolessente dink dat hulle portuur hul as prettig ervaar. In die studie dui 'n sin vir humor na weerbaarheid.

Volgens vorige studies is weerbare individue gelukkige mense. Die vaardigheid van optimisme en humor bevorder met ander woorde weerbaarheid (Kumpfer in Glantz & Johnson, 1999: 208).

Volgens Tabel 5.1 is die individuele kenmerke van die weerbare adolessent in 'n tegniese skool soos volg:

Tabel 5.1: **Opsomming van individuele kenmerke van weerbaarheid by adolessente aan 'n tegniese skool**

Eienskappe van die individuele weerbare adolessent in 'n tegniese skool 	• gebruik nie **dwelmsmiddels** nie • is **interafhanklik** van familie en vriende • beskik oor **probleemoplossings-vaardighede** • staan op sy **regte** • het realistiese **doelwitte** waarna hy streef • ontvang voldoende **sosiale ondersteuning** ook in die tegniese skool • het 'n **positiewe uitkyk** op die lewe en op sy tegniese skool • het 'n **pligsbesef** ook teenoor akademiese prestasie • is **empaties** • het 'n goeie sin vir **humor**

Bogenoemde resultate is in vorige studies onder ander populasies van adolessente gevind. Daaruit word afgelei dat weerbare adolessente aan 'n tegniese skool oor dieselfde beskermende individuele eienskappe beskik as weerbare adolessente in ander populasies (Davey *et al.*,2003: 347; DeRosier & Marcus, 2005: 140; Donald *et al.*, 2006: 223; Donnon & Hammond in Martin, 2007: 460; Ferguson & Horwood in Luthar, 2003: 134; Gouws *et al.*, 2000: 38-44,67; Guido, 2006: 2; Heaven, 2001: 21; Hjemdal in Martin, 2007:

306; Howard & Johnson, 2000: 326; Kumpfer in Glantz en Johnson, 1999: 183; Lefançois, 2001: 488; Louw, 1994: 418-421; Magano, 2004: 39; McDevitt & Ormrod, 2004: 197; Phinney *et al.*, 1997:955; Place *et al.*, 2002:165; Seifer in Luthar, 2003: 43; Selman, 2002:46; Theron in Martin, 2007: 365; Weed *et al.*, 2006: 61). In hierdie studie is ook getoon dat weerbare adolessente positief is teenoor hulle tegniese skool opset.

5.3.1.2 Kulturele eienskappe en weerbaarheid

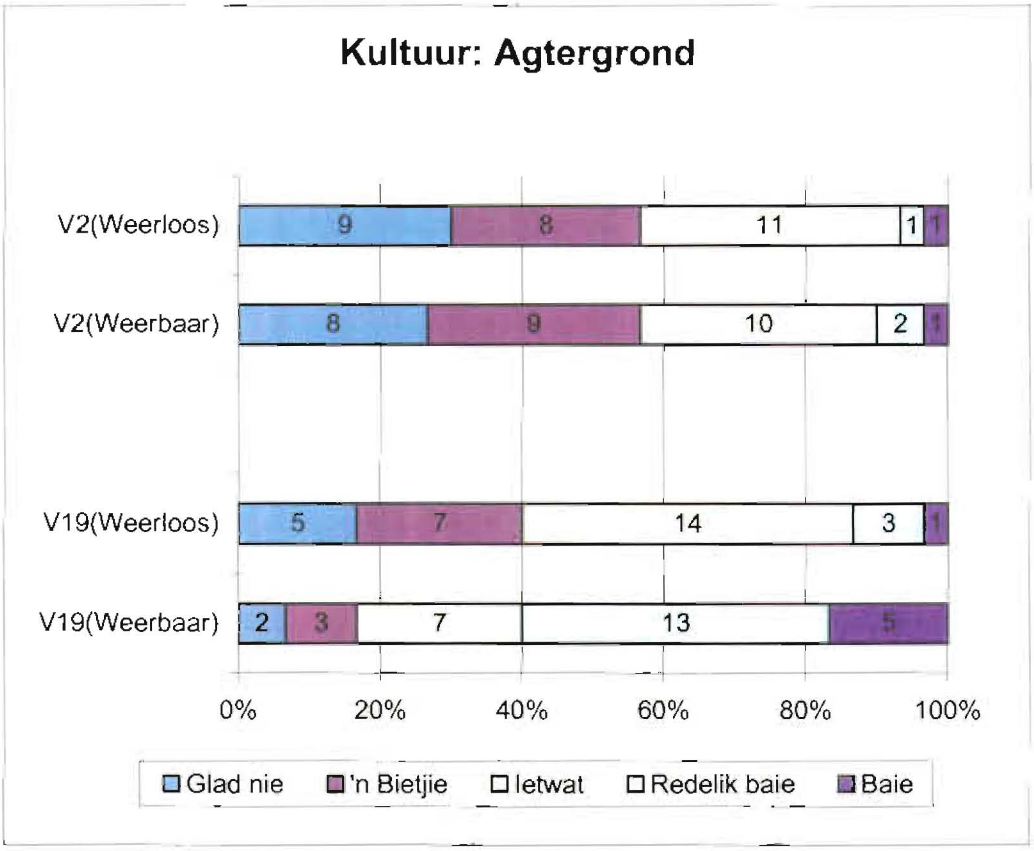
Figuur 5.19 dui die groepering van die vrae wat handel oor weerbaarheid van die adolessent en kultuur aan.

Figuur 5.19: Die groepering van kultuur en weerbaarheid soos deur die CYRM bepaal

Elk van die groeperings in Figuur 5.19 sal apart bespreek word.

Figuur 5.20 toon die belangrikheid van 'n kulturele agtergrond en weerbaarheid.

Figuur 5.20: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van kultuur en agtergrond



Vraag 2 toon dat slegs 5 adolessente van die totale steekproef van die studie kennis dra van hul ouers en/ of grootouers se geboorteplek. Die onkunde van waar die weerbare adolesent se voorgeslag vandaan kom, is in teenstelling met vorige navorsingstudies. Die adolessent wat kennis dra vanwaar sy voorgeslag afkomstig is, beskik oor 'n groter mate van weerbaarheid, want dit verskaf 'n gevoel dat hy tot 'n groter familie behoort en dus dieper gewortel is in sy familiekultuur (Howard & Johnson, 2000: 326).

Volgens Vraag 19 het 18 weerbare adolessente en 4 weerlose adolessente 'n roetine gedurende etenstyd. Met ander woorde, die adolessente wat in 'n milieu ontwikkel waar kultuur 'n rol speel, sal meer weerbaar wees as die adolessent wat ontwikkel sonder enige kulturele standvastigheid.

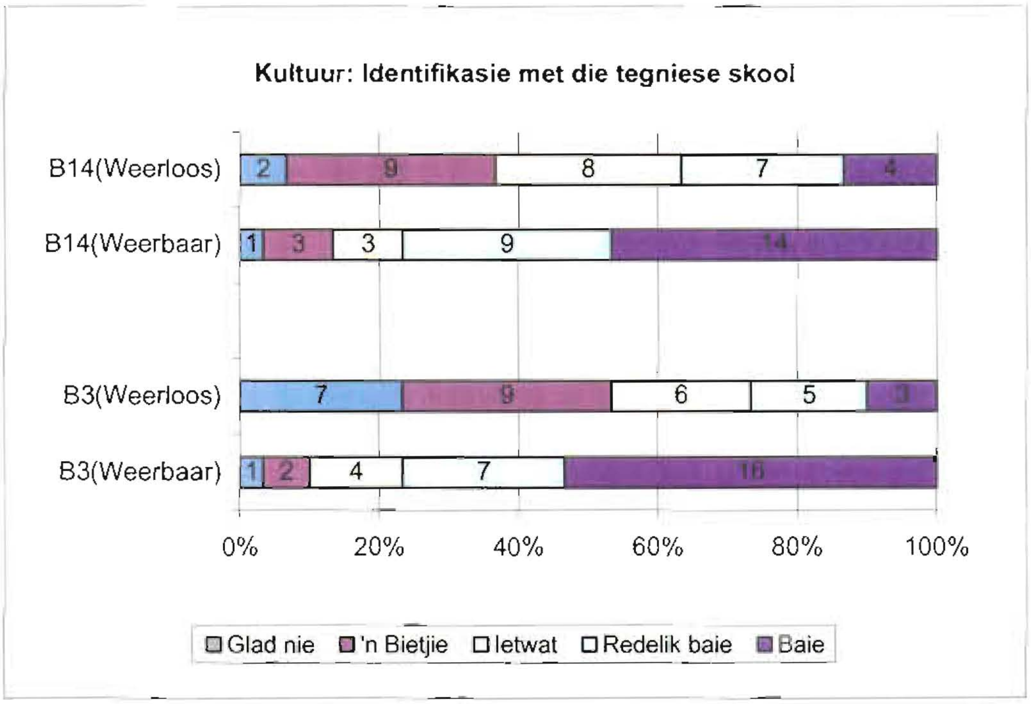
Die kultuur speel 'n rol by die mate van weerbaarheid waaroor die adolessent beskik (Weed *et al.*, 2006: 61).

In hierdie studie het die weerbare adolessente wel aangedui dat kultuur in die vorm van gereelde familie-etenstye deel van hulle kultuuragtergrond is, maar terselfde tyd dra hulle min kennis van hulle ouers se agtergrondkultuur.

Figuur 5.21 dui die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent op grond van die volgende punte van identifikasie:

- die belangrikheid van godsdiens as 'n bron van krag (Vraag24); en
- die adolessent se gevoel ten opsigte van sy etniese groep (Vraag25).

Figuur 5.21: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van kultuur en identifikasie (Vraag 24 & 25)



Vraag 24 dui dat 15 weerbare adolessente en slegs 4 weerlose adolessente godsdiens as 'n bron van krag ervaar. Met ander woorde hulle identifiseer met godsdiens. Volgens vorige navorsingstudies is godsdienstige oriëntasie van belang vir weerbaarheid aangesien dit die adolessent se lewe betekenis

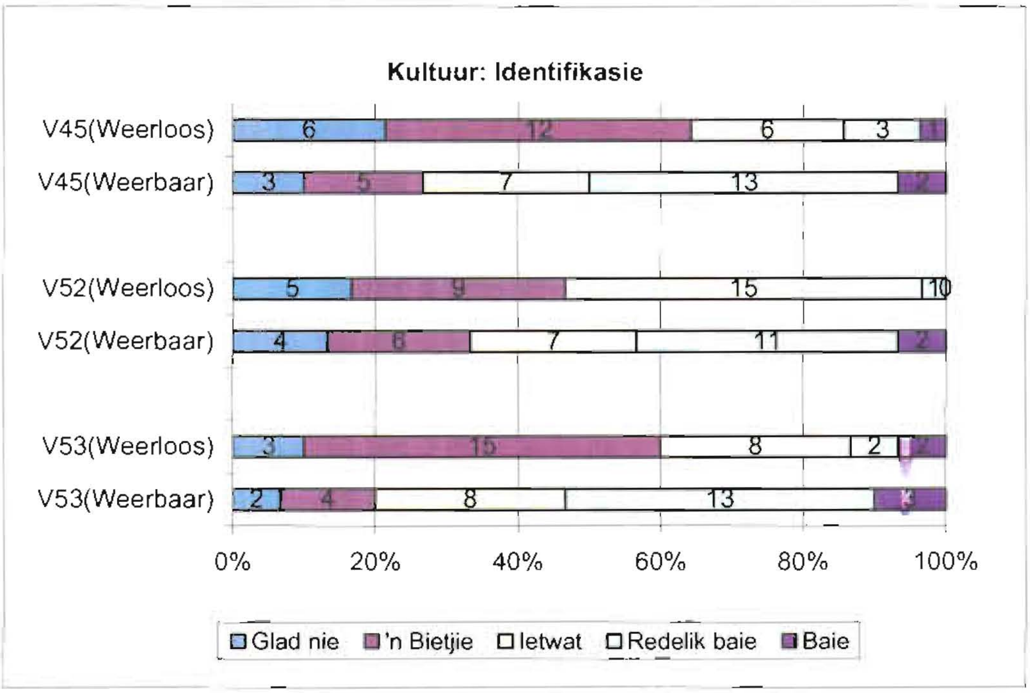
gee. 'n Adolessent wat voel dat godsdiens 'n bron van krag is, sal geneig wees tot weerbaarheid (Masten & Reed in Snyder & Lopez, 2005: 76).

Vraag 25 gee weer dat 15 weerbare adolessente en 8 weerlose adolessente trots is op hul etniese afkoms. Dit is met ander woorde vir die weerbare adolessent belangrik om trots te wees op sy etniese afkoms en hom te identifiseer met sy etniese afkoms aangesien dit bepaal wie en wat hy is. Hierdie eienskap is deur vorige studies bevestig (Barrow *et al.* in Martin, 2007: 397; Luthar *et al.* in Luthar, 2003: 109).

Figuur 5.22 handel oor die volgende belangrike kwessies rakende kultuur:

- die belangrikheid van betrokkenheid by godsdienstige organisasies (Vraag 46); en
- kulturele identifikasie ten opsigte van tradisies (Vraag 52) en nasionaliteit (Vraag 53).

Figuur 5.22: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van kultuur en identifikasie (Vraag 46, 52 & 53)



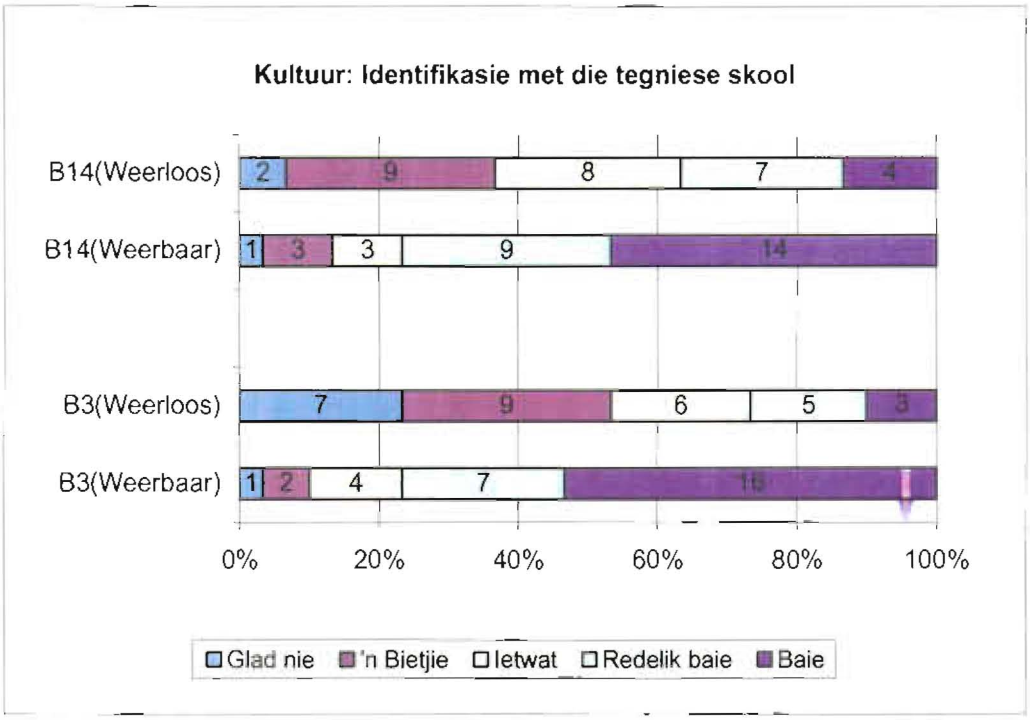
Vraag 46 gee weer dat 15 weerbare adolessente en 6 weerlose adolessente betrokke is by aktiwiteite van godsdienstige organisasies.

Die belangrike rol wat godsdiens en betrokkenheid by godsdienstige organisasies speel, is in vorige studies ondersoek. Die resultate van vorige studies ondersteun dat hierdie 'n eienskap van weerbaarheid is (Gouws *et al.*, 2000: 103; Dacey *et al.*, 2004: 137).

Vraag 52 toon dat 13 weerbare adolessente en net 1 weerlose adolessent hul familie en gemeenskap se tradisies geniet. Volgens Vraag 53 is 16 weerbare adolessente en 4 weerlose adolessente trots op hul nasionaliteit, nl. Suid-Afrikaner.

Figuur 5.23 bestudeer die resultate van die adolessent se indentifikasie met die tegniese skool waar hy onderrig ontvang.

Figuur 5.23: Die resultate van die adolessent se indentifikasie met die tegniese skool waar hy onderrig ontvang

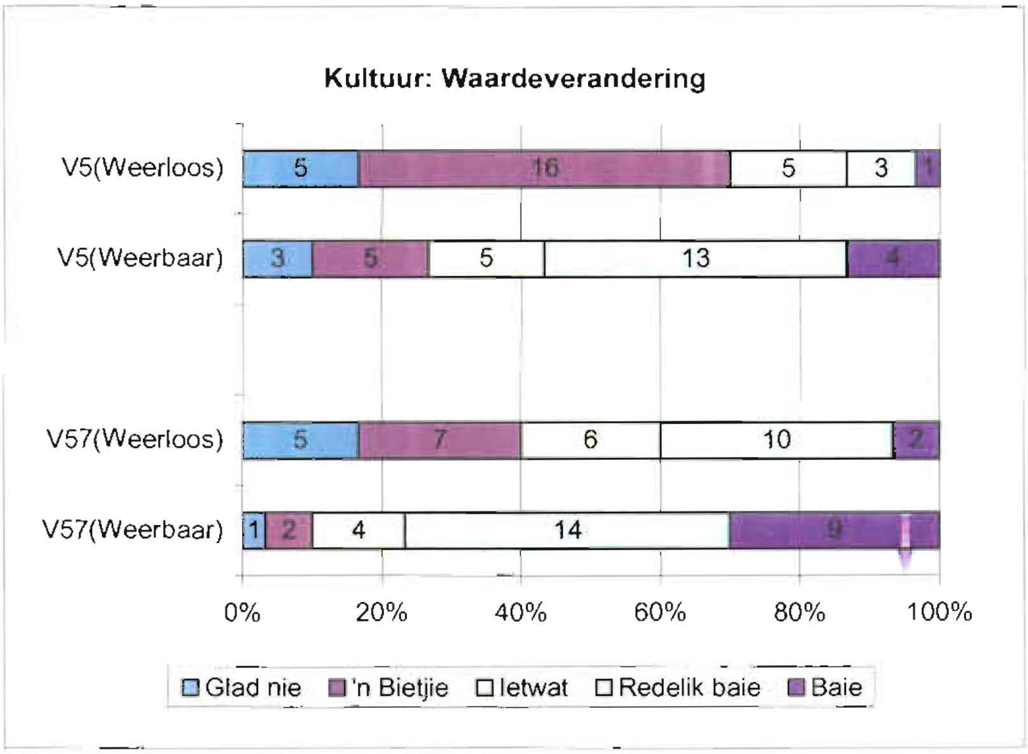


Volgens Vraag 3 identifiseer 23 weerbare en 8 weerlose leerders met 'n beroep in 'n tegniese rigting. Die aantal weerbare adolessente (n=23) wat trots is om met 'n tegniese skool geïdentifiseer te word, is meer as die aantal weerlose adolessente (n=11). Die weerbare adolessent in 'n tegniese skool is dus trots op sy skool en identifiseer met die rigting waarin hy hom bevind.

Die belangrikheid vir die adolessent om met sy kultuur te identifiseer, en om op sy nasionaliteit trots te wees, is 'n eienskap van weerbaarheid wat deur vorige studies bevestig is (Masten en Powell in Luthar, 2003: 14).

Figuur 5.24 dui of daar 'n verskil is tussen die weerbare en weerlose adolessente op grond van die hantering van die verskuiwing van waardes in die kultuur.

Figuur 5.24: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van kultuur en waardeverandering (Vraag 5 & 57)

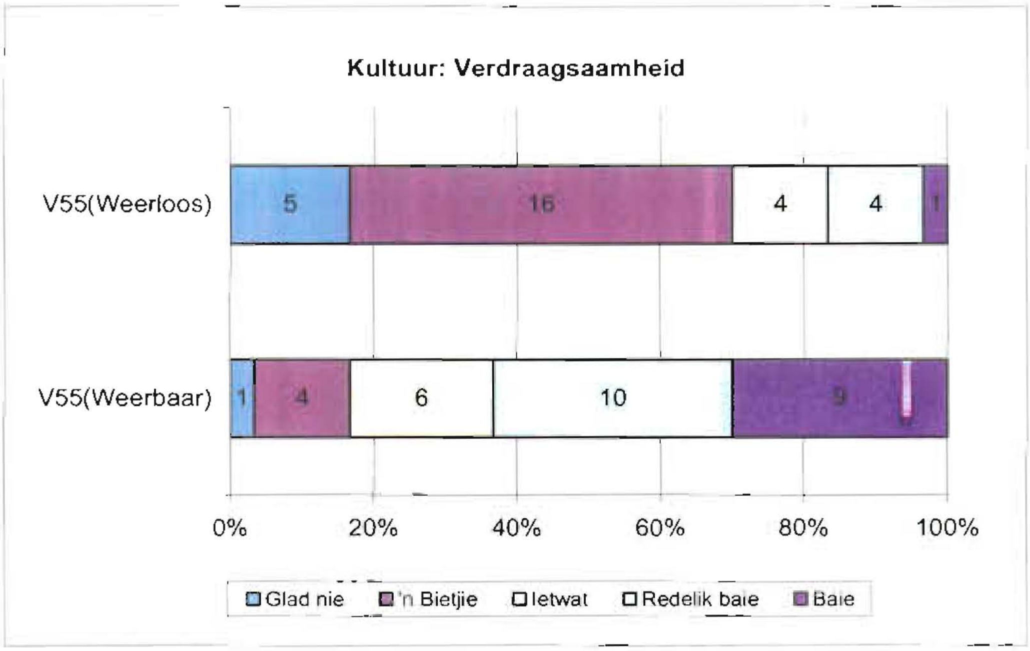


Volgens Vraag 5 ervaar 17 weerbare adolessente en net 4 weerlose adolessente dat die ouer generasie die jonger generasie se idees aanvaar en verdra. Dit blyk dan dat die weerbare adolessente aanvaar voel deur die ouer generasie. Vraag 57 toon dat 23 weerbare adolessente en 12 weerlose adolessente blyk dat hul familie-waardes ooreeenstem met die waardes van hul kultuur. Hieruit blyk dit dan ook dat weerbare adolessente nie hulle familie se tradisies verwerp nie.

Die positiewe hantering van die verskuiwing van waardes deur die kultuur is belangrik vir weerbaarheid. Dit is in vorige studies ook bewys dat dit 'n eienskap van weerbaarheid is (Masten en Powell in Luthar, 2003: 14). Die weerbare adolessente se persepsie van aanvaarding deur die ouer geslag asook hul aanvaarding van hul eie familie se tradisies beteken moontlik dat hierdie weerbare adolessente minder konflik ervaar (Willoughby, 2007: 3).

In Figuur 5.25 val die klem op die verdraagsaamheid van die kultuur teenoor verskillende ideologiese sienswyses, en of dit verskil by weerbare en weerlose adolessente.

Figuur 5.25: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van kultuur en verdraagsaamheid (Vraag 55)

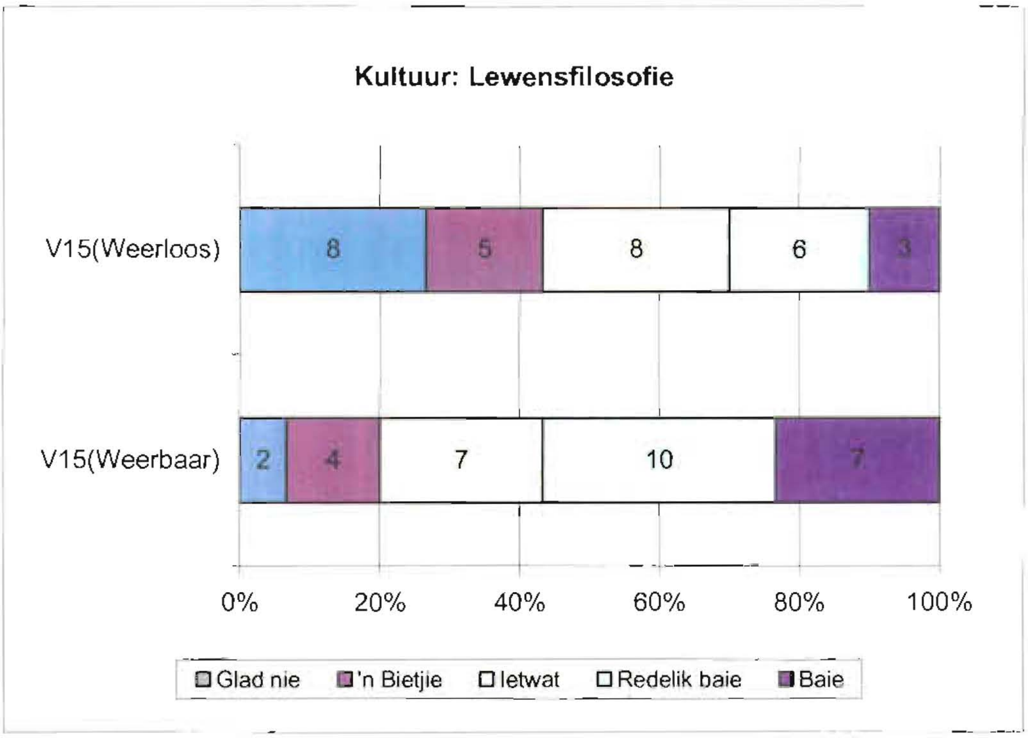


Volgens Vraag 55 ervaar 19 weerbare adolessente en 5 weerlose adolesente dat hul openlik kan verskil van hul ouers en ander volwassenes in hul kultuur se sienswyse indien hul nie sou saamstem nie.

Die kultuur wat die jeug se ideologiese sienswyse aanhoor en nie dadelik verwerp nie, bevorder weerbaarheid. Cameron *et al.* in Martin (2007: 297) se studie wat handel oor die bydrae van kultuur tot weerbaarheid, het gevind dat die kultuur wat buigbaar genoeg is om die jeug se ideologie nie te verwerp nie, 'n bron van weerbaarheid kan wees. Hulle het ook gevind dat dit meer male vir jeug en gemeenskappe nodig is om in gesprek te tree hieroor.

Figuur 5.26 kyk of die teenwoordigheid van 'n lewensfilosofie 'n rol speel by weerbaarheid van die adolessent.

Figuur 5.26: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van kultuur en lewensfilosofie (Vraag 15)

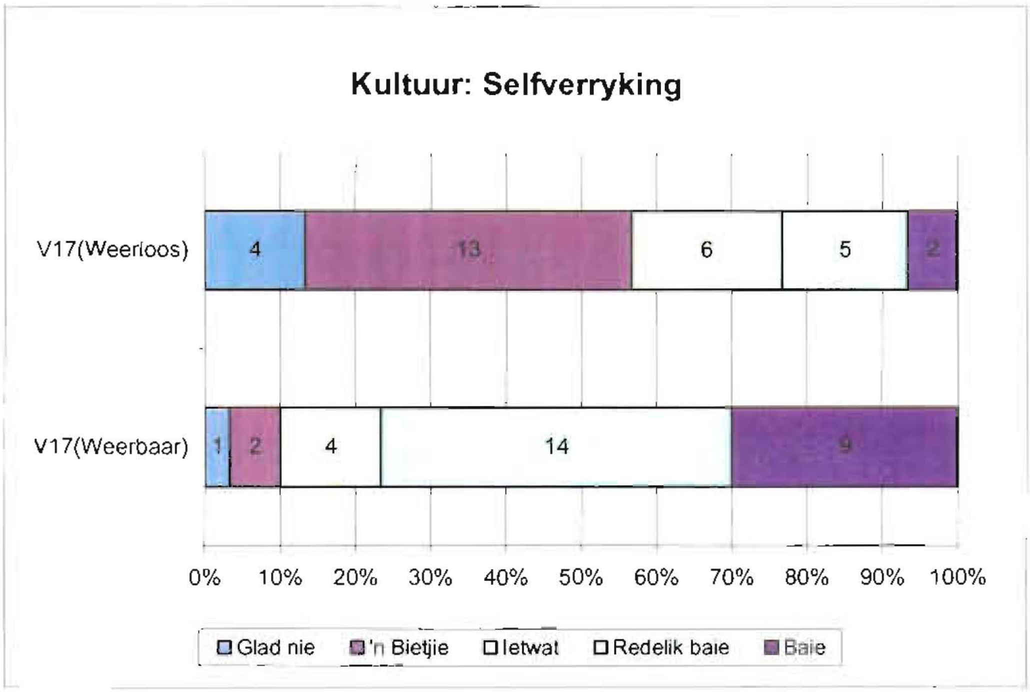


Vraag 15 dui aan dat 17 weerbare adolessente en 9 weerlose adolessente glo dat die lewe op 'n sekere wyse geleef moet word. Dit dui dat die adolessent wat oor 'n lewensfilosofie beskik, 'n groter moontlikheid het om weerbaar te wees.

Met ander woorde, soos in vorige studies (Berger, 2003: 498; Lefrançois, 2001: 491) dui bogenoemde aan dat die doelgerigte adolessent wat weet wat hy van die lewe verwag, sal neig na weerbaarheid.

Figuur 5.27 toon aan of daar 'n verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent is in terme van selfverryking deur die kultuur. Dit handel nie oor ekonomiese selfverryking nie, maar die strewe om 'n beter mens te wees.

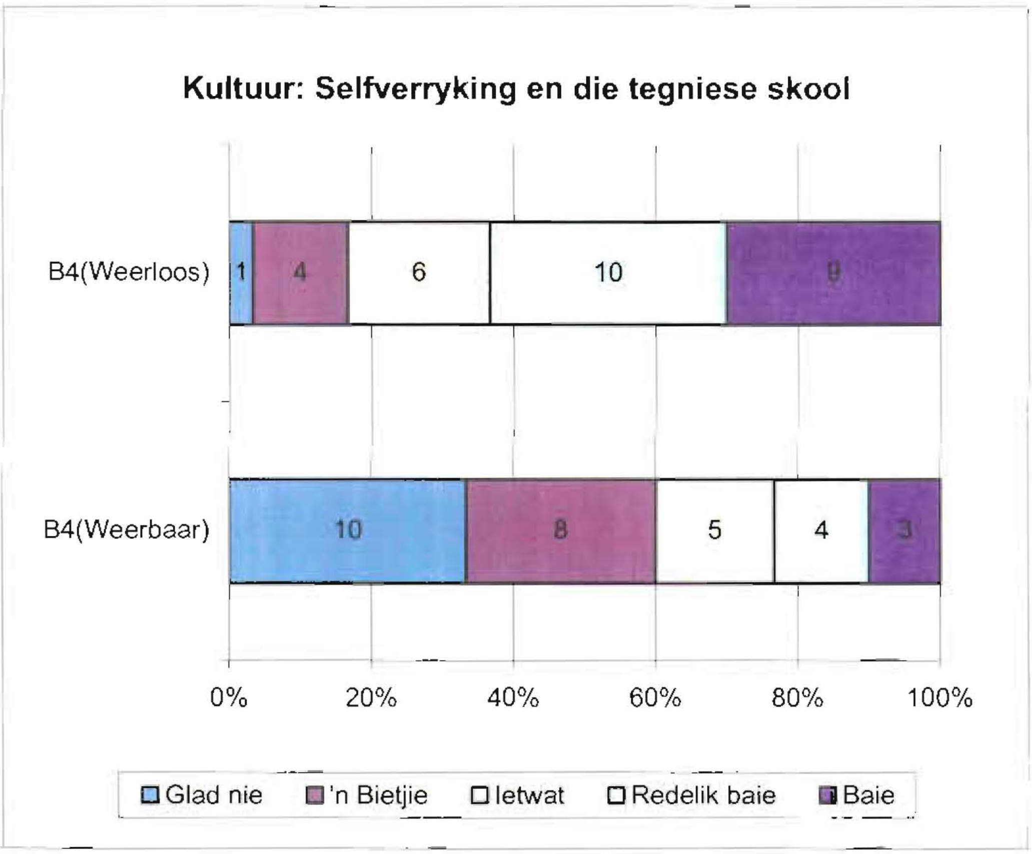
Figuur 5.27: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van kultuur en selfverryking (Vraag 17)



Vraag 17 dui aan dat 23 weerbare adolessente en net 7 weerlose adolessente ervaar dat hul kultuur hul help om 'n beter persoon te wees.

Figuur 5.28 dui aan of die weerbare adolessent 'n tegniese skool ervaar as 'n maklike uitweg om sy skool loopbaan te voltooi, of as selfverrykend.

Figuur 5.28: Selfverryking en 'n tegniese skool



Volgens Figuur 5.28 is dit duidelik dat die aantal weerbare adolessente (n=7) in 'n tegniese skool wat dink dat 'n tegniese skool makliker is as 'n akademiese skool, minder is as die aantal weerlose adolessente (n=19). Die afleiding kan gemaak word dat weerbare adolessente na 'n tegniese skool gaan om hulself in 'n tegniese rigting te verryk met die oog op die toekoms. Die weerlose adolessente gaan egter na 'n tegniese skool omdat die gemeenskap die tegniese skool verkeerdelik stereotipeer as 'n makliker manier om sy skoolloopbaan te voltooi.

Die kultuur speel met ander woorde 'n rol in die bevordering van weerbaarheid aangesien die kultuur die selfverryking van die adolessent kan bevorder. Die kultuur se belangrikheid is in vorige studies ondersoek, en die studies ondersteun die resultate van die rol wat die kultuur speel in verband met selfverryking (Cameron *et al.*, in Martin, 2007: 297).

Tabel 5.2 gee 'n opsomming van die kulturele eienskappe van die adolessent in die tegniese skool wat weerbaarheid bevorder.

Tabel 5.2: Kulturele eienskappe van die adolessent in die tegniese skool wat weerbaarheid bevorder

Kulturele eienskappe van die adolessent in 'n tegniese skool wat weerbaarheid bevorder 	• hy identifiseer met **godsdiens** • hy is trots op sy **nasionaliteit** • hy voel aanvaar deur die **ouer generasie** • hy aanvaar sy familie se **tradisies** • die kultuur hoor die adolessent se **sienswyse** aan en verwerp nie die adolessent se sienswyse nie • die kultuur ondersteun sy **strewe** om 'n beter persoon te wees • hy identifiseer **positief** met die kultuur van die **tegniese skool**

Bogenoemde resultate is in vorige studies onder ander populasies van adolessente gevind. Daaruit word afgelei dat weerbare adolessente aan 'n tegniese skool oor dieselfde beskermende kulturele eienskappe beskik as weerbare adolessente in ander populasies (Barrow *et al.* in Martin, 2007: 397; Berger, 2003: 498; Cameron *et al.* in Martin, 2007: 297; Dacey *et al.*, 2004: 137; Gouws *et al.*, 2000: 103; Howard & Johnson, 2000: 326; Lefrançois, 2001: 491; Luthar *et al.* in Luthar, 2003: 109; Weed *et al.*, 2006: 61). Die weerbare adolessent identifiseer ook positief met die kultuur van die tegniese skool.

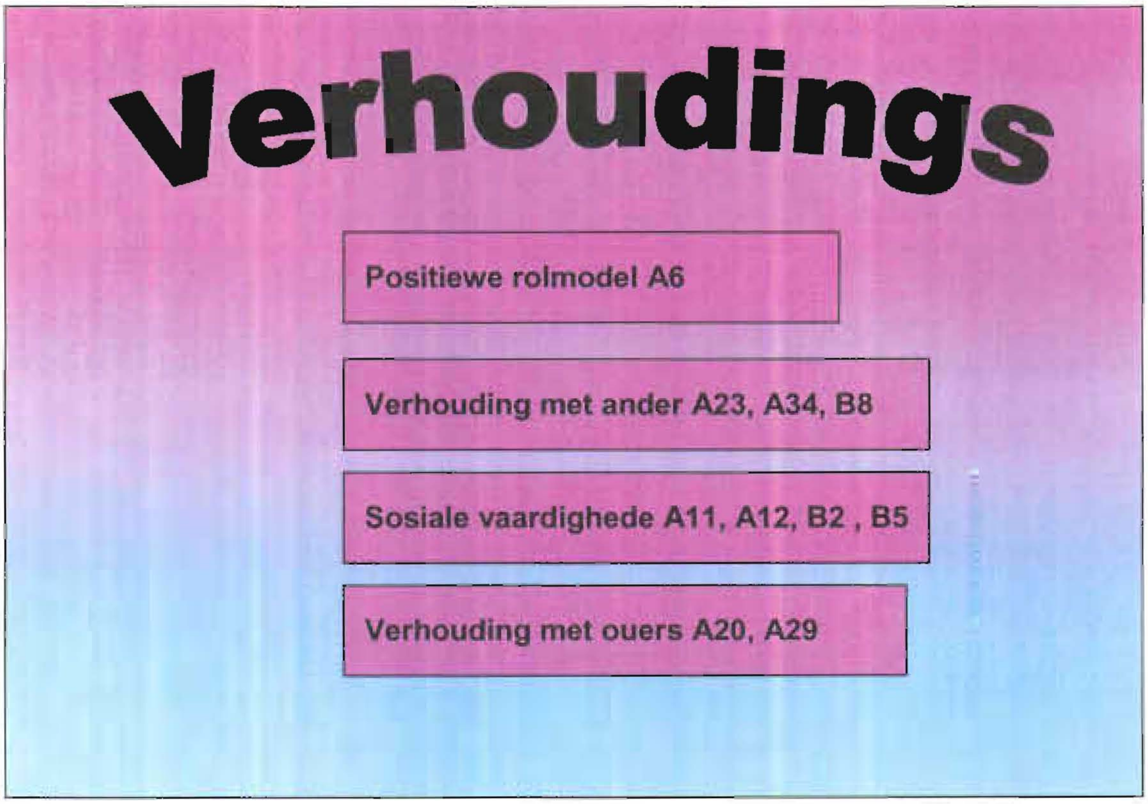
In die studie is waargeneem dat die weerbare en weerlose adolessente van die studie nie kennis dra van waar hul ouers of grootouers gebore is nie.

Nietemin wyk hierdie resultaat van vorige studies af (Barrow *et al.* in Martin, 2007: 397; Luthar *et al.* in Luthar, 2003: 109). Die redes vir hierdie afwyking kan nie aan hand van die huidige studie verduidelik word nie, maar die navorser wonder tog oor die rol van die gejaagde hedendaagse lewe in SA of die rol van ekonomiese druk wat veroorsaak dat beide ouers in meeste gesinne moet werk en die impak hiervan op tyd en motivering om familieagtergrond aan kinders oor te dra. Die feit dat die meeste adolessente in die studie nie kennis dra van hul agtergrond nie, veroorsaak dat agtergrond nie bydra as 'n beskermende faktor nie. Aangesien die steekproef van die studie klein is, kan dit nie veralgemeen word nie.

5.3.1.3 Verhoudings en die adolessent

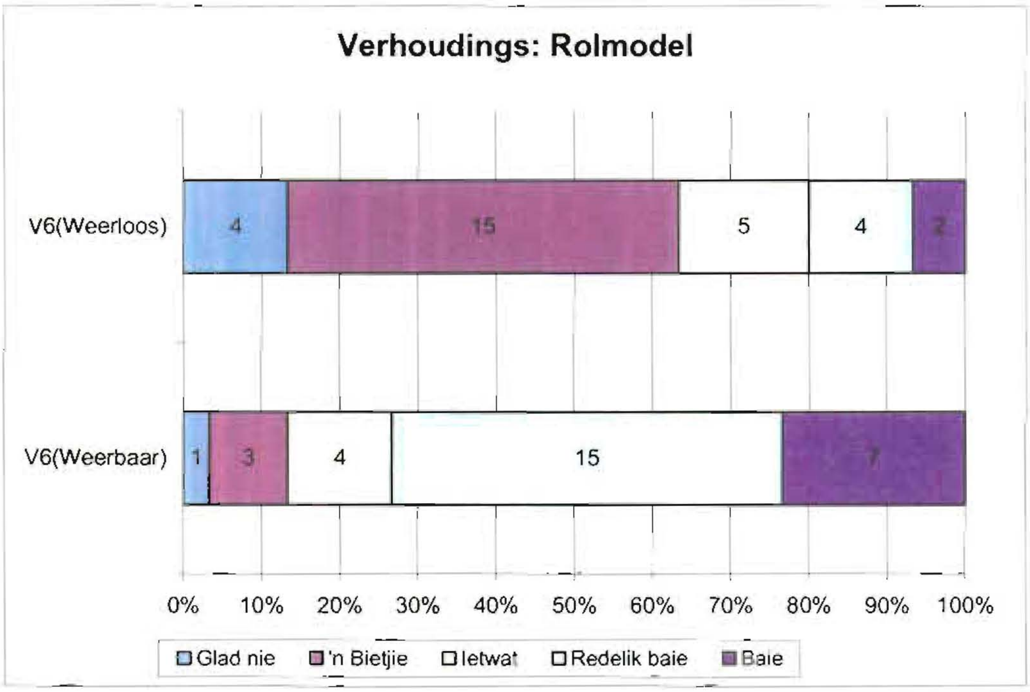
Figuur 5.29 handel oor die groepering van die vrae wat handel oor die adolessent en verhoudings.

Figuur 5.29: Die groepering van die vrae wat handel oor die adolessent en verhoudings



Figuur 5.30 ondersoek die rol wat 'n positiewe rolmodel speel.

Figuur 5.30: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van verhoudings en 'n positiewe rolmodel (Vraag 6)

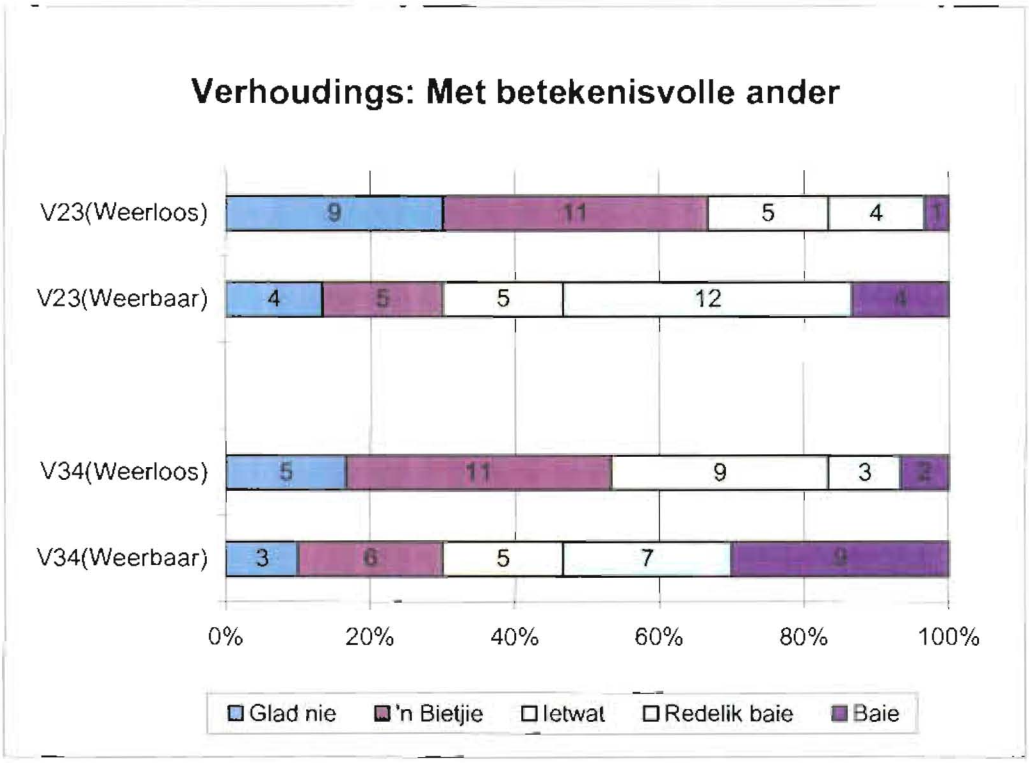


Vraag 6 toon aan dat 22 weerbare adolessente en 6 weerlose adolessente 'n persoon in hul lewe het na wie hulle kan opkyk.

Die teenwoordigheid van 'n rolmodel of mentor beïnvloed weerbaarheid. Verskeie vorige navorsingstudies ondersteun die bevinding van Vraag 6 (Bernard & Este in Ungar, 2005: 449; Donald *et al.*, 2006: 224; Place *et al.*, 2002: 163).

Figuur 5.31 ondersoek om vas te stel of daar 'n verskil is tussen die weerbare en weerlose adolessent in terme van verhoudings met ander.

Figuur 5.31: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van verhoudings met ander (Vraag 23 & 34)

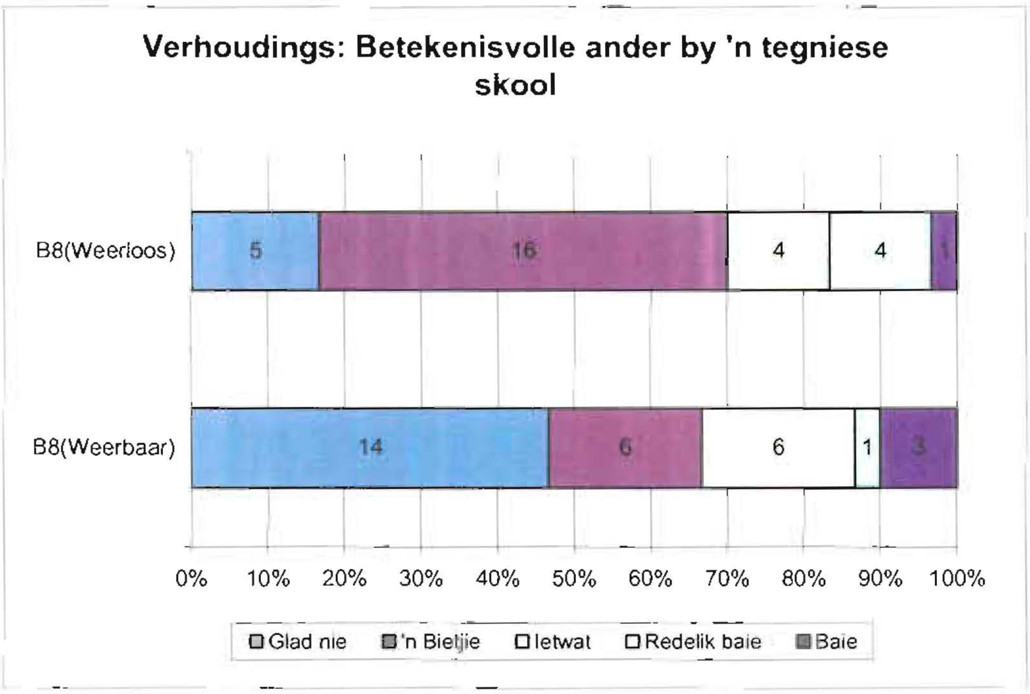


Volgens Vraag 23 voel 16 weerbare adolessente en net 5 weerlose adolessente gemaklik om met 'n onderwyser of ander volwassene te praat tydens 'n probleemsituasie. Vraag 34 dui aan dat 16 weerbare adolessente en slegs 5 weerlose adolessente aanvaarding van hul vriende ervaar.

Die resultate van Vraag 34 reflekteer die resultate van Vraag 31.

Figuur 5.32 ondersoek om vas te stel of daar 'n verskil is tussen die weerbare en weerlose adolessent in terme van verhoudings met betekenisvolle ander by 'n tegniese skool.

Figuur 5.32: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van verhoudings met betekenisvolle ander by 'n tegniese skool

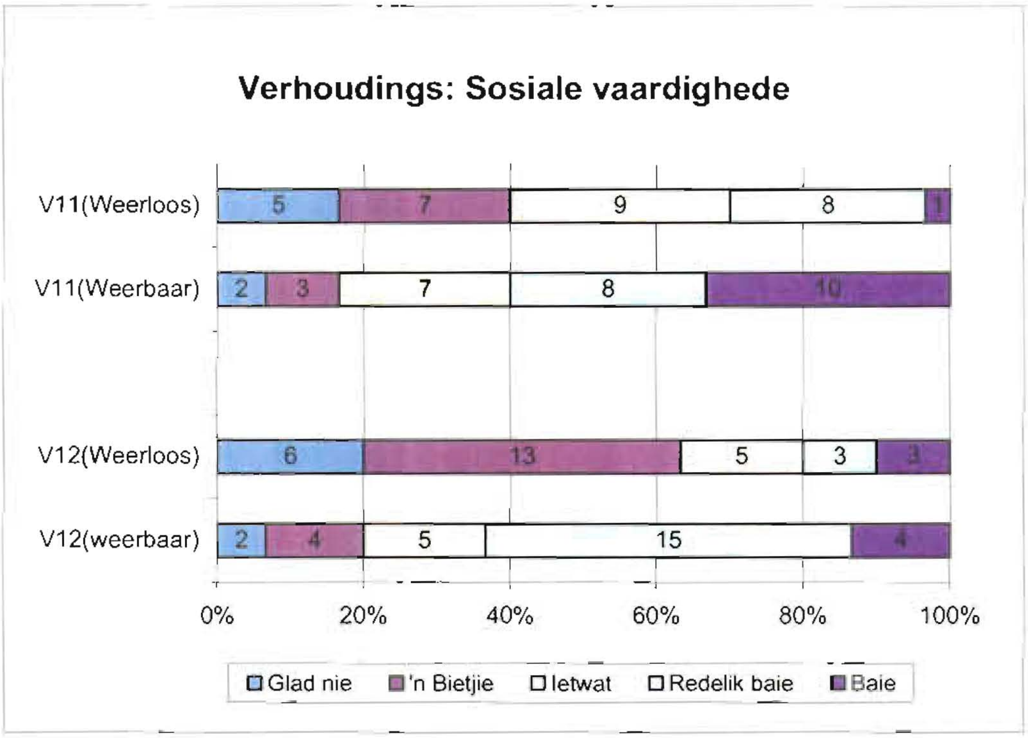


Volgens Figuur 5.32 is daar 19 weerbare adolessente en slegs 5 weerlose adolessente in die tegniese skool wat voel dat daar 'n volwassene by die skool is met wie hulle kan gaan praat. Weerbare adolessente in 'n tegniese skool maak dus op 'n groter skaal gebruik van betekenisvolle ander vir sosiale ondersteuning.

Die betekenisvolle verhouding met ander by die skool en tuis, asook die portuurgroep en ander volwassenes van die gemeenskap speel met ander woorde 'n belangrike rol by weerbaarheid (Crosnoe & Elder, 2004: 577; Gouws *et al.*, 2000: 67; Lefrançois, 2001: 522; Place *et al.*, 2002: 165; Selman, 2002: 46).

Figuur 5.33 toon of daar 'n verskil is tussen die weerbare en weerlose adolessente en hul sosiale vaardighede.

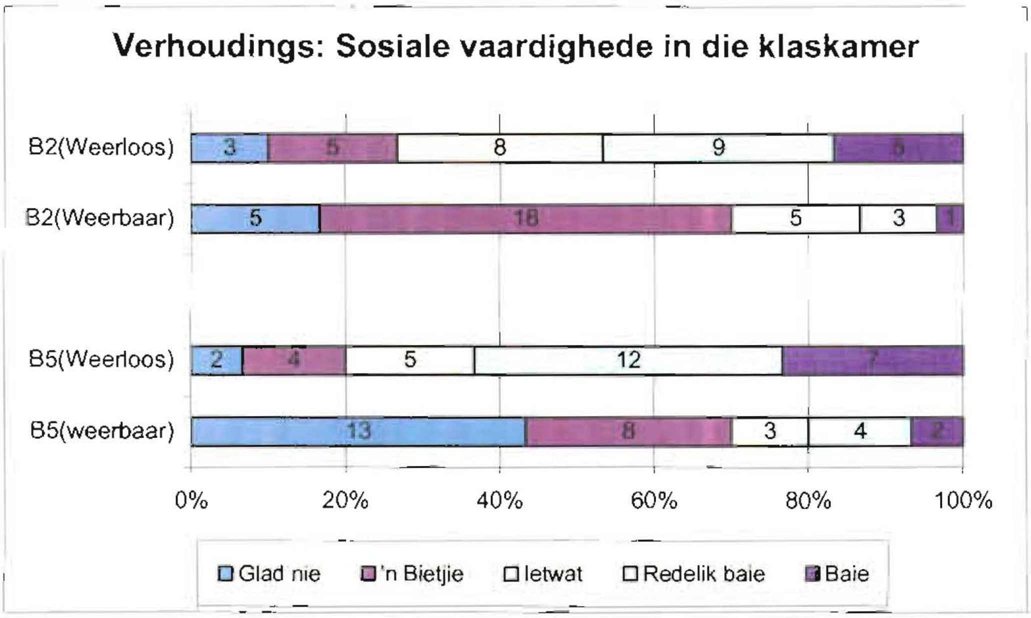
Figuur 5.33: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van verhoudings en sosiale vaardighede (Vraag 11 & 12)



Vraag 11 dui aan dat 18 weerbare adolessente en 9 weerlose adolessente voel hul weet hoe om op te tree in verskillende sosiale situasies. Volgens Vraag 12 is 19 weerbare adolessente en 6 weerlose adolessente gemaklik om met mense te praat wat hulle nie ken nie.

Figuur 5.34 toon of daar 'n verskil is tussen die weerbare en weerlose adolessent en hul sosiale vaardighede.

Figuur 5.34: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van sosiale vaardighede by die skool



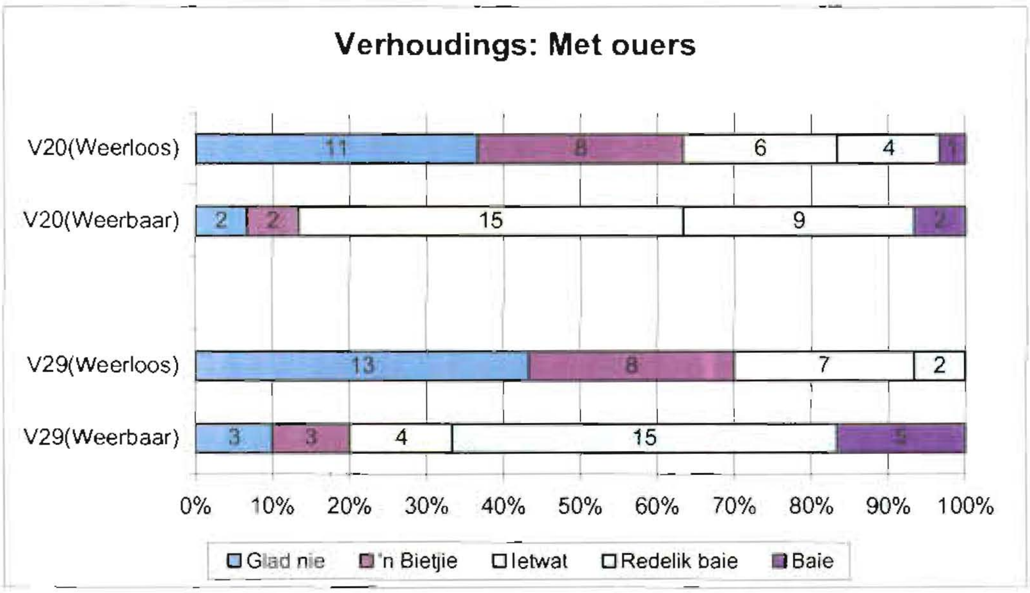
Vraag 2 toon dat 4 weerbare en 14 weerlose adolessente in 'n tegniese skool voel dat tweetalige klasse in die skool dissipline nadelig beïnvloed. Daar kan afgelei word dat die weerbare adolessent oor sosiale vaardighede soos verdraagsaamheid en selfdissipline beskik, en tweetalige klasse sal nie sy gedrag beïnvloed nie.

Vraag 5 dui aan dat 6 weerbare en 19 weerlose adolessente die gebruik van fone in die klas afleidend vind. Dit kan beteken dat die weerbare adolessent oor sosiale vaardighede beskik en die reëls gehoorsaam deur nie sy foon tydens klastyd te gebruik nie. Daar kan afgelei word dat die weerlose adolessent nie oor die sosiale vaardighede beskik nie, en homself blootstel aan steurnisse tydens die akademiese periode.

Sosiale vaardighede, aanpasbaarheid en verdraagsaamheid is met ander woorde 'n eienskap van weerbaarheid. Dit word deur die literatuur ondersteun (Weed *et al.*, 2006: 64).

Figuur 5.35 ondersoek die rol van die verhouding met die ouers, asook of dit verskil van weerbare en weerlose adolessente.

Figuur 5.35: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van verhoudings met die ouers (Vraag 20 & 29)

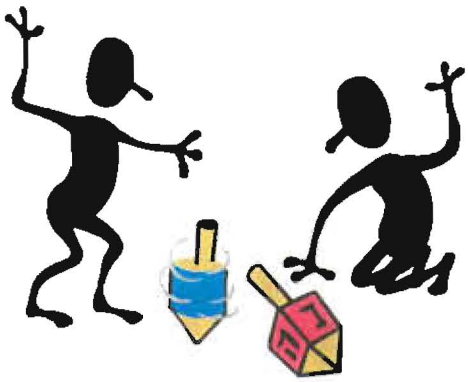


Vraag 20 toon dat 11 weerbare adolessente en net 5 weerlose adolessente voel dat hul ouers hul dophou, en baie van hul doen en late af weet. Volgens Vraag 29 sal 20 weerbare adolessente en slegs 2 weerbare adolessente met hul ouers praat oor hul gevoelens.

Dit is noodsaaklik dat die ouer aan die kind se emosionele behoeftes sal voldoen. Die gesin wat oor hul emosies met mekaar praat, en die ouers wat dienooreenkomstig van die kind se doen en late bewus is, bevorder weerbaarheid (DeOliveira *et al.*, 2004: 437; Heaven, 2001: 57; Lefrançois, 2001: 520; Miller *et al.*, 2005: 148).

Tabel 5.3 toon die verhoudings van die adolessent in 'n tegniese skool wat neig na weerbaarheid.

Tabel 5.3: Verhoudingsverwante eienskappe van die adolessent in die tegniese skool wat weerbaarheid bevorder

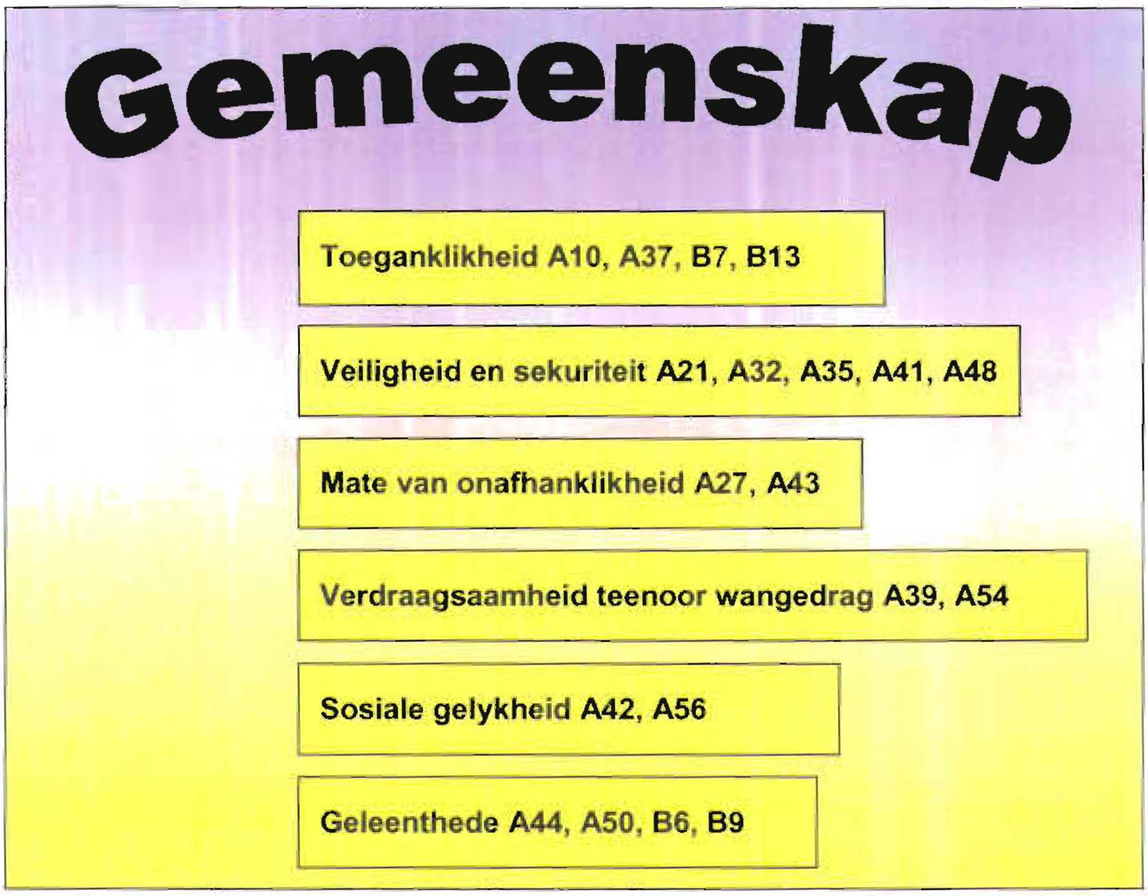
Verhoudingsverwante eienskappe van die adolessent in die tegniese skool wat weerbaarheid bevorder 	• hy beskik oor 'n **positiewe rolmodel** • daar bestaan 'n **goeie ouer-kind verhouding** tussen hom en sy ouers • hy het 'n **goeie verhouding** met sy **portuurgroep** in 'n **tegniese skool** • hy handhaaf **goeie verhoudings met betekenisvolle ander** soos onderwysers of familielede • hy weet hoe om **sosiaal aanvaarbaar op te tree** in verskillende sosiale situasies

Bogenoemde resultate is in vorige studies onder ander populasies van adolessente gevind. Daaruit word afgelei dat weerbare adolessente aan 'n tegniese skool oor dieselfde beskermende verhoudingseienskappe beskik as weerbare adolessente in ander populasies (Bernard & Este in Ungar, 2005: 449; Crosnoe & Elder, 2004: 577; DeOliveira *et al.*, 2004: 437; Donald *et al.*, 2002: 224; Miller *et al.*, 2005: 148; Place *et al.*, 2002: 163; Selman, 2002: 46).

5.3.1.4 Die gemeenskap en weerbaarheid

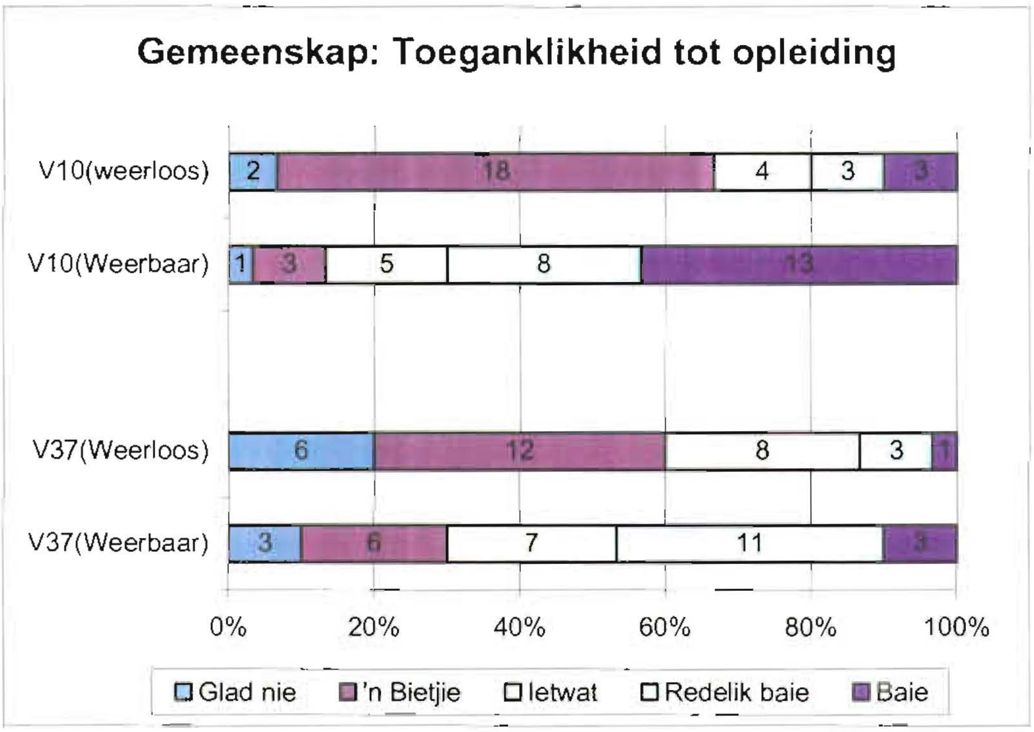
Figuur 5.36 toon die groepering van die vrae wat handel oor die adolessent en die gemeenskap.

Figuur 5.36: Die groepering van die vrae wat handel oor die adolessent en die gemeenskap



Figuur 5.37 kyk of toeganklikheid tot opleiding in die gemeenskap 'n rol speel ten opsigte van weerbaarheid.

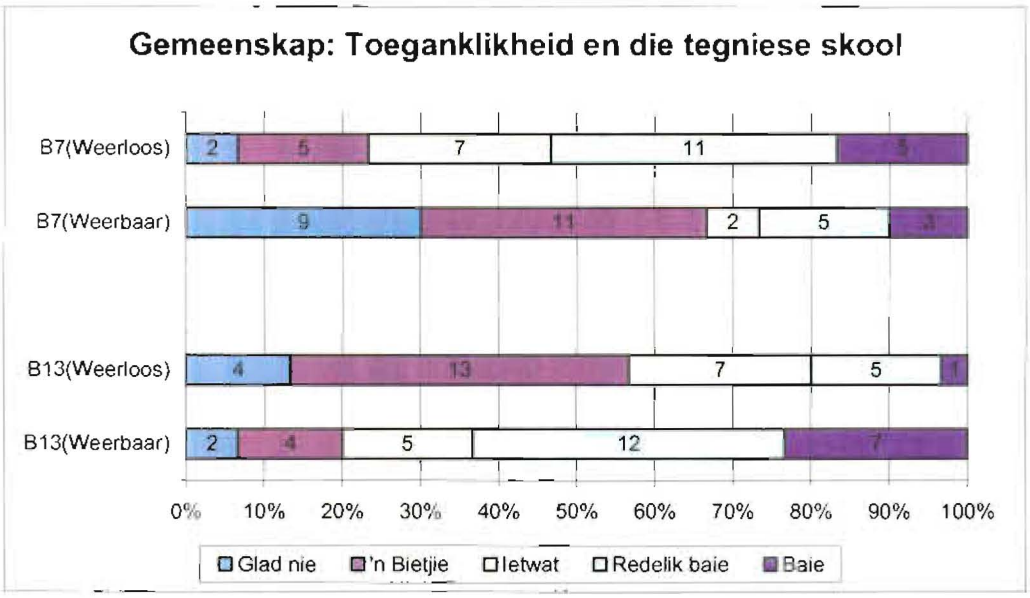
Figuur 5.37: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die gemeenskap en toeganklikheid tot opleiding (Vraag 10 & 37)



Volgens Vraag 10 is dit vir 21 weerbare adolessente en net 6 weerlose adolessente belangrik om 'n goeie opvoeding te kry. Vraag 37 toon dat 14 weerbare adolessente en 4 weerlose adolessente ervaar dat die onderwysers en mede-leerders hulle laat tuis voel by die skool.

Figuur 5.38 kyk of toeganklikheid tot opleiding in die gemeenskap 'n rol speel ten opsigte van weerbaarheid.

Figuur 5.38: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die gemeenskap en toeganklikheid tot opleiding



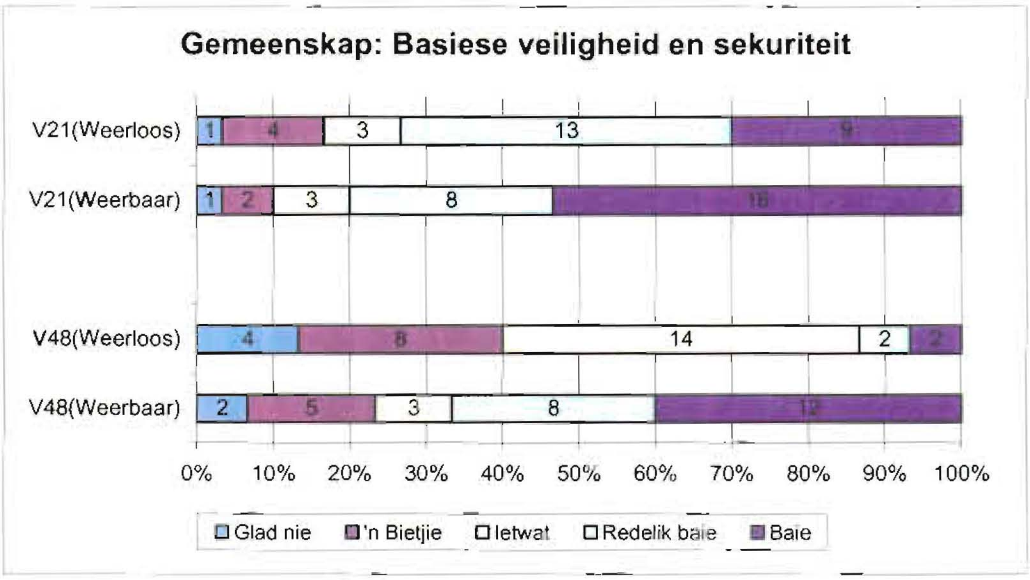
Vraag 7 dui dat 8 weerbare en 16 weerlose adolessente van 'n tegniese skool aandui dat hulle voel 'n tegniese skool is slegs vir seuns bedoel. Die weerlose adolessente ervaar die gemeenskap minder toeganklik teenoor dogters as wat die weerbare adolessente die gemeenskap ervaar. Vraag 13 toon aan dat die aantal weerbare adolessente (n=19) wat dink dat 'n tegniese skool beter dissipline het as 'n akademiese skool meer is as die aantal weerlose adolessente (n=6). Die spesifieke skool fokus op goeie dissipline. Dit kan 'n rede wees waarom die weerbare adolessent in die skool die dissipline as iets positief ervaar.

Die weerbare adolessent in 'n tegniese skool ervaar die skool as toeganklik vir alle geslagte en voel dat 'n tegniese skool oor beter dissipline beskik.

Die beskikbaarheid van 'n goeie opvoeding bevorder weerbaarheid. Deel van hierdie beskikbaarheid is die gevoel van tuis wees by 'n sekere skool. Vorige navoringstudies ondersteun die bevinding (Brokenleg & van Bockern, 2003: 25; Catalano *et al.* 2004: 253; Howard & Johnson, 2000: 329-332).

Figuur 5.39 handel oor die rol van die gemeenskap in terme van veiligheid en sekuriteit.

Figuur 5.39: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die gemeenskap en voorsiening van veiligheid en sekuriteit (Vraag 21 & 48)



Vraag 21 toon dat 24 weerbare adolessente en 22 weerlose adolessente die meeste van die dae genoeg eet. Volgens Vraag 48 voel 20 weerbare adolessente en slegs 4 weerlose adolessente veilig wanneer hulle saam met hul familie is.

In die studie ontvang die meerderheid adolessente genoeg voedsel. Die mate van veiligheid verskil egter baie tussen die weerbare en weerlose groep. Navorsing het bewys dat die voorsiening van basiese behoeftes belangrik is vir weerbaarheid (Donald *et al.*, 2006: 223; Howard & Johnson, 2000: 326; Ungar, 2004: 23; Ungar, 2005: 295).

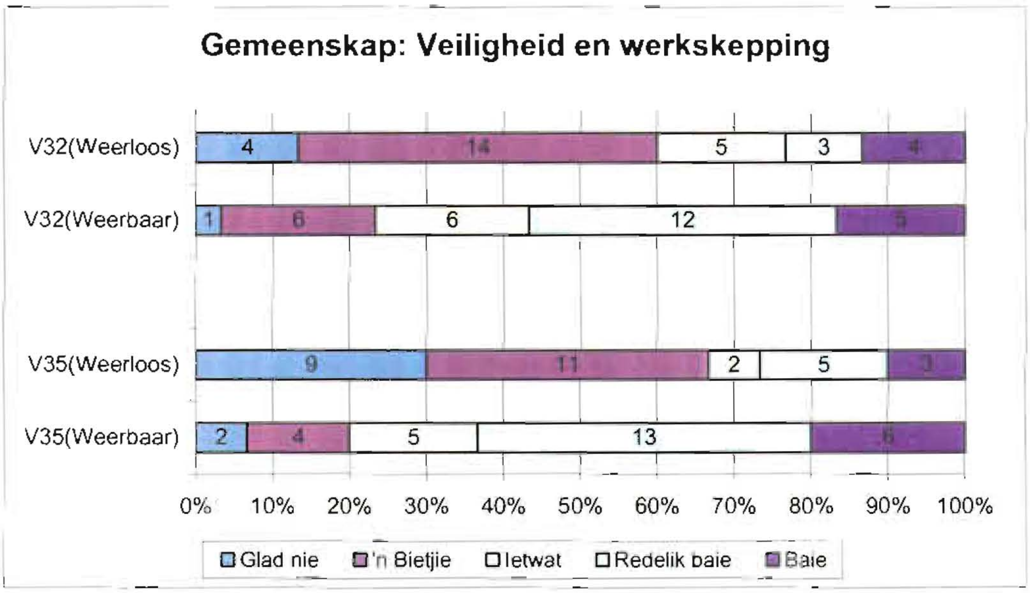
Basiese behoeftes sluit volgens Maslow die volgende in:

- fisiologiese behoeftes soos voedsel;
- veiligheidsbehoeftes; en

- 'n gevoel van aanvaarding (Louw, 1994: 98).

Figuur 5.40 toon die verskil tussen weerbare en weerlose adolessente in terme van die voorsiening van veiligheid, sekuriteit en werkskepping deur die gemeenskap.

Figuur 5.40: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die rol wat die regering speel in die voorsiening van veiligheid en sekuriteit, asook werkskeppingsgeleenthede (Vraag 32 & 35)



Volgens Vraag 32 het 17 weerbare adolessente en slegs 7 weerlose adolessente toegang tot 'n mediese dokter wanneer hulle siek is. Vraag 35 toon dat 19 weerbare adolessente en net 8 weerlose adolessente weet waar om in hul gemeenskap hulp te ontvang.

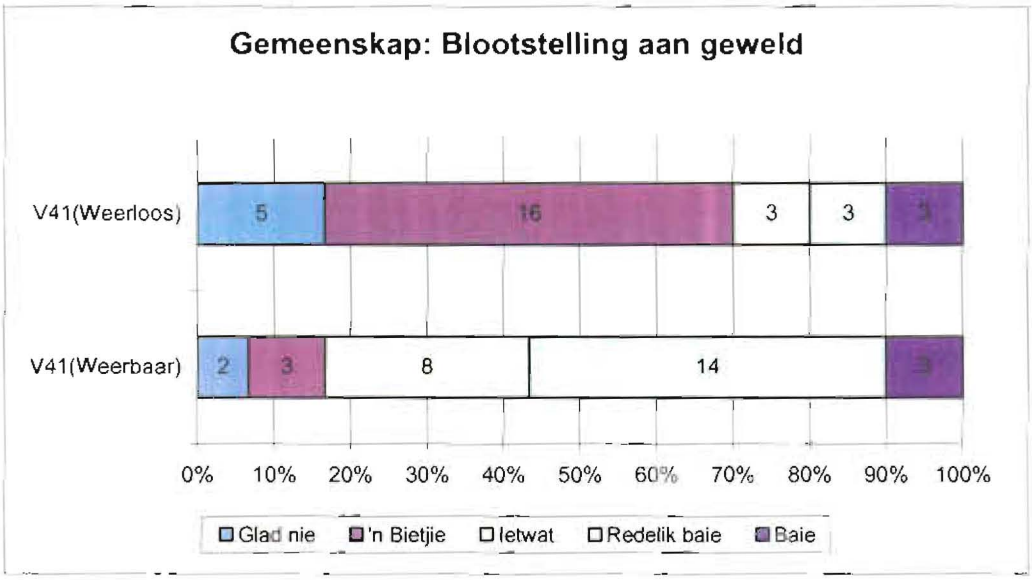
Die gemeenskap speel 'n rol in die voorsiening van basiese veiligheid en sekuriteit, asook werkskepping. Die gemeenskap wat aan hierdie vereistes voldoen, bevorder weerbaarheid. (Lefrançois, 2001: 517; Panday & Richter, 2005: 18).

In die studie kom die adolessente uit verskillende gemeenskappe. Die algemene vergelyking van die weerbare en weerlose adolessent in Vraag 32

en 35 toon egter dat die weerbare adolessente se basiese behoeftes wel in 'n groot mate bevredig word.

Figuur 5.41 ondersoek die rol wat blootstelling aan geweld speel in terme van weerbaarheid.

Figuur 5.41: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die gemeenskap en die mate van blootstelling aan geweld (Vraag 41)



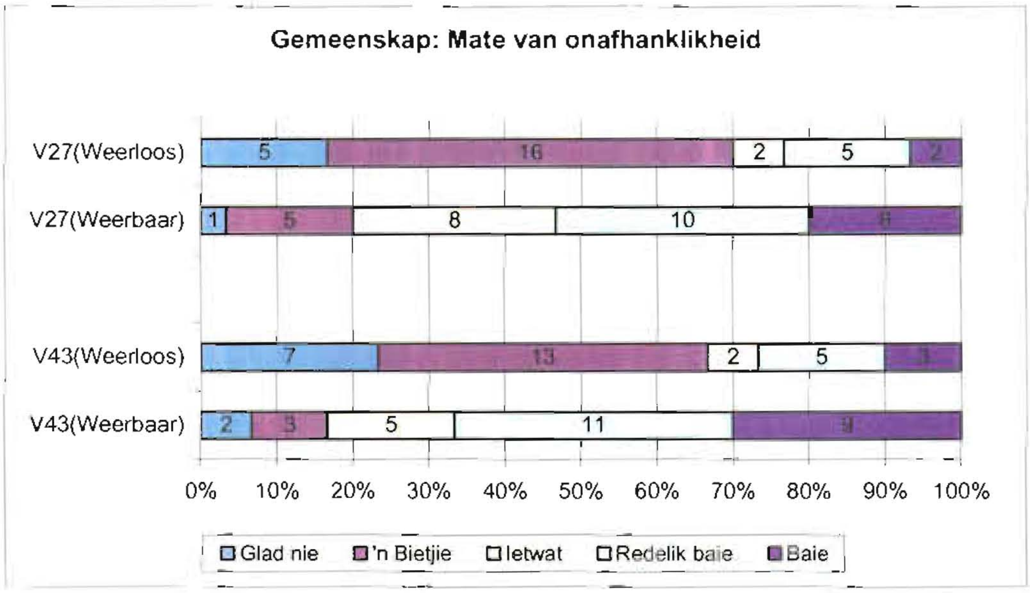
Vraag 41 toon dat 17 weerbare adolessente en 6 weerlose adolessente in staat is om geweldadige situasies by die huis, skool en in die gemeenskap te vermy.

Wanneer die adolessent geweldadige situasies kan vermy, voel en is hy waarskynlik veiliger.

Met ander woorde, die moontlikheid om 'n geweldadige situasie te vermy bevorder weerbaarheid. Vorige navorsingstudies staaf die bevinding (Donald *et al.*, 2006: 224; Place *et al.*, 2002: 163).

Figuur 5.42 dui die verskil tussen weerbare en weerlose adolessente in terme van die mate van onafhanklikheid wat hulle van die gemeenskap ontvang.

Figuur 5.42: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die gemeenskap en mate van onafhanklikheid (Vraag 27 & 43)

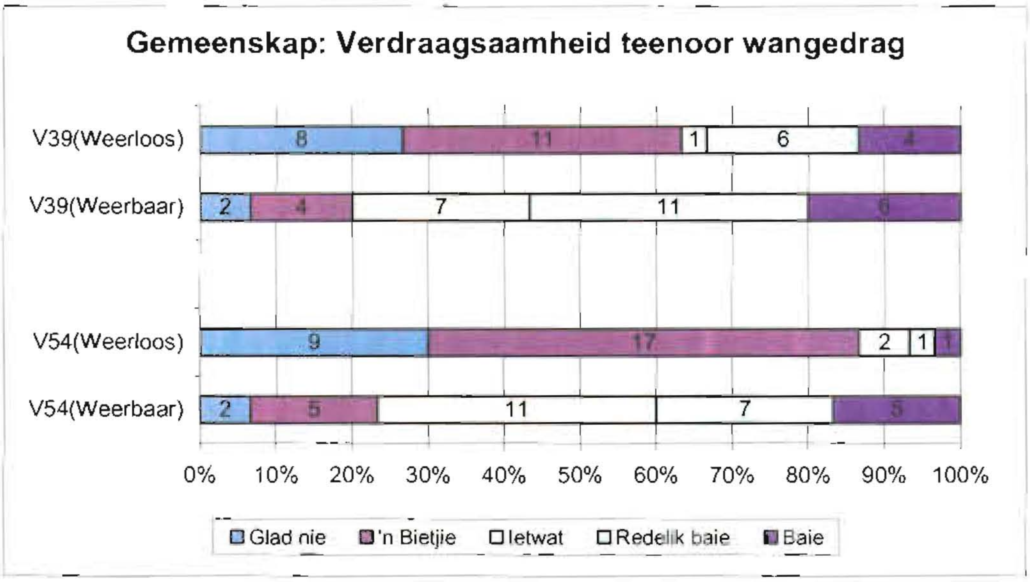


Vraag 27 dui aan dat 16 weerbare adolessente en net 7 weerlose adolessente voel dat hul ouers die wyse waarop hulle hulself seksueel uitdruk, aanvaar. Volgens Vraag 43 het 20 weerbare adolessente en slegs 8 weerlose adolessente genoeg geleentheid om vir ander te wys hulle is jong volwassenes.

Dit is met ander woorde vir die weerbare adolessent belangrik om genoeg ruimte en aanvaarding van die gemeenskap te ontvang om 'n eie identiteit te ontwikkel (Bornman & Schneider, 1998: 20; Dacey *et al.*, 2004: 185; Gouws *et al.*, 2000: 91-92).

Figuur 5.43 ondersoek die verdraagsaamheid van die gemeenskap teenoor wangedrag, en die belangrikheid van 'n verdraagsame gemeenskap ten opsigte van weerbaarheid.

Figuur 5.43: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die gemeenskap en verdraagsaamheid teenoor wangedrag (Vraag 39 & 54)

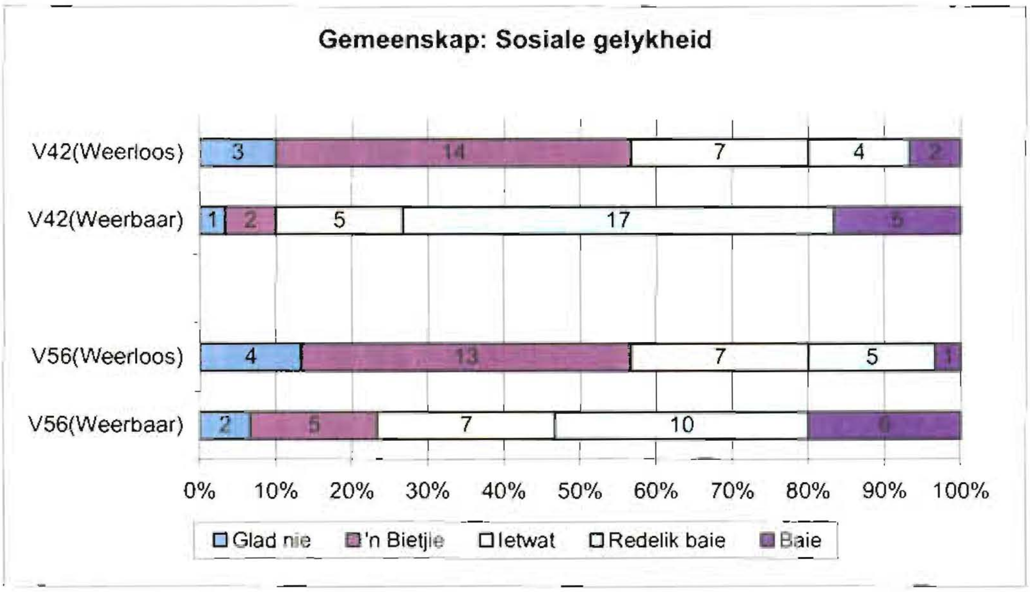


Vraag 39 toon dat 17 weerbare adolessente en 10 weerlose adolessente voel dat lede van hul familie of gemeenskap wat onaanvaarbare gedrag geopenbaar het, weer terug aanvaar sal word. Volgens Vraag 54 motiveer 12 weerbare adolessente en 2 weerlose adolessente se families om nie-geweldadige oplossings toe te pas op persone wat 'n oortreding begaan het.

Die verdraagsaamheid en vergewensgesindheid van die gemeenskap, en nie-geweldadige aksies as oplossings, bevorder met ander woorde weerbaarheid (Gorman-Smith en Tolan in Luthar, 2003: 401).

Figuur 5.44 ondersoek die invloed van sosiale gelykheid van die gemeenskap.

Figuur 5.44: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die gemeenskap en sosiale gelykheid (Vraag 42 & 56)

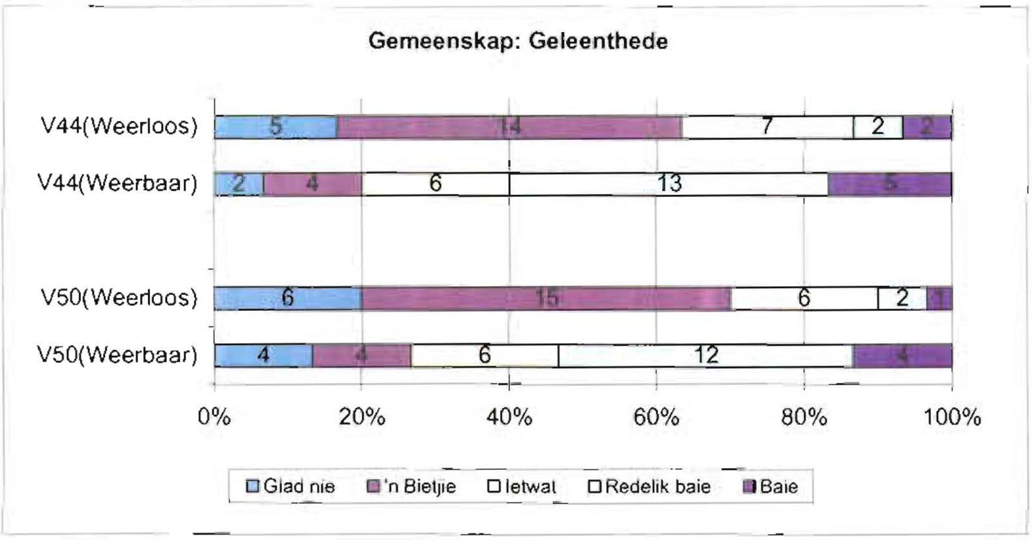


Vraag 42 toon dat 22 weerbare adolessente en net 6 weerlose adolessente voel dat hul regverdig behandel word in die gemeenskap ten spyte van hoe ander hul sien. Volgens Vraag 56 ervaar 16 weerbare adolessente en slegs 6 weerlose adolessente dat seuns en dogters in hul gemeenskap regverdig behandel word.

Met ander woorde speel sosiale gelykheid in die gemeenskap 'n positiewe rol tydens die ontwikkeling van weerbaarheid (Luthar en Zelazo in Luthar, 2003: 521).

Figuur 5.45 kyk na die invloed wat geleenthede in die gemeenskap op weerbaarheid het.

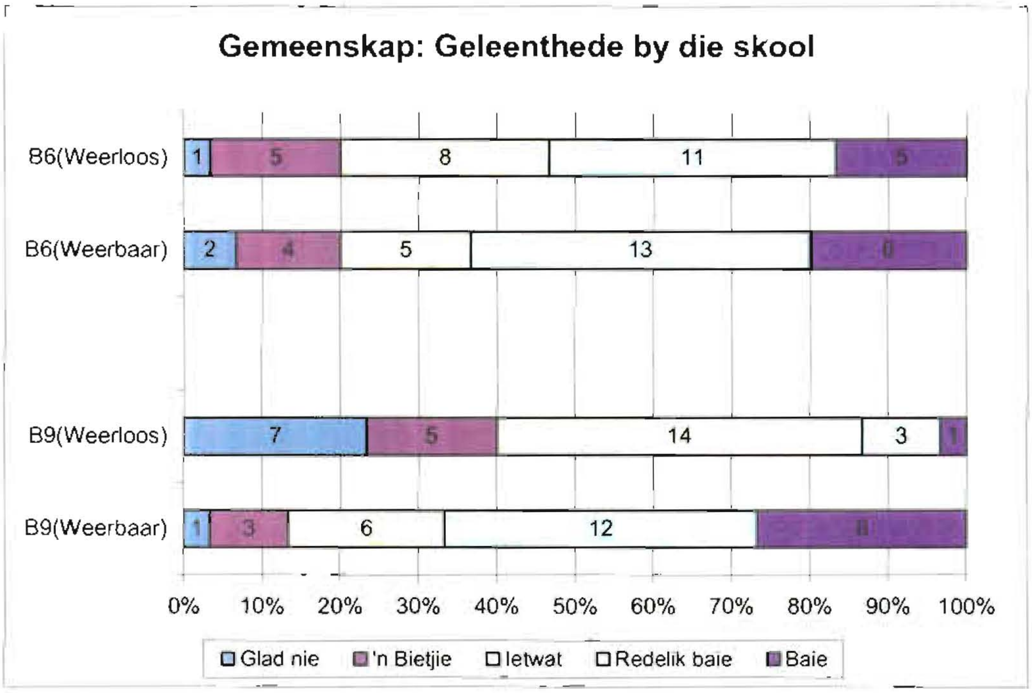
Figuur 5.45: **Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die gemeenskap en geleenthede (Vraag 44 & 50)**



Vraag 44 dui aan daar is 18 weerbare adolessente en 4 weerlose adolessente betrokke in werksgeleenthede wat geskik is vir hul ouderdom. Volgens Vraag 50 het 16 weerbare adolessente en 3 weerlose adolessente die geleentheid om vaardighede te ontwikkel wat later in die werksituasie van waarde sal wees.

Figuur 5.46 kyk na die invloed wat geleenthede in die skoolgemeenskap op weerbaarheid het.

Figuur 5.46: Die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent na aanleiding van die skoolgemeenskap en geleenthede



Volgens Vraag 6 is daar nie 'n beduidende verskil tussen die weerbare en weerlose adolessente se resultate nie. Albei groepe voel dat die tegniese skool beter sportgeriewe het. Daar kan afgelei word dat al neem al die adolessente nie aan sport deel nie, besef hulle wel dat die skool vir hulle die geleentheid bied.

Vraag 9 dui aan dat die aantal weerbare adolessente (n=20) wat aan gemeenskapsaktiwiteite deelneem wat deur die skool geïnisieer word, meer is as die aantal weerlose adolessente (n=4). Die rede vir die verskil kan wees dat die weerlose adolessent selfgesentreerd is, en nie uitreik na ander nie. Dit kan dus 'n eienskap van die weerbare adolessent in 'n tegniese skool wees om aan aktiwiteite deel te neem waar die gemeenskap die kern is en nie die individu self nie.

Geleenthede waaraan die adolessent blootgestel word wat ouderdomsgeskik is, bevorder weerbaarheid (Donnon en Hammond in Martin, 2007: 457).

Tabel 5.4 gee 'n opsomming van die eienskappe van die gemeenskap van die weerbare adolessente in die tegniese skool.

Tabel 5.4: Die eienskappe van die adolessent in die tegniese skool wat weerbaarheid bevorder in terme van die gemeenskap

Die eienskappe van die adolessent in die tegniese skool wat weerbaarheid bevorder in terme van die gemeenskap	• hy het **toegang** tot verdere onderrig en **opleiding** • die gemeenskap voorsien aan sy **basiese veiligheid en sekuriteitsbehoeftes** • sy **blootstelling** aan **geweld** in die gemeenskap is **beperk** • die gemeenskap gee vir hom genoeg ruimte om 'n **mate** van **onafhanklikheid** te ervaar • die **gemeenskap** is geneig om meer **verdraagsaam** te wees teenoor sy wangedrag en aanvaar hom maklik terug • hy ervaar **regverdige behandeling**, en daar word nie teen hom gediskrimineer nie • die gemeenskap voorsien **werksgeleenthede** aan hom wat **ouderdomsgeskik** is • hy ervaar die **tegniese skool** as konteks wat **selfdissipline bevorder**

Bogenoemde resultate is in vorige studies onder ander populasies van adolessente gevind. Daaruit word afgelei dat weerbare adolessente aan 'n tegniese skool oor dieselfde beskermende gemeenskapseienskappe beskik as weerbare adolessente in ander populasies (Bornman & Schneider, 1998: 20; Brokenleg & van Bockern, 2003: 25; Catalano *et al.*, 2004: 253; Donald *et al.*, 2006: 224; Donnon en Hammond in Martin, 2007: 457; Gorman-Smith & Tolan in Luthar, 2003: 401; Howard & Johnson, 2000: 329-332, Luthar en Zelazo in Luthar, 2003: 521; Panday & Richter, 2005: 18). In hierdie studie blyk dit dat weerbare adolessente hul tegniese skool as belangrik ervaar.

5.4 GEVOLGTREKKING

Alle bevindinge in die studie met die uitsondering van Vraag 2 (kennis van familie-agtergrond), is (soos reeds aangedui), deur vorige navorsingstudies ondersteun. Met ander woorde, met die uitsondering van weerbare adolessente se kennis van hul ouers se geboorteplek (en dus agtergrond), blyk dit dat die deelnemende weerbare adolessente wat by 'n tegniese skool is, dieselfde individuele-, verhoudings-, kulturele- en gemeenskaps-eienskappe toon as ander weerbare adolessente wêreldwyd.

Die internasionale studie het 'n opname in 11 lande gedoen met steekproewe tussen die ouderdom van 13 en 23 jaar oud (Ungar, 2007: 4).

In Figuur 5.47 word die kwantitatiewe navorsing se resultate wat korreleer met die resultate van die internasionale studie weergegee (Ungar, 2007: 1-30).

Figuur 5.47: Die eienskappe van die weerbare adolessent in 'n tegniese skool volgens kwantitatiewe data analise wat korreleer met die internasionale studie

Die Individu 	• gebruik **nie dwelmsmiddels** nie • is **interafhanklik** van familie en vriende • beskik oor **probleem-oplossingsvaardighede** • staan op sy **regte en** het realistiese **doelwitte** waarna hy streef • ontvang voldoende sosiale **ondersteuning** • het 'n **positiewe uitkyk** op die lewe
Verhoudings 	• het 'n positiewe **rolmodel** • goeie verhouding met sy **ouers** • goeie verhouding met sy **portuurgroep** • goeie verhouding met **betekenisvolle ander** • weet hoe om **op te tree** in verskillende sosiale situasies
Gemeenskap 	• het toegang tot verdere **studiegeleenthede** • die gemeenskap voorsien **veiligheid en sekuriteit** • die gemeenskap stel **nie** die adolessent bloot aan **geweld nie** • bied 'n **mate van onafhanklikheid** • die gemeenskap is **verdraagsaam** teenoor adolessente wat wangedrag geopenbaar het • die gemeenskap behandel almal **regverdig** en dieselfde

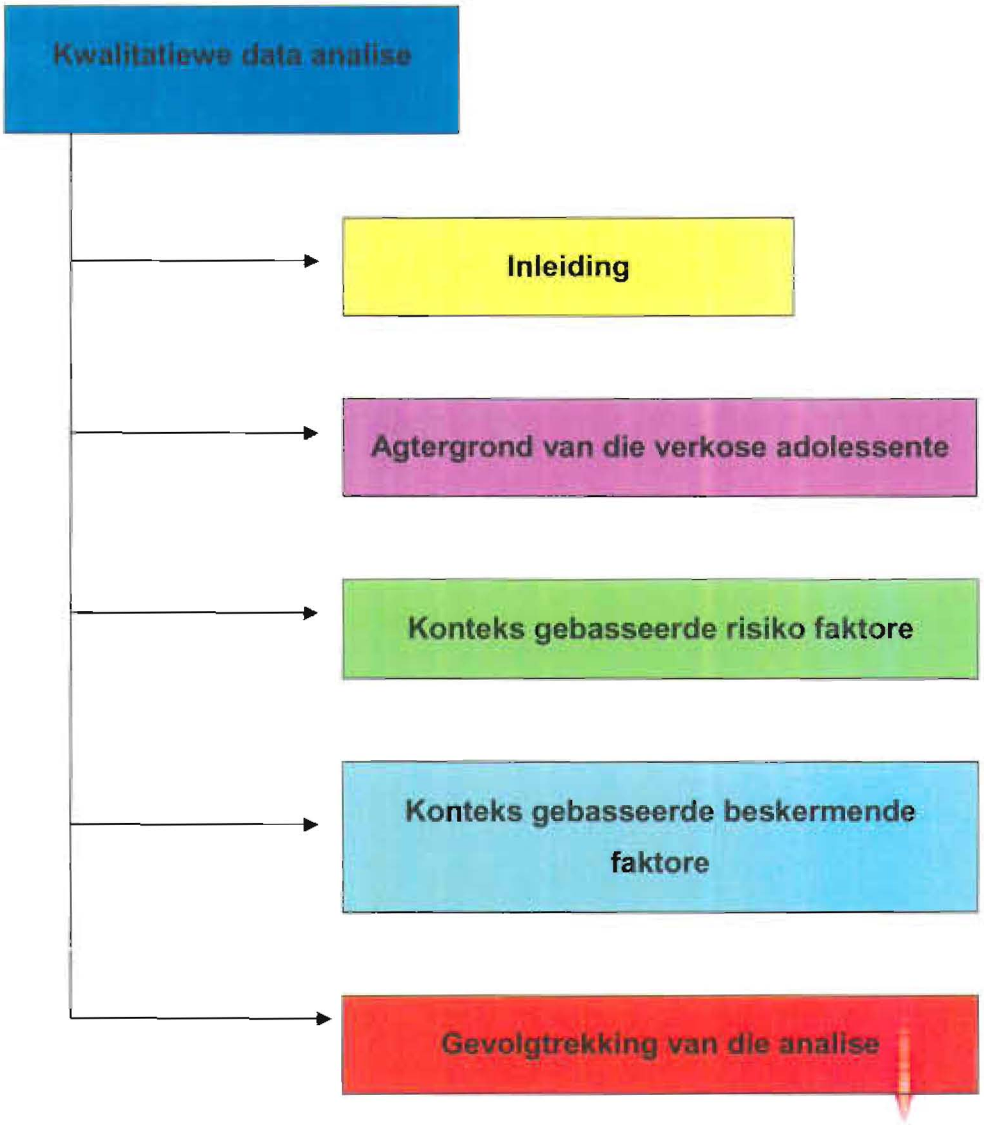
Kultuur	- hy identifiseer met **godsdiens** - hy is trots op sy **nasionaliteit** - die ouer generasie **aanvaar** die adolessente - hulle aanvaar hul families se **tradisies** - die kultuur hoor die adolessent se **sienswyse** aan en verwerp nie die adolessent se sienswyse nie - die kultuur **ondersteun** hul strewe om 'n beter persoon te wees

Bogenoemde opsomming versterk die bevinding dat deelnemers in hierdie studie (wat 'n tegniese skool bywoon) oor dieselfde weerbaarheidsfaktore en prosesse beskik. Om verder diepte aan die studie te verleen, sal die semi-gestruktureerde onderhoude in Hoofstuk 6 bespreek word.

HOOFSTUK 6

SEMI-GESTRUKTUREERDE ONDERHOUDE

6.1 OORSIG VAN DIE HOOFSTUK



6.2 INLEIDING

Kwalitatiewe navorsingsontwerp kan gedefinieer word as die ontwerp wat handel oor die karaktereienskappe van mense (Thomas, 2003: 1; Denzin & Lincoln, 1998: 1). Die doel van 'n kwalitatiewe benadering is om die eienskappe beter te verstaan.

In die studie word die karaktereienskappe van die betrokke weerbare adolessente ondersoek deur gebruik te maak van semi-gestruktureerde onderhoude. Die onderhoude word in Bylae E weergegee.

6.3 AGTERGROND VAN DIE VERKOSE WEERBARE ADOLESSENTE

Drie in-diepte onderhoude is gevoer met weerbare adolessente van die betrokke skool sodat 'n dieper begrip verkry kan word van die risiko faktore van adolessente in die tegniese skool. Daar is ook gekyk na die beskermende faktore wat hulle gebruik om die risiko faktore te bowe te kom om sodoende weerbare adolessente te kan wees.

Die volgende is 'n kort opsomming van die adolessente wat vrywillig aan die onderhoude deelgeneem het.

Tabel 6.1: Agtergrond van die adolessente wat aan die onderhoude deelgeneem het

Deelnemer A	Deelnemer B	Deelnemer C
Gr. 9	Gr. 10	Gr. 11
Manlik	Vroulik	Manlik
15 jaar, 3 maande	16 jaar, 9 maande	18 jaar, 1 maand
Simbool vir die studie	Simbool vir die studie	Simbool vir die studie

Die ouderdom is bereken op die dag van die betrokke onderhoud.

6.4 RISIKO FAKTORE WAT DEUR DIE ADOLESSENTE IN DIE STUDIE ERVAAR WORD

Hier volg die bespreking van die risiko faktore wat deur adolessente in die studie ervaar word.

6.4.1 Die gemeenskap as risiko faktor

Die gemeenskap van die adolessente in die spesifieke skool is onveilig, redelik arm en morele waardes ontbreek.

6.4.1.1 Die onveilige gemeenskap as risiko faktor

Die gemeenskap bied nie veiligheid vir die adolessente nie. Dit is duidelik in die volgende aanhalings:

"My fiets is al deur skelms van my af gevat terwyl ek op pad skool toe was. Hulle het my met 'n mes gedreig".

"Hulle het by ons ingebreek terwyl ons lê en slaap het. Ek is bang hulle kom terug"

"Ons mag nie wapens skool toe vat nie, maar ek vat my mes saam want wat moet ek maak as ek aangeval word na skool as ek huis toe stap?"

6.4.1.2 Die arm gemeenskap as risiko faktor

Die adolessente is deel van 'n gemeenskap wat finansieël nie baie sterk is nie. Die volgende dui op finansiële risiko faktore wat die adolessente moet oorkom:

"Die gras in die veldjie is so lank, dis hoekom hulle ons so beroof. Die mense op die pad kan ons nie sien en help nie".

"Daar is nie werk nie. Dis hoekom daar so baie skelms is. Almal het geld nodig om te lewe".

"Die helfte van die straatligte werk nie. Mens kan dit nie in die donker op straat waag nie".

6.4.1.3 Die gemeenskap wat ontbreek aan morele waardes as risiko faktor

Die gemeenskap ontbreek aan gevestigde morele waardes. Dit is 'n risiko faktor aangesien die gemeenskap as voorbeeld vir die jeug moet dien. Die adolessente het die volgende gesê oor die waardes en norme waaraan hul bloot gestel word.

"Van die kinders speel poel by 'n kroeg naby die skool in die aand want daar is niks anders om te doen nie".

"Daar is 'n ou wat dwelms verkoop aan skoolkinders. Hy staan elke dag na skool oor die pad by die veldjie".

"Daar is regtig iets soos satanisme. Kinders hou hul daarmee besig want hulle weet nie wat anders om te doen nie. Dalk is dit uit verveeldheid of dalk nuuskierigheid".

Die bogenoemde risiko faktore is reeds in Hoofstuk 2 bespreek. Dit is duidelik dat die onveilige en arm gemeenskap 'n risiko faktor is. Die gemeenskap wat nie 'n voorbeeld vir die adolessent is wat morele waardes en norme betref nie, dra by tot risiko faktore. Die adolessent wat nie deel is van 'n ondersteunende, sorggewende gemeenskap nie is meer geneig om weerloos voor te kom (Donald *et al.*, 2006: 224; Masten & Reed in Snyder & Lopez, 2005: 84; Place *et al.*, 2002: 163). Ten spyte van die genoemde faktore is die bogenoemde adolessente geïdentifiseer as weerbaar.

6.4.2 Die gesin as risiko faktor

Die belangrikheid van die gesin in die adolessent se lewe is reeds in Hoofstuk 2 bespreek. Na aanleiding van die onderhoude is die volgende risiko faktore bespreek:

6.4.2.1 Die onstabiele gesin as risiko faktor

Die gesin wat nie 'n stabiele vesting vir die adolessent bied nie, dra by tot die risiko faktore. Die adolessente het die volgende daaroor gesê:

"Ek kan nie met my ouers praat nie. Hulle verstaan my nie. My pa drink te veel en dan baklei hy en my ma. Dis asof ek nie belangrik is nie".

"My ouers baklei te veel".

"Ek en my ma baklei net. Soms is dit beter, maar ander kere kom sy sommer omgekrap by die huis".

6.4.2.2 Die ouerskapstyl as risiko faktor

Die adolessent wat voel hy word nie in sy gesin aanvaar nie, en wat ook nie genoeg ruimte kry om 'n verantwoordelike volwassene te word nie, het 'n risiko faktor om die hoof te bied. Dit beïnvloed die adolessente op die volgende wyse:

"Ek voel my ma hou my te vas. Dis asof sy my nie vertrou nie".

"Ek wens ek kon met my ma oor alles praat. Daar is dinge wat ek haar wil vra, maar nou hoor ek dit maar by my maats".

"My ma gee nie om as ek uitgaan nie. Sy weet nie eers altyd waarheen ek op pad is nie".

6.4.2.3 Die arm gesin as risiko faktor

Geld speel 'n rol in die gemeenskap sowel as in die gesin. Gebrek daaraan weerhou die adolessent in 'n mate van selfaktualisering. Die adolesente voel soos volg oor hul gesin se finansiële status:

"My ma-hulle het nie altyd geld om te koop wat ons wil hê nie. Maar ons ly darem nie honger nie".

"Ek wil na skool gaan verder leer, maar daar is nie geld daarvoor nie, en beurse is skaars".

"Ons sukkel, want my pa betaal min onderhoud en my ma het nie vaste werk nie".

Verskeie navorsingstudies het getoon dat 'n liefdelose en onstabiele gesin die sleutelfaktor is vir die adolessent om weerloos te wees. Die adolessent wat in ongunstige famílietoestande ontwikkel, is meer geneig om weerloos voor te kom (Donald *et al.*, 2002: 223, Howard & Johnson, 2000: 326; Ungar, 2004: 23; Ungar, 2005: 295).

6.4.2.4 Tekort aan tradisies as risiko faktor

Dis vir enige persoon belangrik om te voel hy behoort aan 'n groep. Uit die onderhoude blyk dit dat tradisies afgeskaal het:

"Min kinders gaan Sondae saam met hul ouers kerk toe. Dis net nie meer belangrik vir die kinders of ouers dat die kinders Sondagskool toe moet gaan nie".

"Almal eet deesdae sommer voor die tv. Ons vra mekaar nie uit oor hoe die dag was nie. Almal gaan maar meeste van die keer hul eie gang".

Die weglating van tradisies uit die alledaagse lewe, stroop die adolessente in 'n mate van hul kultuur en van 'n gevoel van behoort. Dit beïnvloed die adolessent se mate van weerbaarheid (Howard & Johnson, 2000: 326; Weed *et al.*, 2006:61).

6.4.3 Individuele eienskappe as risiko faktor

Individuele eienskappe soos 'n tekort aan motivering, swak selfbeeld en swak probleemoplossingsvaardinghede bevorder weerloosheid. Impulsiwiteit en swak kommunikasievaardighede benadeel weerbaarheid. Adolessente wat oor ekstreme aanpassingstyle en persoonlikheidseienskappe beskik, se weerbaarheidsontwikkeling vind nie optimaal plaas nie. Die invloed van die individuele eienskappe as risiko faktore word nou bespreek (Donald *et al.*, 2006: 122; McDevitt & Ormrod, 2004: 477):

6.4.3.1 Ongemotiveerdheid as risiko faktor

Gedurende die onderhoude het dit duidelik geraak dat die adolessente nie altyd gemotiveerd is nie.

"Ek is soms net te lui om te werk. Ek weet nie altyd hoekom mens moet werk nie".

"Party dae voel ek af en is ek nie lus vir werk nie".

"Ek sien nie altyd die doel van die werk raak nie, en my ma moet my soms dwing om te werk".

'n Tekort aan doelgerigtheid lei daartoe dat die lewe nie vir die adolessent sin maak nie. Wanneer die adolessent doelloos 'n taak aanpak, is die kanse vir sukses gering. Dit is 'n kringloop wat wentel na weerloosheid (Donald *et al.*, 2006: 122; McDevitt & Ormrod, 2004: 477).

6.4.3.2 'n Tekort aan probleemoplossingsvaardighede as risiko faktor

Wanneer die adolessent nie probleme positief kan oplos nie, lei dit tot weerloosheid. Die adolessente het die volgende gesê:

"Seuns slaan mekaar gewoonlik om probleme op te los".

"Baie kinders rook want hulle sê dit laat hulle ontspan".

"My vriende drink naweke baie. Ek dink hulle doen dit van al die stres".

Probleme is 'n onafwendbare deel van die lewe. Die adolessent wat nie oor probleemoplossingsvaardighede beskik nie, sal die probleme op 'n negatiewe, en dikwels onaanvaarbare wyse probeer oplos. Hierdie negatiewe en onsuksesvolle probleemoplossingsvaardighede lei tot weerloosheid (Gouws *et al.*, 2000: 38-44, Lefançois, 2001: 488; Wong & Lee in Ungar, 2005: 323; Donald *et al.*, 2006: 223).

6.4.3.3 'n Swak selfbeeld as risiko faktor

'n Swak selfbeeld benadeel weerbaarheid. Die adolessente voel dat mens se selfbeeld soos volg beïnvloed word:

"Kinders behandel my soms asof ek nie deel van hulle is nie. Dit laat my minderwaardig voel".

"Meisies sê mekaar sleg as hulle nie mooi kan aantrek nie".

"As ek soms sleg doen in my skoolwerk, skuif ander klasmaats my uit".

Die adolessent wat geen vertroue in sy eie vermoë het nie, beskik oor 'n swak selfbeeld. Hy sal nie suksesvol kan wees nie, aangesien hy nie in sy eie vaardighede glo nie. Hierdie adolessent sal weerbaar (Scales & Leffert, 1999: 199; Donald *et al.*, 2006: 223). Van belang in die uitlatings van hierdie drie adolessente is die woorde 'soms' en 'as'. Hierdie woorde dui aan dat hierdie drie adolessente nie altyd minderwaardig voel nie en die kere wat hul wel so voel, kan uitwys.

6.4.4 Sosiale interaksie as risiko faktor

Die adolessent se sosiale interaksie beïnvloed weerloosheid. Vriende speel nie altyd 'n positiewe rol tydens die ontwikkeling van weerbaarheid nie.

6.4.4.1 Vriende as risiko faktor

Vriende en groepsdruk kan weerloosheid bevorder. Die adolessente het die volgende gesê van vriende en groepsdruk:

"My vriende dwing my om te rook en te drink as ek by hulle gaan kuier. Ek sou dit nooit gedoen het as ek alleen was nie. Ek het al amper gedruip as gevolg van slegte vriende. Hulle maak dat ek nie kan oplet in die klas nie".

"Klere en grimering moet duur wees anders is jy nie in nie. As jy in 'n groep is wat in die aande gaan jol, en jy gaan nie saam nie, is jy uit. Min meisies is bekommerd oor skoolwerk".

"Die ouer seuns het 'n groep waar hulle kan kyk hoeveel meisies hulle kan kry. Hulle breek die meisies se harte want hulle is nie ernstig oor 'n verhouding nie".

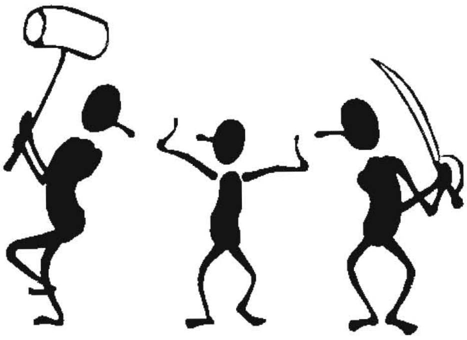
Uit die onderhoude kan afgelei word dat sosiale interaksie weerloosheid kan bevorder. Die rol wat vriende speel, kan die adolessent benadeel. Adolessente kyk baie op na hul vriende, en wanneer 'n persoon 'n negatiewe rolmodel het, word weerloosheid bevoordeel (Brokenleg & van Bockern, 2003: 25; Catalano *et al.*, 2004: 253; Howard & Johnson, 2000: 329-332).

6.4.5 Opsomming in verband met risiko faktore

Volgens die onderhoude is dit duidelik dat die adolessente wat aan die onderhoude deelgeneem het, asook ander leerders in die skool aan risiko faktore blootgestel word.

Tabel 6.2 is 'n opsomming van die risiko faktore wat deur die adolessente in die studie geïdentifiseer is:

Tabel 6.2: Risiko faktore soos deur die adolessente geïdentifiseer

Die gemeenskap as risiko faktor 	• die gemeenskap is **onveilig** • dis 'n **arm** gemeenskap • daar is 'n **tekort aan morele waardes** in die gemeenskap
Die gesin as risiko faktor 	• die gesin is **onstabiel** • die ouers het 'n **negatiewe ouerskapstyl** • die gesin is **arm** • die gesin is **sonder vaste tradisies**
Die individu as risiko faktor 	• die adolessent is **ongemotiveerd** • hy het 'n **tekort aan probleemoplossings-vaardighede** • die adolessent het 'n **swak selfbeeld**
Sosiale interaksie as risiko faktor 	• vriende wat 'n **negatiewe invloed** op die adolessent het • **groepsdruk** speel 'n rol • **negatiewe gevoel** ten opsigte van **aanvaarding**

6.5 BESKERMENDE FAKTORE WAT DEUR ADOLESSENTE IN DIE STUDIE ERVAAR WORD

Ten spyte van voorafgaande, is die drie adolessente wat aan die onderhoude deelgeneem het as weerbaar beskryf deur hul onderwysers en portuurgroep. Om die risikofaktore die hoof te gebied het, moes hulle gebruik maak van beskermende faktore. Hier volg die bespreking van die beskermende faktore wat deur die drie adolessente in die kwalitatiewe studie ervaar word.

6.5.1 Die individu as beskermende faktor

Individuele karaktereienskappe speel 'n belangrike rol by weerbaarheid. Die verskeie aspekte van die individu wat 'n rol speel sal bespreek word.

6.5.1.1 Positiewe houding as beskermende faktor

Weerbare individue het oor die algemeen 'n positiewe houding. Optimisme verminder spanning en gee aan die individu 'n mate van hoop. Dit word in die onderhoude ondersteun:

"Ek voel goed as ek iets goed gedoen het".

"Dinge by die skool pla my nie sommer nie. Ek doen maar my eie ding".

"Ek is meeste van die tyd gelukkig. Ek doen lekker dinge saam my vriende".

Die adolessent wat optimisties is, is hoopvol en sien die positiewe in plaas van die negatiewe in die alledaagse lewe raak. 'n Positiewe lewensuitkyk bevorder weerbaarheid. Dit is reeds in vorige navorsingstudies bewys (Lefrançois, 2001: 487; McDevitt & Ormrod, 2004: 197).

6.5.1.2 'n Humorsin as beskermende faktor

'n Goeie humorsin sluit aan by 'n positiewe houding. Dit verander die adolessent se lewensuitkyk, en verlig terselfde tyd spanning. Die volgende is na aanleiding van die onderhoude:

"Ek en my maats lag graag en maak baie grappe".

"Partykeer sien ek iets snaaks in 'n ernstige situasie. Dit maak my stres minder as ek oor sulke dinge lag".

Humor sluit aan by 'n positiewe lewensuitkyk. Die adolessent wat die vermoë het om humor in ernstige situasies raak te sien, sal volgens vorige navorsingstudies geneig wees om optimisties van geaardheid te wees. Optimisme as weerbaarheidseienskap is reeds bespreek (Kumpfer in Glantz & Johnson, 1999: 208).

6.5.1.3 'n Positiewe selfbeeld as beskermende faktor

'n Positiewe selfbeeld dra by tot weerbaarheid. Die adolessente voel soos volg oor hul selfbeeld:

"Ek weet ek het die vermoë om te presteer. Mens moet net in jouself glo, al sê ander wat".

"Ek kan as ek wil. Ek is gelukkig met hoe ek is en my talente".

"Mense se menings pla my nie. Dis of jy jouself aanvaar wat saak maak".

Adolessente wat in hul eie vermoë glo sal makliker waag, en sal weer opstaan indien hul poging onsuksesvol was. Volgens vorige studies speel 'n positiewe selfbeeld 'n rol tydens weerbaarheid (Davey *et al.*, 2003: 347; Magano, 2004: 39).

6.5.1.4 Interne lokus van beheer as beskermende faktor

Die gevoel van hoop en toekomsgerigte doelwitte gee vir die adolessent beheer oor sy lewe en bevorder weerbaarheid. Baie adolessente het die potensiaal maar nie die dryfkrag om iets deur te voer nie. Dryfkrag of 'n wil om suksesvol te wees is belangrik vir weerbaarheid.

"Ek kan baie beter doen op skool as ek harder werk. Ek voel ek kort soms iets wat my dryf".

"As jy weet wat jy wil word en watter vakke jy nodig het maak skoolwerk meer sin. Baie kinders weet nie hoekom moet hulle werk nie, en dis net omdat hulle nie 'n plan vir die toekoms het nie".

"Ek weet wat ek eendag wil word. Ek gaan vir 'n siviele ingenieur leer".

Die gevoel van hoop en toekomsgerigte doelwitte gee vir die adolessent beheer oor sy lewe en bevorder weerbaarheid. Sonder die interne lokus van beheer ervaar die individu 'n gevoel van magteloosheid, en is hy 'n slagoffer weerloosheid (Donald *et al.*, 2006: 223).

6.5.1.5 Fisiese en psigologiese ontwikkeling as beskermende faktor

Adolessente wat op dieselfde fisiese en psigologiese vlak as hul portuurgroep is het 'n voordeel bo die adolessente wat stadiger ontwikkel.

"Ek is een van die groot kinders in my klas. Dis hoekom ek in die A-span rugby speel".

"Seuns ons ouderdom is so kinderagtig. Ons meisies voel ouer as die seuns in ons klas, al is ons ewe oud".

"Niemand boelie my nie. Ek sal dit nie toelaat nie. Die ander is bang vir my so hulle sal ook nie my vriende afknou nie".

Die rol van fisiese en psigologiese ontwikkelingstempo is reeds in Hoofstuk 3 bespreek. In die hoofstuk is dit wel van belang om te meld dat die adolessent wat teen die gepaste tempo ontwikkel oor 'n beskermende faktor beskik (Fergus & Zimmerman, 2005: 401; Gouws *et al.*, 2000: 141, 142; Lefrançois, 2001: 476; Lerner *et al.*, 2004: 19).

6.5.2 Die gemeenskap as beskermende faktor

Die gemeenskap speel 'n rol as beskermende faktor. Dit word gestaaf uit die volgende onderhoude:

6.5.2.1 Ondersteunende aksies as beskermende faktor

Aksies in die gemeenskap wat veroorsaak dat die adolessent homself kan besig hou met opbouende aktiwiteite en dus sal weerbaarheid bevorder word:

"Ons kerk hou jeugaksies waarby ons betrokke kan raak".

"Een goeie ding van die gemeenskap is dat ek leer hoe dinge nie gedoen moet word nie".

"By ons skool het die polisie 'n klopjag gehou. Dit was goed want die kinders wat met sigarette en drank gevang is, het by 'n berader van die polisie hulp ontvang".

'n Gemeenskap wat aktief betrokke is by die ontwikkeling van die jeug is 'n beskermende faktor. So 'n gemeenskap speel 'n positiewe rol tydens die ontwikkeling van die adolessent se mate van weerbaarheid (Brokenleg & van Bockern, 2003:23; Donald *et al.*, 2006:224; Place *et al.*, 2002:163).

6.5.3 Die skool as beskermende faktor

Die skool speel 'n belangrike rol in die adolessent se lewe omdat die adolessent baie tyd by die skool spandeer. Die volgende punte word onder die skool as beskermende faktore bespreek:

6.5.3.1 Aktiwiteite by die skool as beskermende faktor

Die skool bied baie geleentheid aan die adolessent om hulself met opbouende aktiwiteite besig te hou.

"Daar is baie sport by ons skool waaraan ons kan deelneem, en ons het April vakansie gaan toer".

"Ek is in ons skool se revue. Ons oefen elke dag na skool. Dis baie lekker om in die revue te sing en dans".

"Die juffrouens help ons baie met ons skoolwerk. Daar is Maandae na skool akademiese middae. Die Gr 12's het winterskool in die vakansie".

6.5.3.2 Berading en bevordering van morele waardes by die skool as beskermende faktor

Die skool bied geleentheid om adolessente te help wat in nood verkeer. Die skool bied die geleentheid aan die leerders om hul morele waardes te versterk.

"Elke Donderdag het ons Bybelperiode. Ons het 'n oulike tannie in ons klas met wie ons kan praat as ons probleme het".

"Daar is 'n juffrou met wie ons altyd kan praat as ons wil. Sy help ons altyd".

"'n Sielkundige wat die juffrou gebel het, help kinders wat nie 'n mediese fonds het nie".

Die adolessent bring 'n groot deel van sy lewe by die skool deur. Die skool het dus die geleentheid om 'n groot rol te speel in die adolessent se lewe. Die skool wat aan die adolessente opbouende aktiwiteite bied, en die in nood behulpsaam kan wees, dien as 'n beskermende faktor in die adolessent se lewe. Onderwysers is in baie gevalle die enigste rolmodelle waaroor die adolessente beskik. 'n Goeie rolmodel lei tot 'n weerbare adolessent (Brokenleg & van Bockern, 2003: 25; Catalano *et al.*, 2004: 253; Howard & Johnson, 2000: 329-332).

6.5.4 Die ouerhuis as beskermende faktor

Die ouerhuis speel 'n belangrike rol tydens die ontwikkeling van weerbaarheid. Die ouerhuis is die eerste omgewing waaraan 'n kind blootgestel word. Die ouer is die eerste volwassene waaraan die kind blootgestel word.

6.5.4.1 Voorsiening van basiese behoeftes

Volgens Maslow is dit belangrik dat daar aan die adolessent se basiese behoeftes voorsien word voordat die adolessent weerbaarheidseienskappe kan openbaar. Die adolessent se ouerhuis moet aan sy basiese behoeftes voorsien.

"Ons het altyd genoeg kos om te eet. Ek voel veilig in die nag".

"Daar is nie altyd geld vir snoepie nie, maar my ma pak elke dag vir my broodjies in. As ek nie alleen by die huis is nie, is ek nie bang nie. Ek is deesdae min alleen by die huis".

"Daar is altyd geld vir kos. Ek kry kos skool toe ook maar ek gee dit vir my maat. Hy is altyd honger. Ek is nie bang in die nag nie".

Wanneer die basiese behoeftes nie bevredig is nie, sal die adolessent se emosionele behoeftes nie vir hom 'n prioriteit wees nie. Basiese behoeftes is dus noodsaaklik vir weerbaarheid (Cook & du Toit in Ungar, 2005: 295; Donald *et al.*, 2006: 223).

6.5.4.2 Ouerskapstyl as beskermende faktor

'n Ouer wat 'n adolessent 'n mate van vryheid gee om verantwoordelik te ontwikkel, maar steeds bewus is van die adolessent se doen en late, sal 'n positiewe ontwikkelingsomgewing skep.

"My ma laat my soms uitgaan, maar sy weet altyd waar ek is en saam met wie ek daar is. Ek mag nie die hele nag uit bly nie. My ma kom haal my self as ek iewers gaan kuier het".

'n Warm, liefdevolle en stabiele ouer-kind verhouding bevorder weerbaarheid. Die adolessent wat in 'n liefdevolle, beskermende omgewing grootword, waag

meer, en sal eerder 'n moeilike situasie probeer oplos (Brokenleg & van Bockern, 2003: 22).

6.5.4.3 Die ouer as rolmodel

Aangesien die ouers die eerste volwasse rolmodel is, is dit belangrik dat hulle 'n positiewe rolmodel sal wees.

"My ma en stiefpa is baie lief vir mekaar. Al gaan dit soms swaar, skreeu hulle nie op mekaar nie".

'n Ouer wat 'n weerbare rolmodel is, sal die adolessent aanmoedig om ook weerbaar te wees (Bernard & Este in Ungar, 2005: 449; Donald *et al.*, 2006: 224; Place *et al.*, 2002: 163).

6.5.4.4 Ondersteuning in die ouerhuis

Adolessente is jong volwassenes en het leiding en ondersteuning van hul ouers nodig.

"My pa het na al my rugbywedstryde kom kyk. Hy en my ma het my ook gehelp om geld bymekaar te maak om te gaan toer".

"My ma kyk dat ek leer. Sy help my met my skoolwerk. My ma help om die klere vir die revue te maak. Dit sê sy gee eintlik om vir my".

"My skoolwerk is vir my ma baie belangrik. Sy wil nie hê ek moet eendag sukkel nie".

Motivering en ondersteuning is primêr die ouers se taak. Dis die eerste omgewing waaraan die adolessent blootgestel word, en dis die tuiste waarheen hy elke dag terugkeer. Die rol wat die ouers speel in die

ontwikkeling van weerbaarheid is onvervangbaar (Cook & du Toit in Ungar, 2005: 295; Donald *et al.*, 2006: 223).

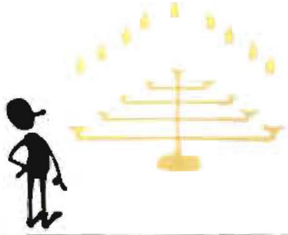
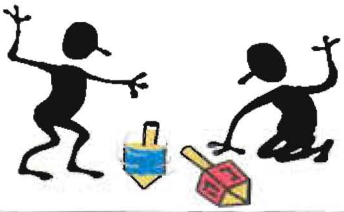
6.6 GEVOLGTREKKING

Die onderhoude het aangetoon dat hierdie weerbare adolessente by tye wel weerloosheid ervaar. Weerbaarheid het egter geseëvier. Weerbaarheid is nie konsekwent nie, maar wel dinamies (Kim-Cohen in Martin, 2007: 272; Schoon, 2006: 6).

Na aanleiding van die onderhoude is dit duidelik dat die eienskappe van die weerbare adolessente tydens kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing ooreenstem. Die bevindinge word ook deur vorige navorsingstudies ondersteun.

Tabel 6.3 gee 'n opsomming van die beskermende faktore van die kwalitatiewe analise van die studie soos deur die weerbare adolessente in 'n tegniese skool weergegee. Die groepering is volgens die groepering van die CYRM gedoen om vergelyking met kwantitatiewe data te vergemaklik.

Tabel 6.3: **Beskermende faktore soos deur die weerbare adolessente in 'n tegniese skool geïdentifiseer tydens kwalitatiewe analise**

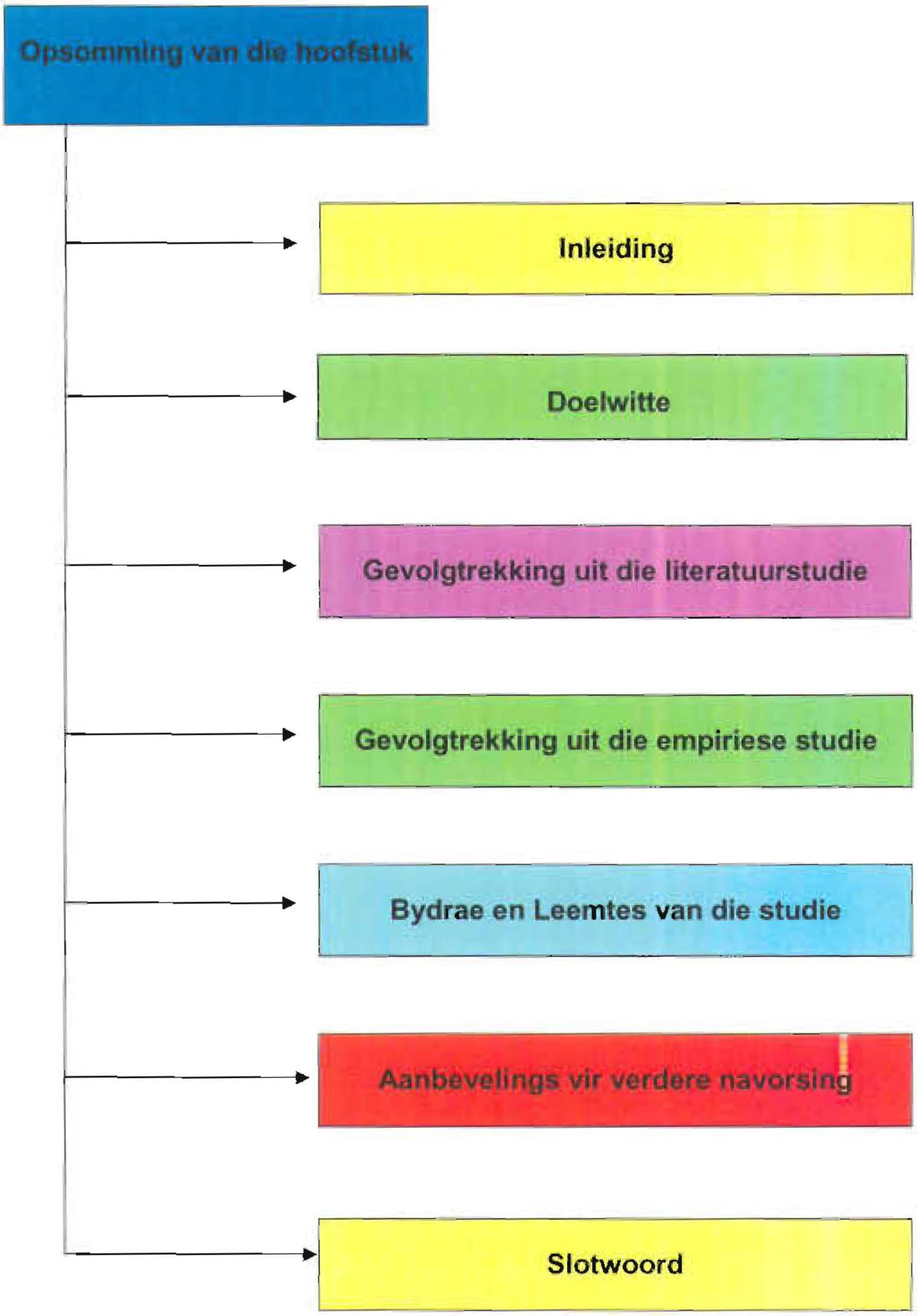
Die individu as beskermende faktor	• **positiewe uitkyk** op die lewe • het 'n **goeie humorsin** • het **positiewe selfbewustheid** • besit **pligsbesef** • **fisies en psigologiese ontwikkeling** volgens die norm
Die kultuur as beskermende faktor 	• adolessent identifiseer met sy keuse van **godsdiens** • hy aanvaar sy ouers se **tradisies** • hy beskik oor 'n **lewensfilosofie**
Verhoudings as beskermende faktor 	• het 'n **positiewe rolmodel** • **goeie verhouding** met sy ouers, portuurgroep en betekenisvolle ander • beskik oor voldoende **sosiale vaardighede**
Die gemeenskap as beskermende faktor	• gemeenskap voorsien toegang tot **verdere studies** • adolessent het 'n **mate van onafhanklikheid** • voorsien voldoende **veiligheid en sekuriteit en** is **verdraagsaam** teenoor wangedrag

Die finale samevatting van die studie word in Hoofstuk 7 weergegee.

HOOFSTUK SEWE

WEERBAARHEID EN DIE ADOLESSENT: 'N SAMEVATTING

7.1 'N OORSIG VAN DIE HOOFSTUK



7.2 INLEIDING

Die hoofstuk sluit 'n opsomming van die studie in. Daar word ook gekyk na bydrae en tekortkominge van die studie en moontlike verdere navorsingstudies wat uit die studie kan ontstaan.

7.3 BEREIKING VAN DOELWITTE

Die doelwitte van die studie is suksesvol bereik soos in Figuur 7.1 weergegee.

Figuur 7.1: Doelwitte en uitkomste van die studie

Hoofdoelwitte	Bereik?
➤ om te beskryf hoe die fenomeen van weerbaarheid by die adolessent oor die algemeen lyk	Hoofstuk 2
➤ om 'n beter begrip van die fenomeen weerbaarheid by adolessente in 'n tegniese skool te verkry en te bestudeer	Hoofstuk 5 & 6
➤ om beter te verstaan waarom sommige adolessente in 'n tegniese skool weerstand bied, terwyl ander adolessente in 'n tegniese skool onder die selfde risikofaktore weerloos voorkom	Hoofstuk 6
Sub-doelwitte	**Bereik?**
➤ om 'n literatuurstudie saam te stel van die ontwikkelingstake van die adolessent wat bydra tot weerbaarheid, weerbaarheidseienskappe van die adolessent in die algemeen, en die konteks van die adolessent in 'n tegniese skool	Hoofstuk 2 & 3

➤ om vas te stel wat die kenmerke van weerbaarheid is by die adolessent in 'n tegniese skool deur die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent in 'n tegniese skool vas te stel met behulp van vraelyste	Hoofstuk 5
➤ om onderhoude te voer met 'n steekproef van die weerbare adolessente in 'n tegniese skool om diepte aan die navorsing oor die verskil tussen die weerbare en weerlose adolessent in 'n tegniese skool te verleen	Hoofstuk 6

Die gevolgtrekking uit die literatuurstudie word in 7.4 bespreek.

7.4 GEVOLGTREKKING UIT DIE LITERATUUR

Dit is belangrik dat die studie se resultate vergelyk moet word met vorige navorsingstudies. Die literatuurstudie het op weerbaarheid en adolessente ontwikkelingstake wat weerbaarheid bevorder, gefokus. Hier volg die hoofpunte van die literatuurstudie wat in Hoofstuk Twee en Drie bespreek is.

7.4.1 Weerbaarheid: Definisie

Volgens die literatuur beskik die adolessent oor weerbaarheid wanneer hy tydens moeilike lewensomstandighede kan opstaan en in so mate kan aanpas dat hy steeds 'n vlak van selfaktualisering kan bereik (Donald *et al.*, 2006: 377; Schoon, 2006: 1,7).

Weerbaarheid word nie net beskryf as die mate waarin stresvolle omstandighede oorkom word nie, maar die aanpassing tydens hierdie omstandighede. Die mate van aanpassing van die adolessent word verhoog deur beskermende faktore (Brown, 2004: 18; Cowen *et al.*, 1995: 248; Donald *et al.*, 2006: 377; Plug *et al.*, 1993: 396; Sroufe *et al.*, 2005a: 226; Steet & Winkelman, 2003: 231; Ungar, 2005: 316).

7.4.2 Beskermende en risiko faktore

Dis belangrik om te beklemtoon dat daar interaksie tussen die individu en moontlike beskermende faktore is. Weerbaarheid word nie net gesien as 'n individuele eienskap nie (Nabors & Prodente, 2002: 106; Newman & Blackburn, 2002: 3). Die algemene beskermende en risiko faktore kan soos volg opgesom word (Carbonell *et al.*, 2002: 395; Ungar & Liebenberg in Ungar, 2005: 222).

7.4.2.1 Individuele karaktereienskappe

Uit die literatuurstudie het dit duidelik geword dat die interaksie tussen kognitiewe, spirituele, emosionele stabiliteit, sosiale aanpasbaarheid, fisiese gesondheid, temperamentele en persoonlikheidseienskappe 'n rol speel tydens die ontwikkelling van weerbaarheid. Weerbaarheid word nie meer gesien as slegs 'n individuele eienskap nie (Donald *et al.*, 2006: 223; Herman, 2004: 744; Holcomb-McCoy, 2005: 2; Kaly & Heesacker, 2003: 98; Kumpfer in Glantz & Johnson, 1999: 190, 197; Lannegrand-Willems & Bosma, 2006: 85; Moje & MuQaribu, 2003: 204; Potash, 2002: 41; Thom & Coetzee, 2004: 190; Ungar, 2007: 3).

7.4.2.2 Karaktereienskappe van die gesin en familie

Verskeie navorsingstudies het getoon dat 'n ondersteunende, liefdevolle en stabiele gesin 'n sleutelfaktor is vir die adolessent om bo sy omstandighede uit te styg. Dit verhoog die mate van weerbaarheid. Die adolessent wat in ongunstige familietoestande ontwikkel, is meer geneig om weerloos voor te kom (Donald *et al.*, 2006: 223; Howard & Johnson, 2000: 326; Ungar, 2004: 23; Ungar, 2005: 295).

7.4.2.3 Sosiale ondersteuningsnetwerke

Bande met betekenisvolle ander soos onderwysers, mentors en ook lede van die adolessent se portuurgroep, is belangrik vir weerbaarheid (Brokenleg & van Bockern, 2003: 23). Die ondersteuningstelsels (portuur, ouers, onderwysers en betekenisvolle ander) vervul 'n funksie tydens die adolessent

se ontwikkeling van weerbaarheid (Donald *et al.*, 2006: 223; Kumpfer in Glantz & Johnson, 1999: 205; Place *et al.*, 2002: 163; Ungar & Liebenberg in Ungar, 2005: 235).

7.4.3 Modelle van weerbaarheid

Die geneigdheid om weerloos te wees neem eksponensieël toe soos wat die aantal risikofaktore toeneem, en is dus nie gelyk aan die som van die aantal risiko faktore nie (Donald *et al.*, 2006: 178; Fergus & Zimmerman, 2005: 402; Nabors & Prodente, 2002: 106; Newman & Blackburn, 2002: 3). Modelle van weerbaarheid berus op die interaksie tussen risiko en beskermende faktore (Christiansen & Evans, 2005: 300; Cook & du Toit in Ungar, 2005: 249; Fergus & Zimmerman, 2005: 403; Henry & Milstein, 2004: 253)

7.4.4 Definisie van die adolessent

Adolessensie word beskryf as die proses waartydens selfontwikkeling nuwe hoogtes bereik, 'n unieke, gedifferensieerde persoon ontwikkel wat gekoppel is aan die verlede en gefokus is op die toekoms. Dit word deur sommige individue beskou as 'n risiko tydperk in 'n persoon se lewe (Sroufe *et al.*, 2005b: 68).

Die ontwikkelingstake wat die adolessent moet bemeester om weerbaarheid te bevorder, word vervolgens kortliks opgesom.

7.4.4.1 Fisiese ontwikkeling

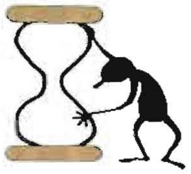
Fisiese ontwikkeling sluit volgens die literatuur die volgende in (Fergus & Zimmerman, 2005: 410; Gouws *et al.*, 2000: 101):

- ekskresie van hormone;
- die normgepaste aanvangsouderdom van puberteit;
- die adolessent se liggaamshouding; en
- die adolessent se seksuele ontwikkeling.

Figuur 7.2 gee 'n opsomming van die invloed van fisiese ontwikkeling op die weerbaarheid van die adolessent.

Figuur 7.2: 'n Opsomming van die invloed van fisiese ontwikkeling op die weerbaarheid van die adolessent

Groeitempo



Die gemiddelde aanvangsouderdom van die groeiversnelling vir seuns is tussen 12 en 13 jaar en vir meisies tussen 10 en 11 jaar. Wanneer die adolessent se aanvangsouderdom van puberteit soos die van sy portuurgroep is, word weerbaarheid verhoog deurdat hy by sy portuurgroep inpas (Fergus & Zimmerman, 2005: 401; Lefrançois, 2001: 476; Lerner & Steinberg, 2004: 19)

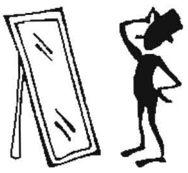
Rol van hormone

Die adolessent wat 'n onder- of oorafskeiding van hormone het, se aanvangsouderdom van puberteit en groeitempo sal verskil van díe van die portuurgroep. Wanneer die adolessent se groeitempo dieselfde is as die portuurgroep se groeitempo word weerbaarheid bevorder aangesien die adolessent fisies en emosioneel na verwagting ontwikkel (Fergus & Zimmerman, 2005: 401; Gouws *et al.*, 2000: 141, 142; Lefrançois, 2001: 476; Lerner & Steinberg, 2004: 21)

Liggaamshouding

Die adolessent se liggaam groei en ontwikkel. Sy liggaamshouding beïnvloed sy selfbeeld. Die adolessent wat 'n positiewe liggaamshouding het, sal dus meer neig na weerbaarheid (Cockburn & Clarke, 2002: 653; Gouws *et al.*, 2000: 22; Salmivalli & Isaacs, 2005: 1162)

Seksuele karaktereienskappe



Die adolessent wat sy seksuele behoeftes op 'n sosiaal aanvaarbare manier uitleef, beskik oor weerbaarheid aangesien die gemeenskap die adolessent sal aanvaar (Donnon & Hammond in Martin, 2007: 460; Fergus & Zimmerman, 2005: 410; Ferguson & Horwood in Luthar, 2003: 134)

7.4.4.2 Kognitiewe ontwikkeling

Kognitiewe ontwikkeling sluit in die ontwikkeling van kognitiewe prosesse soos abstrakte denke, begripsvorming en intelligensie. Navorsing het bewys dat kognitiewe ontwikkeling en intelligensie 'n rol speel by die ontwikkeling van die adolessent se weerbaarheid (Lerner & Steinberg, 2004: 45; Plug *et al.*, 1993: 181; Weed *et al.*, 2006: 61).

Figuur 7.3 gee 'n opsomming van die invloed van kognitiewe ontwikkeling op die weerbaarheid van die adolessent.

Figuur 7.3: 'n Opsomming van die invloed van kognitiewe ontwikkeling op die weerbaarheid van die adolessent

Beskik oor abstrakte denke

Die adolessent wat oor liefde en haat, asook die verwantskap tussen begrippe soos massa, energie en krag kan redeneer, beskik oor weerbaarheid aangesien sy abstrakte denke ontwikkel is (Guido, 2006: 2; Heaven, 2001: 21)

Bekwame inligtingsprosessering

Die adolessent se vermoë om inligting te verwerk en te berg speel 'n rol by weerbaarheid. Dit is een van die faktore wat hulle in staat stel om 'n hoë vlak van denke te bereik, en om weerbaarheidsvaardighede aan te leer (Ferguson & Horwood in Luthar, 2003: 132; Gouws *et al.*, 2000: 8-44)

Kan die werklike van die moontlike onderskei

Die vaardigheid om realisties en logies oor die moontlike te kan dink, beïnvloed weerbaarheid. Die weerbare adolessent sal dus realistiese toekomsideale nastreef (Lefrançois, 2001: 487; McDevitt & Ormrod, 2004: 197)

Ontwikkelde probleemoplossingsvaardighede

Die adolessent wat die vermoë ontwikkel het om probleme op 'n realistiese, volwasse wyse op te los, besit 'n mate van weerbaarheid (Gouws *et al.*, 2000: 8-44; Lefançois, 2001: 488)

7.4.4.3 Affektiewe ontwikkeling

Affektiewe ontwikkeling het betrekking op die gevoelslewe van die adolessent. Die affektiewe komponent bestaan uit die self, die selfkonsep en die identiteit (Gouws *et al.*, 2000: 82; Plug *et al.*, 1993: 8).

Figuur 7.4 gee 'n opsomming van die invloed van affektiewe ontwikkeling op die weerbaarheid van die adolessent.

Figuur 7.4: **'n Opsomming van die invloed van affektiewe ontwikkeling op die weerbaarheid van die adolessent**

Die Self

Wanneer die adolessent se siening van homself realisties is, sal dit bereikbare doelwitte en weerbaarheid bevorder. Die adolessent wat 'n gesonde persepsie van homself het, sal oor 'n groter mate van weerbaarheid beskik omdat hy as gevolg van realistiese doelwitte meer geneig sal wees om sukses te behaal (Herman, 2004: 743; Holcomb-McCoy, 2005: 2)

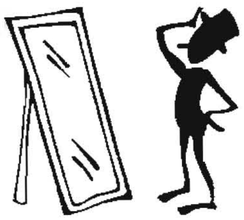
Selfkonsep en Selfbeeld

Adolessente met 'n goeie selfkonsep aanvaar hulself en werk om hul tekortkominge die hoof te bied.

Adolessente met 'n goeie selfkonsep hanteer spanningsvolle situasies konstruktief en bied probleme op 'n positiewe wyse die hoof.

Hierdie persone glo dat as hulle hard genoeg werk, hul sukses sal bereik. Dit is alles eienskappe van weerbaarheid (Davey *et al.*, 2003: 347; Magano, 2004: 39)

Identiteit



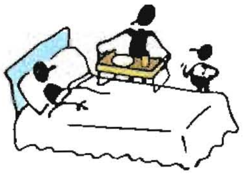
Die adolessent wat tot op die vlak van identiteitsbereiking gevorder het is in staat om 'n intieme persoonlike verhouding te onderhou. Hy kan goed onder druk funksioneer en het oor die algemeen 'n goeie sin vir humor. Hierdie individu beskik dus oor weerbaarheidsvaardighede (Dacey *et al.*, 2004: 185; Gouws *et al.*, 2000: 91-92)

7.4.4.4 Sosiale ontwikkeling

Sosiale ontwikkeling het in die breë te make met die veranderinge in die mens se verhoudings met mense, asook die invloed wat die samelewing en spesifieke persone op die individu het (Brendtro & Long, 2002: 7; Louw, 1994: 10-13). Figuur 7.5 gee 'n opsomming van die invloed van sosiale ontwikkeling op die weerbaarheid van die adolessent.

Figuur 7.5: 'n Opsomming van die invloed van sosiale ontwikkeling op die weerbaarheid van die adolessent

Die rol van die ouers



Die adolessent wat 'n goeie verhouding met sy ouers het, bevorder die mate van weerbaarheid waaroor die adolessent beskik aangesien die adolessent oor 'n rolmodel beskik (DeOliveira *et al.*, 2004: 437; Heaven, 2001: 57; Hjemdal in Martin, 2007: 306)

Die rol van die portuurgroep

Die rol wat die portuurgroep speel hang af van die tipe vriende waarmee die adolessent homself identifiseer. Adolessente wat met positiewe portuurlede assosieer, bevorder so hul eie mate van weerbaarheid deurdat die groep se positiewe waardes en norme aangeneem word

(Lefrançois, 2001: 525; Zettergren, 2003: 209)

Sosiale vaardighede

Die adolessent wat sosiaal so aangepas is dat sy gedrag aanvaarbaar is, en die feit dat sy gedrag en vaardighede verhoudings bevorder, sal weerbaar wees (Dacey *et al.*, 2004: 256; Fergus & Zimmerman, 2005: 413)

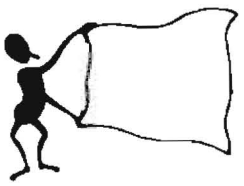
7.4.4.5 Normatiewe ontwikkeling

Normatiewe ontwikkeling beteken morele ontwikkeling (Lefrançois, 2001: 579; Plug *et al.,* 1993: 225).

Figuur 7.6 gee 'n opsomming van die invloed van normatiewe ontwikkeling op die weerbaarheid van die adolessent.

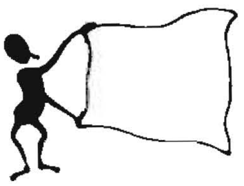
Figuur 7.6: 'n Opsomming van die invloed van normatiewe ontwikkeling op die weerbaarheid van die adolessent

Moraliteit



Die adolessent wat die regte ding doen, al is dit nie die maklikste of natuurlikste aksie nie, en wat besluite neem op grond van morele waardes, besit weerbaarheid aangesien hy 'n vlak van morele ontwikkeling bereik het en eienskappe van volwassenheid toon (Dacey *et al.*, 2004: 137; Gouws *et al.*, 2000: 1)

Aanvaarbare en verantwoordelike waardestelse



Die adolessent wat reëls beskou as kontraktuele ooreenkomste wat ten doel het om die regte van individue te beskerm en die algemene welsyn te bevorder, of wat volgens selfgekose beginsels optree wat op universele waardes berus, besit weerbaarheid (McDevitt & Ormrod, 2004: 445)

7.4.4.6 Konatiewe ontwikkeling

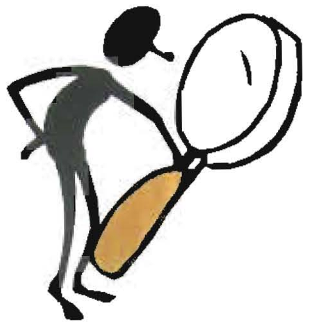
Konatiewe ontwikkeling is die ontwikkeling van die individu se wil, wat ontstaan uit die motivering om 'n doel te bereik. Die funksie van die wil is om moontlikhede te ondersoek wat kan lei tot sukses en weerbaarheid.

Motivering en besluitneming is belangrike faktore van die wil (DeOliveira *et al.*, 2004: 437; Gouws *et al.*, 2000: 146; Miller *et al.*, 2005: 148).

Figuur 7.7 gee 'n opsomming van die invloed van konatiewe ontwikkeling op die weerbaarheid van die adolessent.

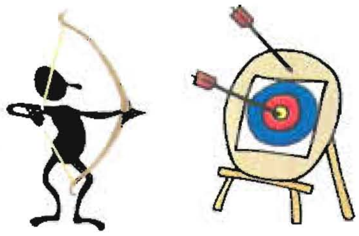
Figuur 7.7: 'n Opsomming van die invloed van konatiewe ontwikkeling op die weerbaarheid van die adolessent

Aspirasie



Die adolessent wat realistiese prestasie nastreef, is meer geneig tot weerbaarheid aangesien die adolessent 'n doel het om na te streef en dit gee sin aan sy lewe (McDevitt & Ormrod, 2004: 477)

Keuses en besluitneming



Die weerbare adolessent sal realistiese en verantwoordelike besluite neem, en sinvolle keuses kan uitoefen. Dit bevorder weerbaarheid omdat dit 'n resultaat is van konatiewe ontwikkeling (Gouws *et al.*, 2000: 127)

7.5 METODE EN GEVOLGTREKKINGS VAN DIE EMPIRIESE STUDIE

Nadat die literatuurstudie voltooi is, is die empiriese ondersoek afgehandel. Die metode waarvan die studie gebruik gemaak het, word kortliks bespreek.

Die metode van die studie het die volgende behels:

7.5.1 Metode van die empiriese studie

Die ontwerp van die studie is volgens die voorskrifte van die IYRS gedoen. 'n Gemendge ontwerp wat kwantitatiewe en kwalitatiewe metodes ingesluit het, is gevolg. Die gebruik van die gemengde metode ontwerp, of triangulasie, om data in te samel, verhoog die betroubaarheid van die studie se resultate, en verleen diepte aan die studie (Babbie, 2002: 107; Denzin & Lincoln, 1998: 47).

'n Paneel is twee keer saamgestel om dertig weerbare en dertig weerlose adolessente aan te wys. Die adolessente wat aan die studie deelgeneem het, is almal leerders van een verkose tegniese skool. Die skool is gekies omdat dit vir die navorser gerieflik was en omdat die gemeenskap waaruit die skool se leerders kom, gekenmerk word deur sosio-ekonomiese probleme. Die etiese aspekte wat verband hou met die studie, het genoeg aandag geniet. Alle partye wat direk of indirek deel was van die studie, het die nodige toestemmingvorms onderteken.

Beide die weerbare en weerlose (n=60) adolessente het die vraelys wat saamgestel is deur die IYRS voltooi. Die vraelys staan bekend as die 'Child and Youth Resilience Measure' (CYRM).

Die navorser het al sestig vraelyste terug ontvang aangesien die vraelyste persoonlik uitgedeel en ingeneem is. Die Inligtings-Tegnologie afdeling by die Fakulteit Noordwes-Universiteit het die data verwerk. Die data is met ANOVA en Statistica ontleed.

Daar is semi-gestruktureerde onderhoude gevoer met drie weerbare adolessente van die betrokke tegniese skool. Die adolessente is deur die paneel aangewys en hulle was gewillig om deel te neem aan die onderhoude. Die data van die onderhoude is vergelyk met die resultate van die vraelyste asook met vorige navorsingstudies. Die onderhoude verleen diepte aan die studie aangesien dit die resultate wat in die vraelyste bevind is, bevestig.

Die belangrikste gevolgtrekking van die resultate word in 7.6 bespreek.

7.6 GEVOLGTREKKING VAN DIE RESULTATE VAN DIE KWALITATIEWE EN KWANTITATIEWE STUDIE

Die studie is opgedeel in vier kategorieë, nl:

- weerbaarheid en verhoudings;
- weerbaarheid en die gemeenskap;
- weerbaarheid en die kultuur; en
- weerbaarheid en die individu.

Nadat die analise van die kwantitatiewe navorsing, wat die studiespesifieke vrae insluit, en die kwalitatiewe navorsing afgehandel is, was dit duidelik dat die resultate korreleer met mekaar en met die internasionale studie. As gevolg van die positiewe korrelasie word die resultate van die studie in een figuur weergegee (naamlik Figuur 7.8).

Figuur 7.8 **Weerbaarheidseienskappe en beskermende faktore van die adolessent in 'n tegniese skool soos geïdentifiseer in die kwalitatiewe en kwantitatiewe studie**

Verhoudings

- 'n positiewe **rolmodel**
- 'n goeie verhouding met sy **ouers**
- 'n goeie verhouding met sy **portuurgroep**
- goeie verhouding met **betekenisvolle ander**
- weet hoe om **op te tree** in verskillende sosiale situasies

Kultuur

- hy identifiseer met **godsdiens**
- hy is trots op sy **nasionaliteit**
- die ouer generasie **aanvaar** die adolessente
- hulle aanvaar hul families se **tradisies**
- die kultuur hoor die adolessent se **sienswyse** aan en verwerp nie die adolessent se sienswyse nie
- die kultuur **ondersteun** hul strewe om 'n beter persoon te wees

Individu

- gebruik **nie dwelmsmiddels** nie
- is **interafhanklik** van familie en vriende
- beskik oor **probleem-oplossingsvaardighede**
- staan op sy **regte**
- het realistiese **doelwitte** waarna hy streef
- ontvang voldoende sosiale **ondersteuning**
- het 'n **positiewe uitkyk** op die lewe
- het 'n **pligsbesef**
- is **empaties**
- het 'n goeie **sin vir humor**

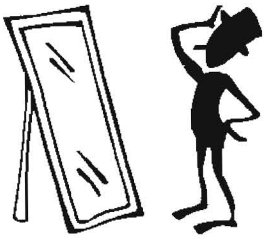
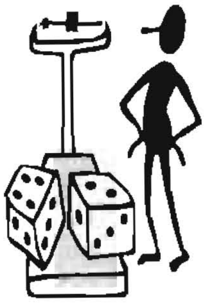
Gemeenskap

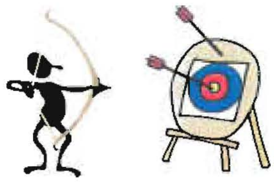
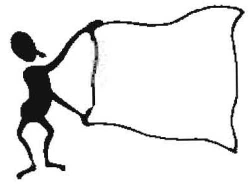
- het toegang tot verdere **studiegeleenthede**
- die gemeenskap voorsien **veiligheid en sekuriteit**
- die gemeenskap stel **nie** die adolessent bloot aan **geweld nie**
- bied 'n **mate van onafhanklikheid**
- die gemeenskap is **verdraagsaam** teenoor adolessente wat wangedrag geopenbaar het
- die gemeenskap behandel almal **regverdig** en dieselfde

Voorafgaande kenmerke is soos aangedui reeds vermeld (Donald *et al.*, 2006: 223; Herman, 2004: 744; Holcomb-McCoy, 2005: 2; Kaly & Heesacker, 2003: 98; Ungar, 2007: 3). Uit hierdie studie blyk dit dat die beskermende faktore uit die literatuurstudie ook geld vir adolessente in 'n tegniese skool. Die resultate weerspieël oor die algemeen die resultate van die internasionale studie (Ungar, 2005: 1-225) soos in Hoofstuk 5 bespreek. Verder was dit ook duidelik dat die weerbare deelnemers trots was om 'n tegniese skool by te woon en tegniese onderrig goedgesind was.

Wat ook duidelik is uit die empiriese bevindinge is die ooreenstemming van die bevindinge met die suksesvolle voltooiing van die ontwikkelingstake van adolessensie. Hierdie ooreenstemming word in Figuur 7.9 opgesom.

Figuur 7.9 Empiriese bevindinge en die skakel met die ontwikkelingstake

Weerbaarheidseienskap	Ontwikkelingstaak bereik
▸ **Die weerbare adolessent het meestal 'n positiewe liggaamshouding en positiewe selfbeeld.** ▸ **Hy leef sy seksuele behoeftes op 'n sosiaal aanvaarbare manier uit.**	**Fisiese ontwikkeling** 
▸ **Die weerbare adolessent kan probleme op 'n positiewe wyse oplos.** ▸ **Hy kan realistiese ideale nastreef.**	**Kognitiewe ontwikkeling** 

▶ Hy kan intieme persoonlike verhoudings onderhou. ▶ Hy het oor die algemeen 'n goeie sin vir humor.	**Affektiewe ontwikkeling**
▶ Die weerbare adolessent het oor die algemeen 'n goeie verhouding met sy ouers en portuurgroep. ▶ Sy gedrag is gewoonlik sosiaal aanvaarbaar.	**Sosiale ontwikkeling**
▶ Hy kan verantwoordelike besluite neem. ▶ Hy streef meestal realistiese prestasie na.	**Konatiewe ontwikkeling** 
▶ Die meerderheid weerbare adolessente is deel van 'n kerk. ▶ Oor die algemeen besef die weerbare adolessent dat daar 'n groter 'Krag' as die mens self is.	**Normatiewe ontwikkeling** 

Dit blyk dus dat weerbaarheid aangemoedig kan word deur die adolessent te ondersteun om ontwikkelingstake suksesvol af te handel.

Daar was slegs een vraag wat van die literatuur afgewyk het. Die spesifieke vraag se resultate word onder 7.6.1 bespreek.

7.6.1 Uitvalle in die studie

Daar was slegs een vraag wat in teenstelling was met vorige literatuurstudies. Volgens Vraag 2 was nie die weerlose of die weerbare adolessente in hierdie steekproef, met ander woorde adolessente in 'n tegniese skool, bewus van waar hul ouers of grootouers gebore is nie. Vorige studies dui aan dat sulke kennis weerbaarheid bevorder (Ungar, 2005: xxxiv).

Daar kan bespiegel word hoekom die adolessente nie kennis dra van waar hul ouers en/ of grootouers gebore is nie. 'n Moontlikheid kan wees dat in die gejaagde lewe van vandag het die ouers nie meer tyd om met hul kinders sinvol te kommunikeer nie. Die algemene swak verhouding wat daar tussen adolessente en ouers heers, beperk kommunikasie. Ouers kan so vasgekeer wees in hul eie wêreld met hul eie probleme dat hulle nie tyd met hul kinders as prioriteit sien nie.

Die tekort aan kennis van waar mens as individu vandaan kom, ontneem hulle van kennis van hul afkoms, en is volgens die literatuur nie 'n eienskap van weerbaarheid nie. Ten spyte van die verskil het die weerbare adolessente baie ander weerbaarheidseienskappe getoon.

7.7 BYDRAE VAN DIE STUDIE

Die studie lewer die volgende bydrae:

- die bydrae van die studie is teoreties van aard aangesien die studie aandui dat leerders aan 'n spesifieke tegniese skool oor dieselfde weerbaarheidseienskappe beskik as leerders in ander kontekste; en
- verder is daar 'n oorvleuling van die ontwikkelingstake en die weerbaarheidseienskappe. Dit dui aan dat ontwikkelingstake wel 'n rol speel by weerbaarheid.

7.8 TEKORTKOMINGE IN DIE STUDIE

Elke studie het ruimte vir verbetering. Die tekortkominge van die studie kan soos volg opgesom word:

- die studie se resultate kan nie veralgemeen word nie aangesien die studie slegs in een tegniese skool voltooi is;
- die rasverspreiding van die steekproef verteenwoordig nie die rasverspreiding van die adolessente in Suid-Afrika nie; en
- die geslagsverspreiding verteenwoordig die skool maar nie die land se jeug nie.

7.9 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING

Die tekortkominge van die studie kan positief benader word deurdat dit as tema's vir verdere navorsingstudies kan dien. Hier volg 'n paar voorstelle:

- 'n studie wat verteenwoordigend is ten opsigte van alle tegniese skole in Suid-Afrika;
- 'n ras- en geslagsverspreiding wat Suid-Afrika se adolessente van tegniese skole verteenwoordig; en
- verdere navorsing oor die bydrae van die voltooiing van ontwikkelingstake tot weerbaarheid word ook aanbeveel.

7.10 SLOTWOORD

Die verskynsel van weerbaarheid is belangrik vir die adolessent, aangesien elke individu risiko faktore gedurende sy lewenswandel in die gesig sal staar. Dit is net so belangrik vir die leerder aan 'n tegniese skool om weerbaar te wees. Hierdie studie het getoon dat weerbare leerders aan 'n tegniese skool oor dieselfde eienskappe as ander weerbare adolessente beskik. Die navorser sluit die studie af met 'n gedig wat deur 'n dogter in die tegniese skool aan haar ma geskryf is. Die gedig handel oor 'n dogter wat ten spyte van die risiko faktore, wel weerbaarheid toon. Haar woorde dien as simbool vir weerbaarheid onder weerbare leerders.

Liewe ma,

My lewe is leeg want jy is weg

Sonder verduideliking, net weg

Ek huil myself aan die slaap oor jou, mamma

Ek het gewag by die foon op my verjaardag,

vir 'n oproep van jou, mamma.....

Ek skryf die gedig vandag

Ek het besluit dit kan nie meer

My lewe gaan aan, al maak dit seer

Die emosies in my hart sal ek probeer keer

Ek kort mamma se liefde....

Maar al kry ek niks

Van vandag af tel ek my kop op

En weet,

Ek sal eendag 'n beter mamma wees.

Bylae A

Toestemming van die betrokke leerders se ouers / voogde

Die eienskappe van die weerbare adolessent in 'n tegniese skool

HTS Carel de Wet

Hendrik van Eck Blvd

Vanderbijlpark

Geagte ouer/ voog,

Ek is 'n M.Ed. student aan die NoordWes-Universiteit. Ek is besig om navorsing rondom veerkragtigheid te doen (d.w.s. watter eienskappe en verhoudings verhoog weerbaarheid by adolessente aan 'n tegniese skool).

U kind is verkies om vrywillig aan my navorsingsprojek deel te neem. Ongeveer 60 leerders sal by die studie betrokke wees. Die inligting van die studie sal later aangewend word om 'n ondersteuningsprogram vir adolessente in 'n tegniese skool te ontwikkel. Dit sal nie inbraak maak op u kind se akademiese tyd nie.

Hierdie studie sal geen deelnemer se naam bekend maak nie. Dit verseker dat geen deelnemer in die studie benadeel sal word nie. Deelname behels voltooiing van 'n vraelys en moontlik ook 'n onderhoud.

Onderteken asb die vorm as toestemming dat u kind aan die studie mag deelneem. U samewerking word hoog op prys gestel.

________________ ____________________

G Klopper Ouer/ Voog

Bylae B

Toestemming van die betrokke leerders

Die eienskappe van die weerbare adolessent in 'n tegniese skool

HTS Carel de Wet

Hendrik van Eck Blvd

Vanderbijlpark

Geagte leerder,

Ek is 'n M.Ed. student aan die NoordWes-Universiteit. Ek is besig om navorsing rondom veerkragtigheid te doen (d.w.s. watter eienskappe en verhoudings verhoog weerbaarheid by adolessente aan 'n tegniese skool).

Jy is verkies om vrywillig aan my navorsingsprojek deel te neem. Ongeveer 60 leerders sal by die studie betrokke wees. Die inligting van die studie sal aangewend word om 'n ondersteuningsprogram vir adolessente in 'n tegniese skool te ontwikkel. Dit sal nie inbraak maak op jou akademiese tyd nie.

Hierdie studie sal geen deelnemer se naam bekend maak nie. Dit verseker dat geen deelnemer in die studie benadeel sal word nie.

Teken asb die vorm as jy besluit om deel te neem. Jou samewerking word hoog op prys gestel.

__________________ __________________

G Klopper Leerder

Bylae C

Vraelys gebruik vir die studie

Slegs vir amptelike gebruik	
Deelnemer nommer:	
Projek ID:	
Data nommer:	

Kinder- en Jeug Weerstands Maatstaf (KJWM)

Aanwysings:
Hieronder is 'n lys van 'n aantal vrae met betrekking tot jou familie, gemeenskap en jou verhouding met ander mense.
Geliewe die vrae in Afdeling Een te beantwoord.
Vir elke vraag in Afdelings Twee en Drie, geliewe die nommer aan die regterkant wat jou beste beskryf, te omsirkel. Daar is geen regte of verkeerde antwoorde nie.

Afdeling Een:

Wat is jou geboortedatum?____

Is jy manlik of vroulik? ____

Wat is jou ras?____

Wat is jou etniese groep?____

Wat is die hoogste vlak van opvoeding wat jy voltooi het?____________________________

Saam met wie bly jy?____

Hoe lank leef jy al saam met hierdie mense?________________________________

Beskryf asseblief jou familie (Byvoorbeeld Twee biologiese ouers met kinders, enkel ouer huis, aangenome Familie, vriende op straat, ens.) ________________________________

____

AFDELING TWEE

	Glad nie	Bietjie	Ietwat	Redelik	Baie
1. Is jy gelukkig in 'n Tegniese Skool?					
2. Beïnvloed tweetalige klasse in die Tegniese Skool dissipline?					
3. Sien jy vir jouself 'n toekoms in 'n tegniese rigting?					
4. Dink jy 'n Tegniese Skool is makliker as 'n Akademiese Skool?					
5. Beïnvloed selfone, en spesifiek die stuur van sms'e in die klas jou akademiese prestasie?					
6. Het Tegniese Skole beter sportgeriewe as Akademiese Skole?					
7. Is 'n Tegniese Skool volgens jou mening slegs bedoel vir seuns?					
8. Is daar 'n onderwyser of onderwyseres by jou Tegniese Skool met wie jy kan praat as jy 'n probleem het?					
9. Neem jy deel aan skoolaktiwiteite wat vir die gemeenskap voordeel inhou?					
10. Gee jy jou beste op akademiese gebied?					
1. Dink jy dat jy beter onderrig in 'n Tegniese Skool ontvang as in 'n Akademiese Skool?					
2. Berei 'n Tegniese skool jou beter voor vir jou toekoms as 'n Akademiese Skool?					
3. Dink jy Tegniese Skole het beter dissipline as Akademiese Skole?					
4. Is jy trots om 'n Tegniese Skool by te woon?					
5. Is Tegniese Skole volgens jou mening instaat om jou drome en ideale te help verwesenlik?					

Afdeling Drie:

Tot watter mate ...	Glad nie	'n Bietjie	Ietwat	Redelik Baie	Baie
1. Dink jy dat dit probleme in die lewe sal oplos deur prêt te he en te lag?	1	2	3	4	5
2. Weet jy waar jou ouers en/ of ouers se ouers gebore is?	1	2	3	4	5
3. Hou jy aan voortgaan selfs wanneer die lewe moeilik raak?	1	2	3	4	5
4. Beinvloed wat jy nou doen wat later in jou lewe gaan gebeur?	1	2	3	4	5
5. Verstaan en verdra die ouers generasie die idees en sterk gelowe van mense jou ouderdom?	1	2	3	4	5
6. Is daar mense na wie jy opkyk?	1	2	3	4	5
7. Verstaan jy ander mense se gevoelens?	1	2	3	4	5
8. Is dit nodig dat jy saam met mense om jou werk indien jy sukses wil behaal?	1	2	3	4	5
9. Kan jy jouself uitdruk sonder om jou te bekommer dat jy gekritiseer gaan word?	1	2	3	4	5
10. Is dit belangrik vir jou om 'n opvoeding te kry?	1	2	3	4	5
11. Weet jy hoe om jou te gedra in verskillende sosiale situasies?	1	2	3	4	5
12. Voel jy gemaklik om te praat met mense wat jy nie ken nie?	1	2	3	4	5
13. Dink jy dat elke individu verantwoordelik is om die wereld 'n beter plek te maak?	1	2	3	4	5
14. Voel jy goedhartigheid teenoor mense waarvan jy nie hou, wanneer slegte dinge met hulle gebeur?	1	2	3	4	5
15. Voel jy dat die lewe op 'n sekere wyse geleef moet word?	1	2	3	4	5
16. Voel jy vol selfvertroue wanneer jy in moeilike en deurmekaar situasies verkeer?	1	2	3	4	5
17. Leer jou kultuur vir jou hoe om 'n beter persoon te word?	1	2	3	4	5
18. Voel jy gemaklik met diemanier hoe jy jouself seksueel uitdruk?	1	2	3	4	5
19. Het jou familie 'n ritueel of roetine rondom aandete?	1	2	3	4	5
20. Voel jy dat jou ouers jou dophou en baie oor jou weet?	1	2	3	4	5
21. Eet jy genoeg meeste dae?	1	2	3	4	5
22. Streef jy om die dinge waarmee jy begin klaar te maak?	1	2	3	4	5
23. Voel jy vry en gemaklik om met jou onderwysers en ander grootmense oor jou probleme te gesels?	1	2	3	4	5
24. Is jou geloof of spiritueele lewe vir jou 'n bron van krag?	1	2	3	4	5
25. Is jy trots op jou etniese agtergrond?	1	2	3	4	5
26. Het jy 'n visie oor hoe die toekoms behoort te lyk?	1	2	3	4	5
27. Respekteer jou ouers die wyse waarop jy jouself seksueel uitdruk?	1	2	3	4	5
28. Dink ander mense dat jy prêt is om mee saam te wees?	1	2	3	4	5
29. Praat jy met jou familie oor hoe jy voel?	1	2	3	4	5
30. Voel jy dat jy jou eie probleme kan oplos?	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5

Tot watter mate ...	Glad nie	'n Bietjie	Ietwat	Redelik Baie	Baie
31. Voel jy dat jy deel is van 'n groep wanneer jy met jou vriende verkeer?					
32. Is dit vir jou moontlik om 'n dokter te sien wanneer jy een nodig het?	1	2	3	4	5
33. Dink jy dat onvoorgeskryde medikasie of alcohol jou sal help wanneer jy baie probleme moet handteer?	1	2	3	4	5
34. Voel jy dat jou vriende jou ondersteun?	1	2	3	4	5
35. Weet jy waar om in jou gemeenskap te gaan om hulp teverkry?	1	2	3	4	5
36. Voel jy gemaklik om vir hulp te vra?	1	2	3	4	5
37. Laat die onderwysers en ander studente jou voel asof jy inpas by jou skool?	1	2	3	4	5
38. Dink jy dat jou familie, vriende en/ of gesien by jou sal staan gedurende moeilike tye?	1	2	3	4	5
39. Word lede van jou familie wat onaanvaarbare dinge doen agterna terug-aanvaar?	1	2	3	4	5
40. Voel jy gemaklik met die wyse waarop jy jouself uitdruk in noue verhoudings teenoor andere van jou ouderdom?	1	2	3	4	5
41. Is jy instaat om geweldadige situasies by die huis, skool of in jou gemeenskap te vermei?	1	2	3	4	5
42. Word jy regverdig behandel in jou gemeenskap ten spyte van hoe andere jou sien?	1	2	3	4	5
43. Het jy geleenthede om andere te wys dat jy besig is om 'n grootmens te word?	1	2	3	4	5
44. Doen jy 'n werk of werk jy vrywillig aan iets waarvoor jy voel dat dit gepas is vir jou ouderdom?	1	2	3	4	5
45. Is jy bewus van jou eie krag?	1	2	3	4	5
46. Neem jy deel aan georganiseerde geestelike aktiwiteite?	1	2	3	4	5
47. Dink jy dat dit belangrik is om jou gemeenskap te dien?	1	2	3	4	5
48. Voel jy veilig wanneer jy met jou familie is?	1	2	3	4	5
49. Is jy bewus van jou eie swakhede?	1	2	3	4	5
50. Het jy geleenthede om werksskwalifikasies te verbeter wat later van nut sal wees?	1	2	3	4	5
51. Dink jy dat meeste probleme in die lewe in 'n positiewe wyse opgelos word?	1	2	3	4	5
52. Geniet jy jou familie en gemeenskap se tradisies?	1	2	3	4	5
53. Is jy trots om 'n Suid-Afrikaaner te wees?	1	2	3	4	5
54. Ondersteun jou familie of gemeenskap nie-geweldadige oplossings om met iemand te handel wat 'n misdaad gepleeg het?	1	2	3	4	5
55. Kanjy openlik met jou ouers verskil wanneer jy verskillende dinge glo as waarin hulle glo?	1	2	3	4	5
56. Word seuns en meisies albei regverdig behandel in jou gemeenskap?	1	2	3	4	5
57. Is daar 'n verskil tussen jou familie en die gemeenskap se waardes?	1	2	3	4	5
58. Dink jy dat jy ten minste so goed (of beter) is as ander jeug wat jy ken?	1	2	3	4	5

Bylae D

Raamwerk vir semi gestruktureerde onderhoude

Die vrae is ingedeel in die volgende kategorieë:

- vrae wat handel oor die individu;
- vrae wat handel oor die adolessent se verhoudings; en
- vrae wat handel oor die adolessent se gemeenskap en kultuur.

Die volgende vrae het as riglyn vir die studie gedien:

Vrae wat handel oor die individu:

- Wat maak jou gelukkig / ongelukkig?
- Wat doen jy in jou vrye tyd?
- Hoe hanteer jy / jou vriende spanning?
- Hoe los jy probleme op?
- Is jy gelukkig by die huis?
- Is jy gelukkig in die tegniese skool?
- Is jy gemotiveerd?
- Het jy 'n toekomsvisie?

Vrae wat handel oor die adolessent se verhoudings:

- Het jy 'n goeie verhouding met jou ouers?
- Het jy 'n goeie verhouding met jou portuurgroep?
- Is daar 'n ander volwassene wat sal luister as jy 'n probleem het?
- Voorsien jou gesin aan jou basiese behoeftes?
- Spandeer jy en jou gesin tyd saam?
- Dink jy jou ouers gee om vir jou?

Vrae wat handel oor die adolessent se gemeenskap en kultuur:

- Gaan julle Sondae kerk toe?
- Is daar Godsdiens by die skool?
- Wat leer jy uit die gemeenskap?
- Hoe is die gemeenskap betrokke by die skool?

Bylae E

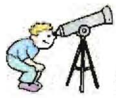
Onderhoude van die studie

Agtergrond van die adolessente wat aan die onderhoude deelgeneem het

Deelnemer A	Deelnemer B	Deelnemer C
Gr. 9	Gr. 10	Gr. 11
Manlik	Vroulik	Manlik
15 jaar, 3 maande	16 jaar, 9 maande	18 jaar, 1 maand
Simbool vir die studie	Simbool vir die studie	Simbool vir die studie

Vir die doel van die onderhoude gaan die navorser voorgestel word deur die volgende simbool:

Deelnemer A

 "Wat maak jou gelukkig?"

"Ek voel goed as ek iets goed gedoen het".

"Wat het al met jou gebeur wat jou baie ongelukkig gemaak het?".

"My fiets is al deur skelms van my af gevat terwyl ek op pad skool toe was. Hulle het my met 'n mes gedreig. Die gras in die veldjie is so lank, dis

hoekom hulle ons so beroof. Die mense op die pad kan ons nie sien en help nie".

"Wat doen jy in jou vrye tyd?"

"Ek voel my ma hou my te vas. Dis asof sy my nie vertrou nie. Ek mag nooit uitgaan en iets lekker saam met my vriende doen nie".

"En die ander kinders in die skool? Wat maak hulle in hul vrye tyd?".

"Van die kinders speel pool by 'n kroeg naby die skool in die aand want daar is niks anders om te doen nie".

"Kom jy en jou ouers goed oor die weg?".

"Ek kan nie met my ouers praat nie. Hulle verstaan my nie. My pa drink te veel en dan baklei hy en my ma. Dis asof ek nie belangrik is nie".

"En finansieël?".

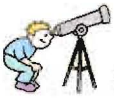
"Ons het altyd genoeg kos om te eet. My ma-hulle het nie altyd geld om te koop wat ons wil hê nie. Maar ons ly darem nie honger nie".

"Voel jy veilig in die nag?".

"Ek voel veilig in die nag. Veral as my pa by die huis is is ek nie bang nie".

"Het jy en jou pa 'n goeie verhouding?".

"Ja, my pa het na al my rugbywedstryde kom kyk. Hy en my ma het my ook gehelp om geld bymekaar te maak om te gaan toer".

"Is jy gelukkig by die skool?".

"Ja, ek en my maats lag graag en maak baie grappe. Ons het party dae baie pret by die skool. (Stilte) Kinders behandel my soms asof ek nie deel van hulle is nie. Dit laat my minderwaardig voel".

"Gaan jou maats Sondae kerk toe?".

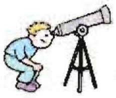
"Min kinders gaan Sondae saam met hul ouers kerk toe. Dis net nie meer belangrik vir die kinders of ouers dat die kinders Sondagskool toe moet gaan nie".

"Is daar Godsdiens by die skool?".

"Elke Donderdag het ons Bybelperiode. Ons het 'n oulike tannie in ons klas met wie ons kan praat as ons probleme het, en ons kerk hou jeugaksies waarby ons betrokke kan raak".

"Jy het vroeër gesê daar is niks om te doen vir julle nie. Is daar aktiwiteite waaraan julle by die skool kan deelneem?".

"Daar is baie sport by ons skool waaraan ons kan deelneem, en ons het April vakansie gaan toer".

 "Lewer jy jou beste in jou skoolwerk?".

"Nie altyd nie. Ek is soms net te lui om te werk. Ek weet nie altyd hoekom mens moet werk nie".

"Hoe los julle probleme op?".

"Seuns slaan mekaar gewoonlik om probleme op te los. Ek is een van die groot kinders in my klas. Dis hoekom ek in die A-span rugby speel".

"Was jy al in die moeilikheid as gevolg van jou vriende?".

"My vriende dwing my om te rook en te drink as ek by hulle gaan kuier. Ek sou dit nooit gedoen het as ek alleen was nie. Ek het al amper gedruip as gevolg van slegte vriende. Hulle maak dat ek nie kan oplet in die klas nie".

"Dink jy jy kan beter presteer op skool?'.

"Ek kan baie beter doen op skool as ek harder werk. Ek weet ek het die vermoë om te presteer. Mens moet net in jouself glo, al sê ander wat. Ek voel ek kort soms iets wat my dryf".

"Baie dankie vir jou samewerking. Sterkte met jou skoolwerk".

Deelnemer B

"Beoefen jy jou talente?".

"Ek kan as ek wil. Ek is gelukkig met hoe ek is en my talente. Ek is in ons skool se revue. Ons oefen elke dag na skool. Dis baie lekker om in die revue te sing en dans".

"Het daar al iets gebeur wat jou baie ongelukkig gemaak het?".

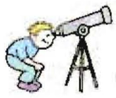
"Hulle het by ons ingebreek terwyl ons lê en slaap het. Ek is bang hulle kom terug. As ek nie alleen by die huis is nie, is ek nie bang nie. Ek is deeadae min alleen by die huis".

"Hoe gaan dit met julle finansieël?".

"Daar is nie altyd geld vir snoepie nie, maar my ma pak elke dag vir my broodjies in. Daar is nie werk nie. Dis hoekom daar so baie skelms is. Almal het geld nodig om te lewe".

"Is daar dwelms in die skool waarvan jy weet?".

"Daar is 'n ou wat dwelms verkoop aan skoolkinders. Hy staan elke dag na skool oor die pad by die veldjie".

 "Is jy gelukkig by die tegniese skool?".

"Dinge by die skool pla my nie sommer nie. Ek doen maar my eie ding".

"Is jy gelukkig by die huis?".

"Nie altyd nie. My ouers baklei te veel".

"Voel dit vir jou dat jou ma vir jou omgee?".

"My ma laat my soms uitgaan, maar sy weet altyd waar ek is en saam met wie ek daar is. Ek mag nie die hele nag uit bly nie. My ma kom haal my self as ek iewers gaan kuier het. My ma kyk dat ek leer. Sy help my met my skoolwerk. My ma help om die klere vir die revue te maak. Dit sê sy gee eintlik om vir my".

"Het jy en jou ma 'n goeie verhouding?".

"Ek wens ek kon met my ma oor alles praat. Daar is dinge wat ek haar wil vra, maar nou hoor ek dit maar by my maats".

"Dink jy die gemeenskap stel vir jou 'n goeie voorbeeld?".

"Nee. Een goeie ding van die gemeenskap is dat ek leer hoe dinge nie gedoen moet word nie".

"Het jy toekomsplanne?".

"Ek wil na skool gaan verder leer, maar daar is nie geld daarvoor nie, en beurse is skaars".

"Spandeer julle tuis tyd saam, bv. tydens etenstyd? Indien wel, praat julle dan oor die dag se gebeure?".

"Almal eet deesdae sommer voor die tv. Ons vra mekaar nie uit oor hoe die dag was nie. Almal gaan maar meeste van die keer hul eie gang".

"Is jy gemotiveerd ten opsigte van jou skoolwerk?".

"Party dae voel ek af en is ek nie lus vir werk nie".

"Hoe hanteer die meeste leerders in die skool spanning?".

"Baie kinders rook want hulle sê dit laat hulle ontspan. Daar is 'n juffrou met wie ons altyd kan praat as ons wil. Sy help ons altyd".

"Hoe tree die leerders in die skool teenoor mekaar op?".

"Meisies sê mekaar sleg as hulle nie mooi kan aantrek nie. Klere en grimering moet duur wees anders is jy nie in nie. As jy in 'n groep is wat in die aande gaan jol, en jy gaan nie saam nie, is jy uit. Min meisies is bekommerd oor skoolwerk. Seuns ons ouderdom is so kinderagtig. Ons meisies voel ouer as die seuns in ons klas, al is ons ewe oud".

"Baie dankie vir jou samewerking. Vertel my ten slotte hoe jy oor die lewe redeneer".

"Partykeer sien ek iets snaaks in 'n ernstige situasie. Dit maak my stres minder as ek oor sulke dinge lag. Jou toekoms is belangrik. As jy weet wat jy wil word en watter vakke jy nodig het maak skoolwerk meer sin. Baie kinders weet nie hoekom moet hulle werk nie, en dis net omdat hulle nie 'n plan vir die toekoms het nie".

Deelnemer C

"Wat is jou leuse?".

"Mense se menings pla my nie. Dis of jy jouself aanvaar wat saak maak".

"Kom jy die skoolreëls na?'.

"Ja, maar daar is een ding. Ons mag nie wapens skool toe vat nie, maar ek vat my mes saam want wat moet ek maak as ek aangeval word na skool as ek huis toe stap?".

"Voel jy dan onveilig op straat?".

"Ja. Veral saans. Die helfte van die straatligte werk nie. Mens kan dit nie in die donker op straat waag nie".

"Het jy al gehoor van satanisme in die skool?".

"Ja. Daar is regtig iets soos satanisme. Kinders hou hul daarmee besig want hulle weet nie wat anders om te doen nie. Dalk is dit uit verveeldheid of dalk nuuskierigheid".

"Vertel my meer van jou verhouding met jou ma".

"Ek en my ma baklei net. Soms is dit beter, maar ander kere kom sy sommer omgekrap by die huis.... My ma gee nie om as ek uitgaan nie. Sy weet nie eers altyd waarheen ek op pad is nie".

"Hoe gaan dit met julle finansieël?".

"Ons sukkel, want my pa betaal min onderhoud en my ma het nie 'n vaste werk nie. Daar is altyd geld vir kos. Ek kry kos skool toe ook maar ek gee dit vir my maat. Hy is altyd honger".

"Hoe voel jou ma oor jou skoolwerk?".

"My skoolwerk is vir my ma baie belangrik. Sy wil nie hê ek moet eendag sukkel nie".

"Is jou ma betrokke by iemand?".

"Ja. Sy is weer getroud. My ma en stiefpa is baie lief vir mekaar. Al gaan dit soms swaar, skreeu hulle nie op mekaar nie".

"Sien jy jouself as gelukkig?".

"Ek is meeste van die tyd gelukkig. Ek doen lekker dinge saam my vriende. Dit maak my gelukkig".

"Is jy gemotiveerd ten opsigte van jou skoolwerk?".

"Ek sien nie altyd die doel van die werk raak nie, en my ma moet my soms dwing om te werk. Die juffrouens help ons baie met ons skoolwerk. Daar is Maandae na skool akademiese middae. Die gr 12's het winterskool in die vakansie".

"Is daar kinders in die skool wat ander boelie?".

"Min, maar niemand boelie my nie. Ek sal dit nie toelaat nie. Die ander is bang vir my so hulle sal ook nie my vriende afknou nie".

"Jy het vroeër genoem jy neem 'n mes saam skool toe vir selfverdediging as jy huis toe stap. Watter stappe neem die skool teen wapens?".

"By ons skool het die polisie 'n klopjag gehou. Dit was goed want die kinders wat met sigarette en drank gevang is, het by 'n berader van die polisie hulp ontvang. Daar is ander kinders ook met probleme. 'n Sielkundige wat die juffrou gebel het, help kinders wat nie 'n mediese fonds het nie".

"Hoe hanteer jou vriende spanning?".

"My vriende drink naweke baie. Ek dink hulle doen dit van al die stres".

"Is jy gewild in jou klas?".

"Soms, maar as ek soms sleg doen in my skoolwerk, skuif ander klasmaats my uit".

"Beskryf kortliks vir my die tipe verhouding wat die meeste seuns met die meisies het".

"Die ouer seuns het 'n groep waar hulle kan kyk hoeveel meisies hulle kan kry. Hulle breek die meisies se harte want hulle is nie ernstig oor 'n verhouding nie".

"Baie dankie vir jou samewerking. Kan jy my ten slotte sê wat beplan jy vir die toekoms?".

"Ek weet wat ek eendag wil word. Ek gaan vir 'n siviele ingenieur leer".

Bylae F

Bronnelys

ADAMS, G.R., GULLOTTA, T.H. & MARKSTROM-ADAMS, C. 1995. Adolescent life experiences. 3rd ed. Pacific Grove, Calif.: Brooks/Cole.

ADELMAN, H.S. & TAYLOR, L. 2004. School based mental health services. *Pediatrics*, 113(6):1841, June.

ANFARA, V.A. & MERTZ, N.T. 2006. Theoretical frameworks in qualitative research. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications. 207 p.

ANON. 2005. An ABC & Z of resilience. *Times educational supplement,* 4645:1-16, 29 July.

ARCHER, J. 2004. Image of technical schools. *Education week*, 24(4):26.

ASPINWALL, L.G. & STAUDINGER, U.M. 2003. A psychology of human strengths. Fundamental questions and future directions for a positive psychology. Washington, D.C.: American Psychological Association.

BABBIE, E. 2002. The basics of social research. 2nd ed. Belmont, Calif.: Wadsworth. 460 p.

BAILEY, J., HILL, K.G., OESTERLE, S. & HAWKINS, J.D. 2006. Linking substance use and problem behaviour across three generations. *Journal of abnormal child psychology,* 34(3):236-282, June.

BARROW, F.H., ARMSTRONG, M.L., VARGO, A. & BOOTHROYD, R.A. 2007. Understanding the findings of resilience-related research for fostering the development of African American adolescents. (*In* Martin, A.M. Child and adolescent psychiatric clinics of North America. April 2007. Vol. 16. Nr. 2. Saunders: Washington. p. 393-414.)

BARTON, W.H. 2005. Methodological challenges in the study of resilience. (*In* Ungar, M. Handbook for working with children and youth. Pathways to resilience across cultures and contexts. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications. p. 135-148.)

BELMAN, R.L. 2002. Risk and prevention: building bridges between theory and practice. *New directions for child and adolescent development*, 98:43-55, Winter.

BERGER, K.S. 2003. The developing person through childhood and adolescence. 6th ed. New York: Worth Publishers.

BERNARD, W. & ESTE, D. 2005. Resiliency and young African Canadian males. (*In* Ungar, M. Handbook for working with children and youth. Pathways to resilience across cultures and contexts. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications. p. 433-438.)

BESTHORN, F. 2005. Beetles, bullfrogs, and butterflies: contributions of natural environment to childhood development and resilience. (*In* Ungar, M. Handbook for working with children and youth. Pathways to resilience across cultures and contexts. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications. p. 121-132.)

BETRAM-TROOST, G.D., DE ROOS, S.A. & MIEDEMA, S. 2007. Religious identity development of adolescents in Christian secondary schools: effects of school and religious backgrounds of adolescents and their parents. *Religious education*, 102(2):132-150, March.

BIRBAUM, A.S., LYTLE, L.A., HANNAN, P.J., MURRAY, D.M., PERRY, C.L. & FORSTER, J.L. 2003. School functioning and violent behavior among young adolescents: a contextual analysis. *Health education research*, 18(3):380-403, June.

BLACKSTOCK, C. & TROCME, N. 2005. Community-based child welfare for aboriginal children: supporting resilience through structural change. (*In* Ungar, M. Handbook for working with children and youth. Pathways to resilience across cultures and contexts. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications. p. 105-120.)

BORNMAN, K. & SCHNEIDER, B. 1998. Identity information in adolescence. (*In* Ninety-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 1: The adolescent years: Social influences & educational challenges. Chicago: University of Chicago Press. p. 18-41.)

BOYDEN, J. & MANN, G. 2005. Children's risk resilience, and coping in extreme situations. (*In* Ungar, M. Handbook for working with children and youth. Pathways to resilience across cultures and contexts. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications. p. 3-26.)

BRENTRO, L.K. & LONG, N.J. 2002. Controls from within: the enduring challenge. *Reclaiming children and youth*, 11(1):5-9, Spring.

BROKENLEG, M. & VAN BOCKERN, S. 2003. The science of raising courageous kids. *Reclaiming children and youth*, 12(1):22-27, Spring.

BROWN, N.A. 2004. Promoting adolescent livelihoods. *Commonwealth youth and development*, 2(2):5-23, August.

BURNIAT, W., COLE, T., LISSAU, I. & POSKITT, E. 2002. Child and adolescent obesity. Cambridge: Cambridge University Press. 416 p.

CAMERON, C.A., UNGAR, M. & LIEBENBERG, L. 2005. Cultural understandings of resilience: roots for wings in the development of affective resources for resilience. (*In* Ungar, M. Handbook for working with children

and youth. Pathways to resilience across cultures and contexts. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications. p. 285-302.)

CARBONELL, D.M., REINHERZ, H.Z., GIACONIA, R.M., STASHWICK, C.K., PARADIS, A.D. & BEARDSLEE, W.R. 2002. Adolescent protective factors promoting resilience in young adults at risk for depression. *Child and adolescent social work journal*, 19(5):393-412, October.

CARR, A. 2002. Depression and attempted suicide in adolescence. Oxford: Blackwell.

CARSON, D.K. & SWANSON, D.M. 1992. Stress and coping as predictors of young children's development and psychosocial adjustment. *Child study journal*, 24(4):273-297.

CATALANO, R.F., HAGGERTY, K.P., OESTERLE, S., FLEMING, C.B. & HAWKINS, J.D. 2004. The importance of bonding to school for healthy development: findings from the Social Development Research Group.. *Journal for school health*, 74(7):252-261, September.

CHAFOULEAS, S.M. & BRAY, M.A. 2004. Introducing positive psychology: finding a place within school psychology. *Psychology in the schools*, 4(1):1-5.

CHRISTIANSEN, E.J. & EVANS, W.P. 2005. Adolescent victimization. Testing models of resiliency by gender. *Journal of early adolescence*, 25(3):298-316, August.

CLONAN, S.M., CHAFOULEAS, S.M., McDOUGAL, J.L. & RILEY-TILLMAN, T. 2004. Positive psychology goes to school: Are we there yet? *Psychology in the schools*, 4(1):101-110.

COCKBURN, C. & CLARKE, G. 2002. "Everybody's looking at you!" Girls negotiating the feminine deficit they incur in physical education. *Women's studies international forum*, 25(6):651-665.

COOK, P. & DU TOIT, L. 2005. Overcoming adversity with children affected by HIV/AIDS in the indigenous South African cultural context. (*In* Ungar, M. Handbook for working with children and youth. Pathways to resilience across cultures and contexts. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications. p. 247-262.)

COWEN, E.L., WYMAN, P.A., WORK, W.C. & IKER, R.I. 1995. A preventive intervention for enhancing resilience among highly stressed urban children. *Journal of primary prevention*, 15(3):247-260.

CRESWELL, J.W. 2005. Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. 2nd ed. New York: Pearson. 570 p.

CROSNOE, R. & ELDER, G.H. 2004. Family dynamics, supportive relationships, and educational resilience during adolescence. *Journal of family issues,* 25(5):571-602.

CROW, S., EISENBERG, M.E., STORY, M. & NEUMARK-SZTAINER, D. 2006. Psychosocial and behavioural correlates of dieting among overweight and non-overweight adolescents. *Journal of adolescent health,* 38(3):569-574, May.

DACEY, J., KENNY, M. & MARGOLIS, D. 2004. Adolescent development. 3rd ed. Mason, Ohio: Thomson. 563 p.

DALZELL, C. 2005. A survey of the specific life orientation needs of grade 9 learners. Potchefstroom: North-West University (Potchefstroom Campus).

DAVEY, M., EAKER, D.G. & WALTERS, L.H. 2003. Resilience processes in adolescents: personality profiles, self-worth, and coping. *Journal of adolescent research*, 18(4):347-362, July.

DAVIS, K.D., WINSLER, A. & MIDDLETON, M. 2006. Students' perceptions of rewards for academic performance by parents and teachers. *Journal of genetic psychology*, 167(2):211-220.

DE VOS, A.S. 2001. Research at grass roots: a primer for the caring professions. Pretoria: Van Schaik.

DE VOS, A.S. 2002. Research at grass roots: for the social sciences and human services professions. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik. 493 p.

DEARDEN, J. 2004. Resilience: a study of risk and protective factors from the perspective of young people with experience of local authority care. *Support for learning*, 19(4):187-193, Nov.

DELPORT, C.S.L. 2002. Quantitative data collection methods. (*In* DE VOS, A.S. Research at grass roots: for the social sciences and human services professions. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik. p. 165-196.)

DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. 1998. Strategies of qualitative inquiry. Belmont, Calif.: Sage Publications. 343 p.

DeOLIVEIRA, C.A., BAILEY, H.N., MORAN, G. & PEDERSON, D.R. 2004. Emotion socialization as a framework for understanding the development of disorganized attachment. *Social development*, 13(3):437-467, Aug.

DEROSIER, M.E. & MARCUS, S.R. 2005. Building friendships and combating bullying. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 34(1):140-150.

DESETTA, A. & WOLIN, S. 2000. The struggle to be strong. True stories by teens about overcoming tough times. Minneapolis: Youth Communication and Project Resilience.

DONALD, D., LAZARUS, S. & LOLWANA, P. 2006. Educational psychology in social context. 3rd ed. Cape Town: Oxford. 378 p.

DONNON, T. & HAMMOND, W. 2005. Understanding the relationship between resiliency and bullying in adolescence: an assessment of youth resiliency from five urban junior high schools. (*In* Martin, A.M. Child and adolescent psychiatric clinics of North America. April 2007. Vol. 16. Nr. 2. Saunders: Washington. p. 449-472.)

EISENBERG, N. & WARRO, V.O. 2003. Towards positive psychology: Social developmental and cultural contributions. (*In* Aspinwall, L.G. & Staudinger, U.M. A psychology of human strengths. Fundamental questions and future directions for a positive psychology. Washington, D.C.: American Psychological Association. p. 117-131.)

EWART, C.K., JORGENSEN, R.S., SUCHDAY, S., CHEN, E. & MATTHEWS, K.A. 2002. Measuring stress resilience and coping in vulnerable youth: the social competence interview. *Psychological assessment,* 14(3):339-352.

FERGUS, S. & ZIMMERMAN, M.A. 2005. Adolescent resilience: a framework for understanding healthy development in the face of risk. *Public health,* 26:399-419.

FERGUSON, D.M. & HORWOOD, L.J. 2003. Resilience to childhood adversity: results of a 21 year study. (*In* Luthar, S.S., *ed.* Resilience and vulnerability: adaptation in the context of childhood adversities. Cambridge: Cambridge University Press. p. 130-155.)

FLICK, U., VON KARDORFF, E. & STEINKE, I. 2004. A companion to qualitative research. London: Sage Publications. 432 p.

FOUCHE, C.B. 2002. Writing the research proposal. (*In* DE VOS, A.S. Research at grass roots: for the social sciences and human services professions. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik. p. 114-126.)

GILGUN, J.F. 2007. Qualitative research and family psychology. *Journal of family psychology*, 19(1):40-50.

GILGUN, J.F. 2007. The analysis of qualitative data. American Psychological Association.

GLANTZ, M.D. & JOHNSON, J.L. 1999. Resilience and development. Positive life adaptations. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

GOODYER, I.M., *ed.* 2001. The depressed child and adolescent. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press. 388 p.

GORDON ROUSE, K.A. 2001. Resilient students' goal and motivation. *Journal of adolescence*, 24:461-472.

GORMAN-SMITH, D. & TOLAN, H.P. 2003. Positive adaptation among youth exposed to community violence. (*In* Luthar, S.S., *ed.* Resilience and vulnerability: adaptation in the context of childhood adversities. Cambridge: Cambridge University Press. p. 392-413.)

GOUWS, E. & KRUGER, N. 1995. The adolescent: an educational perspective. 2nd ed. Florida: Butterworth.

GOUWS, E., KRUGER, N. & BURGER, S. 2000. The adolescent. 2nd ed. Cape Town: Heinemann.

GRABER, J.A., BROOKS-GUNN, J. & WARREN, M.P. 2006. Pubertal effects on adjustment in girls: moving from demonstrating effects to identifying pathways. *Journal of youth and adolescence*, 35(3):391-402, June.

GROSSMANN, K.E., GROSSMANN, K. & WATERS, E. 2005. Attachment from infancy to adulthood: the major longitudinal studies. New York: Guilford Publications.

GUIDO, D.T. 2006. Adolescent characteristics. www.k12.de.us/central/adolescents.htm Datum van gebruik: 7 Februarie 2007.

HAEFFEL, G.J. & GRIGORENKO, F.L. 2005. Cognitive vulnerability to depression: exploring risk and resilience. (*In* Martin, A.M. Child and adolescent psychiatric clinics of North America. April 2007. Vol. 16. Nr. 2. Saunders: Washington. p. 435-448.)

HARRIS, A.H.S., THORESEN, C.E. & LOPEZ, S.J. 2007. Integrating positive psychology into counseling: why an (when appropriate) how. *Journal of counseling & development*, 85:3-13.

HEAVEN, P.C. 2001. The social psychology of adolescence. New York: Palgrave.

HENNING, E. 2004. Finding your way in qualitative research. Pretoria: Van Schaik. 179 p.

HENRY, D.L. 2001. Resilient children: what they tell us about coping with maltreatment. *Social work in health care,* 34(3):283-298.

HERMAN, M. 2004. Forced to choose: some determinants of racial identification in multiracial adolescents. *Child development*, 75(3):730-748, May/Jun.

HJEMDAL, O. 2005. Measuring protective factors: the development of two resilience scales in Norway. (*In* Martin, A.M. Child and adolescent psychiatric clinics of North America. April 2007. Vol. 16. Nr. 2. Saunders: Washington. p. 303-322.)

HOLCOMB-McCOY, C. 2005. Ethnic identity development in early adolescence: implications and recommendations for middle school counselors. *Professional school counseling*, 9(2):120-127, Dec.

HOWARD, S. & JOHNSON, B. 2000. What makes the difference? Children and teachers talk about resilient outcomes for children 'at risk'. *Educational studies*, 26(3):321-327, Sept.

HOWL, J. 2007. Developing resilience. *Psychologies magazine*, 3:78-81, August & September.

HUBERMAN, A.M. & MILES, M.B. 2002. The qualitative researcher's companion. Belmont, Calif.: Sage Publications. 410 p.

HUYSAMEN, G.K. 1996. Sielkundige meting. 'n Inleiding. Pretoria: Van Schaik. 149 p.

IVANKOVA, CRESWELL, & PLANO CLARK, 2007. Research. (*In* Maree, K. First steps in research. Pretoria: Van Schaik. p. 253-285.)

JONES, J.L. 2003. Helping teens cope. *Knowledge quest*, 32(1):53, September/October.

KALY, P.W. & HEESACKER, M. 2003. Effects of a ship-based adventure program on adolescent self-esteem and ego-identity development. *Journal of experiential education*, 26(2):97-104, Fall.

KELLY, T.M. 2004. Positive psychology and adolescent mental health: false promise or true breakthrough? *Adolescence*, 39(154):257-277, Summer.

KERLIN, T.F. 2002. A comparison of role/task/environment stress experienced by beginning academic and technical teachers. http://ericfacility.org. Datum van gebruik: 7 Februarie 2007.

KIM-COHEN, J. 2005. Resilience and developmental psychopathology. (*In* Martin, A.M. Child and adolescent psychiatric clinics of North America. April 2007. Vol. 16. Nr. 2. Saunders: Washington. p. 271-284.)

KUMPFER, K.L. 1999. Factors and processes contributing to resilience: the resilience framework. (*In* Glantz, M.D. & Johnson, J.L. Resilience and development. Positive life adaptations. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers. p. 179-224.)

LANNEGRAND-WILLEMS, L. & BOSMA, H.A. 2006. Identity development in context: the school as an important context for identity development. *Identity: an international journal of theory and research*, 6(1):85-113.

LEAK, G.K. & LEAK, K.C. 2006. Adlerian social interest and positive psychology: a conceptual and empirical integration. *Journal of individual psychology*, 62(3):207-223, Fall.

LEE, G.M., GORTMAKER, S.L., McINTOSH. K. & OLESKE, J.M. 2006. Quality of life for children and adolescents: impact of HIV infection and antiretroviral treatment. *Pediatrics*, 117(2):273-283, February.

LEEDY, P.D. & ORMROD, J.E. 2005. Practical research: planning and design. 8th ed. New York: Pearson Prentice Hall.

LEFRANçOIS, G.R. 2001. Of children: an introduction to child and adolescent development. 9th ed. New York: Wadsworth.

LERNER, R.M. & STEINBERG, L. 2004. Adolescent psychology. 2nd ed. Chester: Wiley.

LöSEL, F. & BLIESENER, T. 1994. Some high-risk adolescents do not develop conduct problems: a case study of protective factors. *International journal of behavioural development*, 17(4):753-777.

LOUW, D.A. 1994. Menslike ontwikkeling. Pretoria: HAUM-Tersiêr.

LUTHAR, S.S. 2003. Resilience and Vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversity. Cambridge: Cambridge University Press. 574 p.

LUTHAR, S.S., D'AVANZO, K. & HITES, S. 2003. Maternal abuse versus other psychological disturbances: risks and resilience among children. (*In* Luthar, S.S., *ed.* Resilience and vulnerability: adaptation in the context of childhood adversities. Cambridge: Cambridge University Press. p. 104.)

LUTHAR, S.S. & ZELAZO, B. 2003. Research on resilience: an integrative review. (*In* Luthar, S.S., *ed.* Resilience and vulnerability: adaptation in the context of childhood adversities. Cambridge: Cambridge University Press. p. 104.)

MADDUX, J.E. 2002. Stopping the "madness". Positive psychology and the deconstruction of the illness ideology and the DSM. (*In* Snyder, C.R. & Lopez, S.J. Handbook of positive psychology. Oxford: Oxford University Press. p. 13-26.)

MAGANO, M.D. 2004. The relationship between a disadvantaged home environment and the self-concept of children: guidance and counselling perspective. Pretoria: University of South Africa.

MARTENS, B.K. & WITT, J.C. 2004. Competence, persistence, and success: the positive psychology of behavioral skill instruction. *Psychology in the schools*, 4(1):19-30.

MASTEN, A.S. & POWELL, J.F. 2003. Resilience framework for research, policy and practice. (*In* Luthar, S.S., *ed.* Resilience and vulnerability: adaptation in the context of childhood adversities. Cambridge: Cambridge University Press. p. 1-28.)

MASTEN, A.S., BEST, K.M. & GARMEZY, N. 1990. Resilience and development: contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and psychopathology*, 2:425-444.

MASTEN, S.R. & REED, M.G.J. 2002. Resilience in development. (*In* Snyder, C.R.L. & Lopez, S.J., *eds.* Handbook of positive psychology. New York: Oxford University Press. p. 74-88.)

MATTINGLY, R.S. & SHUPP, M.R. 2004. In practice: The business of learning at vocational and technical schools. *About campus,* 9(4):25-27, September-October.

McDEVITT, T.M. & ORMROD, J.E. 2004. Child development. 2nd ed. New York: Pearson.

MEYER, W.F., MOORE, C. & VILJOEN, H.G. 1997. Personologie: van individu tot ekosisteem. Kaapstad: C.T.P.

MILLER, S.R., MURRY, V.M. & BRODY, G.H. 2005. Parent's problem solving with adolescents and its association with social withdrawal at school. *Fathering*, 3(2):147-163, Spring.

MILSTEIN, M. & HENRY, D.A. 2002. Spreading resiliency: making it happen for schools and communities. *Journal of education for students placed at risk*, 7(1):99-102, Jan.

MOJE, E.B. & MUQARIBU, M. 2003. Literacy and sexual identity. *Journal of adolescent & adult literacy,* 47(3):204-208, Nov.

MOODY, D. 2002. Empirical research methods. *Research methods class*, March 8, 15 & 22. (4 p.). www.idi.ntnu.na/ ekaterip/dif8916/Empirical%20 Research%20Methods%20Outline.pdf. Datum van gebruik: 7 Februarie 2007.

MOROJELE, N.K., BROOK, J.S. & KACHIENG'A, M.A. 2006. Perceptions of sexual risk behaviours and substance abuse among adolescents in South Africa. *AIDS care*, 18(3):215-219,

MUUS, R.E. 1996. Theories of adolescence. 6th ed. New York: McGraw-Hill.

NABORS, L.A. & PRODENTE, C.A. 2002. Evaluation of outcomes for adolescents receiving school-based mental health services. *Children's services: social policy, research, and practice,* 5(2):105-112.

NEWMAN, T. & BLACKBURN, S. 2002. Transition in the lives of children and young people: resilience factors. http://www.scotland.gov.uk. Datum van gebruik: 7 Februarie 2007.

NIEWENHUIS. 2007. Qualitative Data. (*In* Maree, K. Analyzing qualitative data: first steps in research. Pretoria: Van Schaik. p. 99-122.)

NOVAK, B.J. 2004. From chaos to developmental growth. *Psychoanalytic study of the child*, 59:59.

O'DONOGHUE, T. & PUNCH, K. 2003. Qualitative educational research in action. London: RoutledgeFalmer. 209 p.

OLSSON, C.A., BOND, L., BURNS, J.M., VELLA-BRODRICK, D.A. & SAWYER, S.M. 2003. Adolescent resilience: a concept analysis. *Journal of adolescence*, 26:1-11.

OWENS, T.J. 1994. Two dimensions of self-esteem: reciprocal effects of positive self-worth and self-deprecation on adolescent problems. *American sociological review*, 59(3):391-407, June.

PANDAY, M.S. & RICHTER, L. 2005. Where we're at and where we're going: young people in South Africa. Pretoria: Human Science Research Council.

PENTTI, R. 2007. Planning an empirical study. http://www2.uiah.fi/projects/metodi Datum van gebruik: 8 Februarie 2007.

PETERSON, R.A. 2000. Constructing effective questionnaires. Belmont, Calif.: Sage Publications. 143 p.

PHINNEY, J.S., FERGUSON, D.L. & TATE, J.D. 1997. Intergroup attitudes among ethnic minority adolescents: a causal model. *Child development*, 68(5):955-969, October. http://www.jstor.org. Datum van gebruik: 7 Februarie 2007.

PIKO, B.F. 2006. Adolescent smoking and drinking: the role of communal mastery and other social influences. *Addictive behaviours,* 31:102-114. www.sciencedirect.com. Datum van gebruik: 7 Februarie 2007.

PLACE, M., REYNOLDS, J., COUSINS, A. & O'NEILL, S. 2002. Developing a resilience package for vulnerable children. *Child and adolescent mental health*, 7(4):162-167.

PLUG, C., MEYER, W.F., LOUW, D.A. & GOUWS, L.A. 1993. Psigologie woordeboek. Johannesburg: Lexicon Uitgewers.

POTASH, C. 2002. Differences in body image perceptions among adolescent males and females. *Psychologia*, 28:41-47.

REESE, S. 2005. The new career and technical school. www.acteonline.org Datum van gebruik: 7 Februarie 2007.

ROBERTS, A. 2006. Advice about empirical research. http://www.mdx.ac.uk Datum van gebruik: 7 Februarie 2007.

ROSS, E. & DEVERELL, A. 2004. Psychosocial approaches to health, illness and disability. Pretoria: Van Schaik.

SALMIVALLI, C. & ISAACS, J. 2005. Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. *Child development,* 76(6):1161-1171, November/December.

SANSON, A., HEMPHILL, S.A. & SMART, D. 2004. Connections between temperament and social development: a review. *Social development*, 13(1):142-170, Febr.

SARTOR, C.E. & YOUNISS, J. 2002. The relationship between positive parental involvement and identity achievement during adolescence. *Adolescence*, 37(146):221-234, Summer.

SCALES, P.C. & LEFFERT, N. 1999. Developmental assets: a synthesis of the scientific research on adolescent development. Minneapolis: Search Institute. 279 p.

SCHMIDT, P. 2007. Library guide to finding empirical research. http://www.umkc.edu/lib/Instruction/MNLsubjguides/emperical.htm Datum van gebruik: 7 Februarie 2007.

SCHOON, I. 2006. Risk and resilience. Adaptations in changing times. Cambridge: Cambridge University Press.

SCHULENBERG, J., MAGGS, J.L. & HURRELMANN, K. 1999. Health risks and developmental transitions during adolescence. Cambridge: Cambridge University Press.

SEIDMAN, E. & PEDERSEN, S. 2003. Holistic contextual perspectives on risk, protection, and competence among low-income urban adolescents. (*In* Luthar, S.S., *ed.* Resilience and vulnerability: adaptation in the context of childhood adversities. Cambridge: Cambridge University Press. p. 318-342.)

SEIFER, R. 2003. Young children with mentally ill parents: resilient developmental systems. (*In* Luthar, S.S., *ed.* Resilience and vulnerability: adaptation in the context of childhood adversities. Cambridge: Cambridge University Press. p. 29-49.)

SELIGMAN, M.E.P. 2002. Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. (*In* Snyder, C.R. & Lopez, S.J. Handbook of positive psychology. Oxford: Oxford University Press. p. 3-12.)

SELIGMAN, M.E.P. & PETERSON, C. 2003. Positive clinical psychology. (*In* Aspinwall, L.G. & Staudinger, U.M. A psychology of human strengths. Fundamental questions and future directions for a positive psychology. Washington, D.C.: American Psychological Association. p. 305-319.)

SELMAN, R.L. 2002. Risk and prevention: building bridges between theory and practice. *New directions for child and adolescent development*, 98:43-55.

SHAHAR, G. & PRIEL, B. 2003. Active vulnerability, adolescent distress, and the mediating/ suppressing role of life events. *Personality and individual differences*, 35. www.elsevier.com Datum van gebruik: 7 Februarie 2007.

SIMMONS-MORTON, B.G., CRUMP, A.D., HAYNIE, D.L. & SAYLOR, K.E. 1999. Student-school bonding and adolescent problem behaviour. *Health educational research*, 14(1):99-107, February.

SIMS, J. 2004. Technical school responds to increase in popularity of automotive programs. www.ABRN.com. Datum van gebruik: 7 Februarie 2007.

SNYDER, C.R. & LOPEZ, S.J. 2002. Handbook of positive psychology. Oxford: Oxford University Press.

SOMEKH, B. 2006. Action research: a methodology for change and development. New York: McGraw-Hill. 225 p.

SPENDER, Q. 2002. The depressed child and adolescent. 2nd ed. Oxford: Blackwell.

SROUFE, L.A., EGELAND, B., CARLSON, E.A. & COLLINS, W.A. 2005a. Placing early attachment experiences in developing context: the Minnesota longitudinal study. (*In* Grossmann, K.E., Grossmann, K. & Waters, E.

Attachment from infancy to adulthood: the major longitudinal studies. New York: Guilford Publications. p. 48-70.)

SROUFE, L.A., EGELAND, B., CARLSON, E.A. & COLLINS, W.A. 2005b. The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood. New York: Guilford Publications.

STEET, A. & WINKELMAN, C. 2003. Resilience - glue for adolescent mental health. *Australian journal of psychology - Supplement*: 231.

STERN, E. 2005. Evaluation research methods, v. 2. London: Sage Publications. 419 p.

STEVENS, J.W. 2005. Lessons learned from poor African American youth: resilient strengths in coping with adverse environments. (*In* Ungar, M. Handbook for working with children and youth. Pathways to resilience across cultures and contexts. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications. p. 45-56.)

STRYDOM, H. 2002. Ethical aspects of research in the social sciences and human service professions. (*In* DE VOS, A.S. Research at grass roots: for the social sciences and human services professions. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik. p. 62-94.)

SWAN, W.B. & PELHAM, B.W. 2002. Truth about illusions: authenticity and positivity in social relationships. (*In* Snyder, C.R. & Lopez, S.J. Handbook of positive psychology. Oxford: Oxford University Press. p. 366-381.)

SWANSON, D.P., SPENCER, M.B. & PETERSEN, A. 1998. Identity formation in adolescence. (*In* Bornman, K. & Schneider, B. Identity information in adolescence. Ninety-seventh Yearbook of the National Society

for the Study of Education, Part 1: The adolescent years: Social influences & educational challenges. Chicago: University of Chicago Press. p. 18-41.)

TAN, S.-Y. 2006. Applied positive psychology: putting positive psychology into practice. *Journal of psychology and Christianity*, 25(1):68-73, Spring.

TERJESEN, M.D., JACOFSKY, M., FROH, J. & DiGIUSEPPE, R. 2004. Integrating positive psychology into schools: implications for practice. *Psychology in the schools*, 4(1). www.interscience.wiley.com Datum van gebruik: 7 Februarie 2007.

THERON, L. 2005. A South African study of resilience among township youth. (*In* Martin, A.M. Child and adolescent psychiatric clinics of North America. April 2007. Vol. 16. Nr. 2. Saunders: Washington. p. 357-376.)

THERON, L.C. 2004. The role of personal protective factors in anchoring psychological resilience in adolescents with learning difficulties. *South African journal of education*, 24(4):317-321.

THOM, D.P. & COETZEE, C.H. 2004. Identity development of South African adolescents in a democratic society. *Society in transition*: University of SA. thomdp@unisa.ac.za Datum van gebruik: 7 Februarie 2007.

THOMAS, R.M. 2003. Blending qualitative & quantitative research methods in thesis and dissertations. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press. 240 p.

UNGAR, M. 2004. Importance of parents and other caregivers to the resilience of high-risk adolescents. *Family process*, 43(1):23-41.

UNGAR, M. 2005. Handbook for working with children and youth. Pathways to resilience across cultures and contexts. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications. 511 p.

UNGAR, M. & LIEBENBERG, L. 2005. The International Resilience Project: a mixed-methods approach to the study of resilience across cultures. (*In* Ungar, M. Handbook for working with children and youth. Pathways to resilience across cultures and contexts. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications. p. 211-226.)

VAN DER KOLK, B.A., McFARLANE, A.C. & WEISAETH, L. 1996. Traumatic stress: the effects of the overwhelming experience on mind, body and society. New York: Guilford Press. 596 p.

WAAKTAAR, T., CHRISTIE, H.J., BORGE, A.I.H. & TORGENSEN, S. 2004. How can young people's resilience be enhanced? Experience from a clinical intervention project. *Clinical child psychology and psychiatry*, 9(2):167-183.

WAXMAN, H.C., PADRON, Y.N. & GRAY, J.P., *eds*. 2004. Educational resiliency. Student, teacher and school perspectives. Greenwich, C.T.: Information Age.

WEED, K., KEOGH, D. & BOROWSKI, J. 2006. Stability of resilience in children of adolescent mothers. *Applied developmental psychology*, 27:60-77.

WEINBERG, D. 2002. Qualitative research methods. Malden Mass.: Blackwell Publishers. 326 p.

WELMAN, J.C. & KRUGER, S.J. 2001. Research methodology for the business and administrative sciences. 2nd ed. Cape Town: Oxford University Press. 323 p.

WILLOUGHBY, Y. Articulating the content and method integrated whole school community approach to conflict resolution education in schools.

WONG, K.Y. & LEE, T.Y. 2005. Professional discourse of social workers working with Ar-risk young people in Hong Kong: risk or resilience? (*In* Ungar, M. Handbook for working with children and youth. Pathways to resilience across cultures and contexts. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications. p. 313-328.)

WYMAN, P.A. 2003. Emerging perspectives on context specificity of children's adaptation and resilience: evidence of a decade of research with urban children in adversity. (*In* Luthar, S.S., *ed.* Resilience and vulnerability: adaptation in the context of childhood adversities. Cambridge: Cambridge University Press. p. 293-317.)

YATES, T.M., EGELAND, B. & STROUFE, LA. 2003. Rethinking resilience: a developmental process perspective. (*In* Luthar, S.S., *ed.* Resilience and vulnerability: adaptation in the context of childhood adversities. Cambridge: Cambridge University Press. p. 243-266.)

ZETTERGREN, P. 2003. School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children. *British journal of educational psychology,* 73:207-221.

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
VAALDRIEHOEKKAMPUS
2008 -05- 12
Akademiese Administrasie
Posbus Box 1174
VANDERBIJLPARK
1900