

**Die identifisering van veerkragtigheid en
nie-veerkragtigheid by die middel-adolessent
in 'n voormalige Model C-skool**

deur

JORETA PARSONS

2005

**Die identifisering van veerkragtigheid en
nie-veerkragtigheid by die middel-adolesent in 'n
voormalige Model C-skool**

deur

JORETA PARSONS

ter gedeeltelike vervulling van die
vereistes vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS

in die

**FAKULTEIT OPVOEDKUNDE
DEPARTEMENT OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDE
UNIVERSITEIT VAN PRETORIA**

STUDIELEIER: PROF A C BOUWER

Januarie 2005

DANKBETUIGINGS

My opregte dank en waardering aan:

- **Prof A C Bouwer**, my studieleier, vir haar ongelooflik bekwame leiding, aanmoediging en ongekende opoffering tydens hierdie studie. Dit was vir my 'n voorreg.
- **Elke leerder** wat deelgeneem het en sodoende bygedra het daartoe om hierdie studie moontlik te maak, met spesiale verwysing aan dié wat deelgeneem het aan die onderhoude.
- **Jackie Summerville** van die Departement Statistiek van die Universiteit van Pretoria vir haar volgehoue moeite en beskikbaarheid.
- **Dick Putter**, vir al die tegniese hulp wat jy sonder verwyf verleen het.
- **Anelle Flanagan en Christel le Roux** en vir die transkripsies en taalversorging.
- **My man, Alwyn Parsons**, vir sy ondersteuning, geduld en opofferings tydens hierdie studie.
- **My kinders, Stephan, Beate, Jaco en Alwyn** vir hul opofferings en die liefde wat ek van hulle ontvang het.
- **My familie en vriende** vir hul belangstelling, aanmoediging en gebede.
- **My Hemelse Vader.**

VERKLARING

Hiermee verklaar ek, Joreta Parsons (8977836) dat:

**“Die identifisering van veerkragtigheid en nie-veerkragtigheid by die middel-adolesent
in ‘n voormalige Model C-skool”**

my eie oorspronklike werk is en dat alle bronne wat gebruik of aangehaal is,
deur middel van volledige bronverwysings aangedui en erken is.

Joreta Parsons

Datum

OPSOMMING

Die identifisering van veerkragtigheid en nie-veerkragtigheid by die middel-adolesent in 'n voormalige Model C-skool

deur

JORETA PARSONS

STUDIELEIER : PROF A C BOUWER
DEPARTEMENT : OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDE
FAKULTEIT : OPVOEDKUNDE
GRAAD : MEd – Opvoedkundige Sielkunde

Die doel van die navorsing was om, aan die hand van 'n instrument of andersins, 'n manier te ontwikkel om veerkragtigheid en nie-veerkragtigheid by middel-adolesente in 'n voormalige Model C-skool betroubaar te identifiseer. Die navorsingsparadigma is pragmaties van aard en 'n metodologie van gemengde metodes is gebruik. 'n Vraelys is ontwikkel en kwalitatiewe onderhoude is gevoer ter verifikasie van die vraelys resultate.

Die teoretiese raamwerk van veerkragtigheid sowel as die middel-adolesente ontwikkelingsfase is bestudeer. Na afloop van die loodsstudie is aanpassings gemaak en 'n toetsvraelys vir leerders is aan die hand van die Transaksionele Model van Kumpfer ontwikkel. Hierdie raamwerk sluit beide prosesse en uitkomste in en ses hoofkonstrukte is gespesifiseer naamlik: stressors of uitdagings, die eksterne omgewing, persoon-omgewing-interaksie, interne self-eienskappe, die proses van veerkrag en uitkomste of wyses van herintegrasie, met die klem op die interne self-eienskappe. Die Veerkragtigheidsvraelys vir Middel-adolesente (toets) (VVM-A(t)) is saamgestel uit twee-en-veertig self-evaluasie vrae met 'n kontinuum-skaal. Die self-evaluasie skaal gee geleentheid aan die respondent om 'n respons op 'n kontinuum-lyn, tussen *glad nie soos ek nie* en *presies soos ek* aan te dui.

Die plek van navorsing, 'n sekondêre skool in 'n area wat die diversiteit van die Suid-Afrikaanse populasie verteenwoordig, is deur 'n gerieflikheidssteekproef gekies en al die deelnemers in graad 8 en 9 (294 deelnemers) het die VVM-A(t) voltooi. Twee faktore is deur die faktor-analise identifiseer nl. interne lokus van beheer en eksterne lokus van beheer. Die VVM-A, bestaande uit 22 items is hieruit gefinaliseer en die deelnemers se tellings is herbereken vir die geselekteerde items. Onderhoude ter bevestiging of verwerping van die VVM-A, is met twaalf deelnemers gevoer, vier uit die groep met hoë tellings, vier uit die groep met die lae tellings en vier wat naby die mediaan groepeer.

Die in-diepte onderhoude het die bevindinge op die VVM-A bevestig en dié instrument kan dus as betroubaar en geldig beskou word om veerkrag of 'n gebrek daaraan by middel-adolessente te identifiseer.

Slutelwoorde: veerkragtigheid, nie-veerkragtigheid, middel-adolessensie, uitdagings/stressors, persoon-omgewing-interaksie, interne self-eienskappe, interne lokus van beheer, eksterne lokus van beheer.

SUMMARY

The identification of resilient and non-resilient middle-adolescent learners in a former Model C-school

by

JORETA PARSONS

SUPERVISOR : PROF A C BOUWER
DEPARTMENT : EDUCATIONAL PSYCHOLOGY
FACULTY : EDUCATION
DEGREE : MEd – Educational Psychology

The purpose of this study was to develop a way of identifying resilient and non-resilient middle-adolescent learners, by means of an instrument or otherwise, in a former Model C-school. The research paradigm is pragmatism and a methodology of mixed methods was used. A questionnaire was developed and qualitative interviews were conducted to verify the results of the questionnaire.

The theoretical framework of resilience as well as the developmental phase of middle-adolescence were studied. After conducting a pilot study, the necessary changes were made and an experimental version of the questionnaire was compiled on the basis of Kumpfer's Transactional Model. This framework includes both processes and outcomes and six main constructs were specified, viz. stressors or challenges, the environmental context, person-environment-transactional process, internal resilience factors, resilience processes and outcomes or means of reintegration. Focus was placed on internal resilience factors. The "Veerkrachtigheidsvraelys vir Middel-adolessente (toets)" (VVM-A(t)) (Resilience Questionnaire for Middle-adolescents (test)), was compiled consisting of forty two self-evaluation questions using a continuum scale. This self-evaluation scale gives the respondent the opportunity to respond on a continuum line between *not like me at all* and *exactly like me*.

The place of research, a secondary school in an area reflecting the diversity of the South-African population, was selected by means of convenience sampling and all the grade 8 and 9 learners (294 participants) completed the VVM-A(t). Two factors were identified by means of factor analysis viz. internal locus of control and external locus of control. The VVM-A, consisting of 22 items, was finalised from these results and the participants' scores were recalculated for the selected items. Interviews for the purpose of verification or rejection of the VVM-A were conducted with twelve participants, four from the group with high scores, four from the group with low scores and four learners that grouped near the median.

The in-depth interviews confirmed the results on the VVM-A. This instrument can therefore be regarded as valid and reliable to identify the resilient and non-resilient middle-adolescent learner.

Keywords: resilience, non-resilience, middle-adolescence, stressors/challenges, person-environment-interaction, internal resilience factors, internal locus of control, external locus of control.

TITEL:

Die identifisering van veerkragtigheid en nie-veerkragtigheid by die middel-adolessent in 'n voormalige Model C-skool

It may not be that resilience is elusive, but that it is invisible. What if it is something you feel, but you can't describe? What if resilience is something that happens, but you can't see? What if resilience is something that creates music in a life born deaf? What if resilience is something that warms you in your thoughts, but there is no language to share it? What if resilience is the poetry of life, and we are now just learning the alphabet?

Jeanette L. Johnson. *Resilience and Development* (1999:227)

Supervisor: Prof. C. Bouwer

Departement Opvoedkundige Sielkunde

Universiteit van Pretoria

2005

INHOUDSOPGAWE

| | |
|---|----------|
| LYS VAN FIGURE: | IV |
| LYS VAN TABELLE: | V |
| AANHANGSELS: | VI |
| | |
| HOOFSTUK 1..... | 1 |
| | |
| 1. INLEIDENDE ORIËTERING, PROBLEEMSTELLING, DOEL VAN DIE NAVORSING, KONSEPSUALISERING, METODOLOGIESE VERANTWOORDING EN NAVORSINGSPROGRAM | 1 |
| 1.1 INLEIDENDE ORIËTERING..... | 1 |
| 1.1.1 INLEIDING | 1 |
| 1.1.2 RASIONAAL | 2 |
| 1.2 PROBLEEMSTELLING..... | 4 |
| 1.3 DOEL VAN DIE STUDIE..... | 4 |
| 1.4 METODOLOGIESE VERANTWOORDING | 4 |
| 1.4.1 NAVORSINGSONTWERP | 4 |
| 1.4.2 NAVORSINGSINSTRUMENTE EN TEGNIEKE | 5 |
| 1.4.3 DIE EMPIRIESE ONDERSOEK..... | 6 |
| 1.4.3.1 Die universum | 6 |
| 1.4.3.2 Die plek van navorsing..... | 6 |
| 1.4.3.3 Navorsingsetiek..... | 6 |
| 1.4.3.4 Data-analise en interpretasie | 7 |
| 1.5 TEORETIESE RAAMWERK | 7 |
| 1.5.1 TEORIË OOR VEERKRAGTIGHEID | 7 |
| 1.5.2 ONTWIKKELINGSTEORIEË..... | 8 |
| 1.6 KERNKONSEPTE EN RELEVANTE BEGRIPPE | 9 |
| 1.6.1 MIDDEL-ADOLESSENSIE | 9 |
| 1.6.2 VEERKRAGTIGHEID | 9 |
| 1.6.3 NIE- VEERKRAGTIGHEID..... | 10 |
| 1.6.4 STRESSOR 10 | |
| 1.6.5 VOORMALIGE MODEL C-SKOOL | 10 |
| 1.7 BEPERKINGS VAN DIE STUDIE | 11 |
| 1.8 NAVORSINGSETIEK..... | 11 |
| 1.9 NAVORSINGSPROGRAM..... | 12 |

| | |
|--|-----------|
| HOOFSTUK 2: | 13 |
| | |
| 2. TRANSAKSIONELE MODEL VAN VEERKRAGTIGHEID EN NIE-VEERKRAGTIGHEID MET BETREKING TOT MIDDEL-ADOLESSENSIE | 13 |
| 2.1 INLEIDING | 13 |
| 2.2 DIE TRANSAKSIONELE MODEL VAN VEERKRAGTIGHEID | 13 |
| 2.3 KERN EIENSKAPPE VAN VEERKRAGTIGHEID | 15 |
| 2.3.1 STRESSORS OF UITDAGINGS | 15 |
| 2.3.2 DIE EKSTERNE OMGEWINGSKONTEKS | 15 |
| 2.3.3 PERSOON-OMGEWING INTERAKSIE PROSESSE: | 16 |
| 2.3.4 INTERNE KARAKTEREIEENSKAPPE | 16 |
| 2.3.4.1 Oriëntering | 16 |
| 2.3.4.2 Geestelike of motiverende karaktereieenskappe | 17 |
| 2.3.4.3 Kognitiewe vaardighede | 19 |
| 2.3.4.4 Sosiale en/of gedragsvaardighede | 20 |
| 2.3.4.5 Empatiese stabiliteit en bestuur | 21 |
| 2.3.4.6 Fisieke welstand en vaardighede | 22 |
| 2.3.5 PROSESSE VAN VEERKRAG | 23 |
| 2.3.6 POSITIEWE UITKOMSTE EN SUKSESVOLLE LEWENSAANPASSING | 24 |
| 2.4 ADOLESSENSIE | 25 |
| 2.4.1 INLEIDING | 25 |
| 2.4.2 ALGEMENE SIELKUNDIGE KARAKTEREIEENSKAPPE VAN DIE ADOLESSENT | 25 |
| 2.4.3 ONTWIKKELINGSTAKE VAN DIE ADOLESSENT | 26 |
| 2.4.3.1 Inleiding | 26 |
| 2.4.3.2 Identiteitsformasie | 27 |
| 2.5 SINTESE/OPERASIONALISERING BY WYSE VAN DIE VVM-A(T) | 31 |
| | |
| HOOFSTUK 3 | 35 |
| | |
| 3. NAVORSINGSONTWERP, DATA-INSAMELING, BEVINDINGE, INTERPRETASIES... | 35 |
| 3.1 INLEIDING | 35 |
| 3.2 NAVORSINGSPARADIGMA | 35 |
| 3.3 NAVORSINGSONTWERP EN VERLOOP | 36 |
| 3.3.1 METODOLOGIE VAN GEMENGDE METODEDES | 36 |
| 3.3.2 NAVORSINGSPROSES | 37 |

| | | |
|------------------------|--|------------|
| 3.3.2.1 | Die loodsstudie..... | 38 |
| 3.3.2.2 | Kwantitatiewe data-insameling en analise..... | 41 |
| 3.3.2.3 | Kwalitatiewe data-insameling en analise..... | 46 |
| 3.3.3 | ETIESE ASPEKTE..... | 50 |
| 3.4 | RESULTATE EN BEVINDINGS..... | 51 |
| 3.4.1 | RESULTATE EN BEVINDINGS VAN DIE VVM-A(T) EN VVM-A..... | 51 |
| 3.4.1.1 | Faktoranalise..... | 51 |
| 3.4.1.2 | Item-analise..... | 55 |
| 3.4.1.3 | Veranderlikes met betekenisvolle effek..... | 56 |
| 3.4.2 | RESULTATE EN BEVINDINGS VAN ONDERHOUDVOERING..... | 59 |
| 3.4.2.1 | Deelnemers uit die groep met die hoogste tellings..... | 59 |
| 3.4.2.2 | Deelnemers uit die groep met die laagste tellings..... | 69 |
| 3.4.2.3 | Deelnemers uit die mediaangroep..... | 81 |
| 3.4.2.4 | Samevatting..... | 93 |
| 3.5 | GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID..... | 94 |
| 3.5.1 | TRIANGULASIE..... | 94 |
| 3.5.2 | GELDIGHEID..... | 95 |
| 3.5.3 | BETROUBAARHEID EN VERTROUBAARHEID..... | 96 |
| 3.5.4 | KONTINUUMFORMAAT VAN DIE VVM-A RESPONSE..... | 97 |
| HOOFSTUK 4..... | | 98 |
| 4. | SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS, BEPERKINGE EN AANBEVELINGS..... | 98 |
| 4.1 | INLEIDING..... | 98 |
| 4.2 | SAMEVATTING..... | 98 |
| 4.3 | GEVOLGTREKKING..... | 101 |
| 4.4 | BEPERKINGE VAN DIE STUDIE..... | 102 |
| 4.5 | AANBEVELINGS..... | 102 |
| 4.6 | SLOTOPMERKING..... | 103 |
| 5. | VERWYSINGSBRONNE..... | 104 |

LYS VAN FIGURE:

| | | |
|--------------|---|----|
| Figuur 2.1: | Transaksionele model van Kumpfer | 14 |
| Figuur 2.2 | Veerkragtigheid-proses-model | 24 |
| Figuur 3.1: | “Sequential Explanatory Strategy” | 36 |
| Figuur 3.2: | Die proses van navorsing | 37 |
| Figuur 3.3: | Loodsstudie, Leerdervraelys: totale per responswaarde..... | 38 |
| Figuur 3.4: | Loodsstudie: Totaaltellings op die leerdervraelys | 39 |
| Figuur 3.5: | Loodsstudie: Onderwyservraelys – vergelyking tussen leerder 1 en onderwyser | 40 |
| Figuur 3.6: | Voorbeeld van die Kontinuum-skaal (VVM-A(t)) | 41 |
| Figuur 3.7: | Kwalitatiewe data insameling – onderhoude | 47 |
| Figuur 3.8: | Faktor 1: Interne lokus van beheer (positief)..... | 52 |
| Figuur 3.9: | Faktor 2: Eksterne lokus van beheer (negatief) | 53 |
| Figuur 3.10: | Itemstatus op die VVM-A(t) volgens die faktoranalise..... | 54 |
| Figuur 3.11: | Vrae wat uitval op die VVM-A(t) volgens die faktoranalise..... | 55 |
| Figuur 3.12: | Veerkragtigheidstatus van deelnemer 214 | 60 |
| Figuur 3.13: | Veerkragtigheidstatus van deelnemer 95 | 63 |
| Figuur 3.14: | Veerkragtigheidstatus van deelnemer 78 | 65 |
| Figuur 3.15: | Veerkragtigheidstatus van deelnemer 142 | 68 |
| Figuur 3.16: | Veerkragtigheidstatus van deelnemer 145 | 71 |
| Figuur 3.17: | Veerkragtigheidstatus van deelnemer 147 | 74 |
| Figuur 3.18: | Veerkragtigheidstatus van deelnemer 231 | 77 |
| Figuur 3.19: | Veerkragtigheidstatus van deelnemer 208 | 80 |
| Figuur 3.20: | Veerkragtigheidstatus van deelnemer 173 | 83 |
| Figuur 3.21: | Veerkragtigheidstatus van deelnemer 174 | 86 |
| Figuur 3.22: | Veerkragtigheidstatus van deelnemer 66 | 89 |
| Figuur 3.23: | Veerkragtigheidstatus van deelnemer 222 | 92 |
| Figuur 3.24: | Deelnemers se veerkragtigheidstatus volgens VVM-A en onderhoude | 93 |

LYS VAN TABELLE:

| | | |
|-------------|---|----|
| Tabel 3.1: | Steekproef in terme van geslag en skoolvak..... | 43 |
| Tabel 3.2: | Steekproef in terme van Eerste taal | 43 |
| Tabel 3.3: | Steekproef in terme van Leefarea | 44 |
| Tabel 3.4: | Steekproef in terme van Gesinstruktuur | 44 |
| Tabel 3.5: | Steekproef in terme van Versorgers | 44 |
| Tabel 3.6: | VVM-A resultate van die gekose deelnemers na aanleiding van punte behaal uit 22 vrae | 48 |
| Tabel 3.7: | Roterende faktor-lading op twee faktore op die VVM-A(t)..... | 51 |
| Tabel 3.8: | Cronbach se Koëffisiente Alfas op die positiewe en negatiewe vrae..... | 56 |
| Tabel 3.9: | Statisties betekenisvolle verskille | 56 |
| Tabel 3.10: | Gemiddeldes (Pos LSMean) in terme van Taalgroepe | 57 |
| Tabel 3.11: | Gemiddeldes (Pos LSMean) in terme van Leefarea | 58 |

AANHANGSELS:

Aanhangsel A: Die VVM-A(t): Die Veerkrachtigheidsvraelys vir Middel-adolessente (toets)

Aanhangsel B: Loodsstudie: Leerdervraelys

Aanhangsel C: Loodsstudie: Onderwyservraelys

Aanhangsel D: Toestemmingsbrief: Skool

Aanhangsel E: Inligtingsbrief: Ouers

HOOFSTUK 1

1. INLEIDENDE ORIËTERING, PROBLEEMSTELLING, DOEL VAN DIE NAVORSING, KONSEPSUALISERING, METODOLOGIESE VERANTWOORDING EN NAVORINGSPROGRAM

1.1 INLEIDENDE ORIËTERING

1.1.1 Inleiding

Veerkrug (*resilience*) is 'n ou woord wat oorspronklik spruit uit die Latynse woord *re-silere* wat beteken “om terug te spring” (Deveson, 2003:24). Oor 'n wyer spektrum gesien beteken dit “weerklink”, “reaksie”, “terugsprong” en “terugslaan” of “terugloop” en impliseer dit elasticiteit en veerkrug. Die HAT (Odendal & Gouws, 2003:1234) verwys na veerkrug as “weerstandvermoë, vermoë tot herstel” en “elasticiteit”. Geeneen van die voorafgenoemde dra 'n nosie wat betref die verwerwing van persoonlike wysheid weens veerkrug nie. Die vraag ontstaan of veerkrug by die mens bloot 'n herstel of terugspring vanuit teenspoed is, of kan dit ook betekenis inhou ten opsigte van vooruitbeweging? Wat is dit wat lei tot veerkragtigheid en nie-veerkragtigheid en hoe kan dit geïdentifiseer word?

Die geskiedenis is ryk aan verhale oor mense wat die mees verskriklike rampe oorleef het, maar baie van ons worstelings hou verband met alledaagse probleme, soos siekte, om jou werk te verloor of 'n geliefde aan die dood af te staan. Mense skei – party bly vasgevang in woede terwyl die ander geleidelik laat gaan en 'n nuwe lewe suksesvol begin voer. Waarom is dit die geval? Wat is die verskil tussen die twee? Is sommiges net meer veerkragtig as ander? Adolessente ervaar eiesoortige probleme, soos ontoereikende ouer-kind verhoudinge, egskeiding of verwante gesinsprobleme. Verhoudingsprobleme, hormoonveranderinge, identiteitskrisisse, portuurdruk, bendes, drank en dwelms is van die ander dilemmas waarmee adolessente gekonfronteer word. (Engelbrecht & Green, 2003 en Gouws, Kruger & Burger, 2000).

Die woord *veerkragtigheid* herinner aan die verhaal van die negentienjarige jong man, wat nie net sy vriendin en haar broer nie, maar ook die gebruik van sy bene, in 'n ongeluk verloor het. Hy het op sesjarige ouderdom begin dans en het nou meer as net die gebruik van sy bene verloor. Hy het sy identiteit, sy sin van self, verloor. Ernstig beseer in die hospitaal, het hy besluit hy wou leef. Maar hoe? Hy moes besluit of hy vir homself jammer sou voel en hom sou oorgee aan drank of dwelms, maar het besluit die lewe is te waardevol. Hy het leer dans op wiele en het 'n dansgroep vir fisiek gestremdes gestig wat opvoerings in New York aanbied (Deveson, 2003:4).

Die alombekende Oskar bekroonde Suid-Afrikaanse aktrise, Charlize Theron, het nie-teen-staande stormagtige kinderjare, 'n alkoholis-vader wat voor haar oë deur haar moeder doodgeskiet is, steeds die hoogste sport bereik. Hoe het sy dit reggekry, om as dogterjie haar fokus doelgerig op die toekoms te hou? 'n Ander Suid-Afrikaanse voorbeeld is ons eie Nelson Mandela wat na sewe

en twintig jaar in die tronk, sy oortuigings en integriteit behou het. Hy het die Nobelprys vir vrede gedeel en een van die grootste staatsmanne van ons tyd geword. Hoe het dit gebeur? Hoe het hy sy geloof behou dat Suid-Afrika 'n nie-rassistiese land sou kon word waar almal in vrede en verdraagsaamheid kan saamleef?

Baie navorsing (Rolf & Johnson in Glantz & Johnson, 1999:229 en Werner & Smith in Wang & Gordon, 1994:4) is al gedoen aangaande menslike ontwikkeling en die lewensomstandighede van kinders en hul families. Garnezy (Wang & Gordon, 1994:191) was een van die eerstes wat die term “veerkragtigheid” gebruik het om te verwys na die vermoë waaroor sekere mense beskik om van sielkundige trauma te herstel en om sukses te behaal, ten spyte van ontwikkelingsrisiko's en teenspoed. Veral sedert die 1990's het kinders en gesinne wat aan 'n verskeidenheid risiko-omstandighede blootgestel is, die aandag van navorsers getrek in hul soeke na die verklarings van waarom sommige van hulle tog sukses behaal het ten spyte van die teenwoordige omstandighede. Maar wat is hierdie eienskappe en hoe kan dit identifiseer word?

Die lewenskwaliteit van risiko-gesinne word dikwels bedreig deur faktore soos armoede, werkloosheid, spanningsvolle lewensomstandighede, tiener-ouerskap en swak gesondheidsorg. Die uitdaging is egter om op faktore wat beskermende meganismes versterk te fokus, sodat gesonde en optimale ontwikkeling en leeromstandighede vir die jeug bevorder kan word. Die begrippe kan breër uitgebrei word, vanaf individue, na instansies en gemeenskappe.

Die sielkundige Polly Young-Eisendrath (in Deveson, 2003:6) skryf dat moeilike tye een van die motiveerders is vir menslike ontwikkeling: *“Until we reach our limits, we don't know how to overcome them. Until we feel our greatest fears directly, we don't know our courage”*. Die vraag wat egter ontstaan, is wat hierdie eienskappe is wat mense in staat stel om so veerkragtig al dan nie, op te tree. Om ten spyte van terugslae sonder ophou te volhard. Om te sê: “Ek gaan nie opgee nie, ek sal nooit opgee nie.” Of, soos Gordon en Wang (1994:192) daarna verwys, *“...to re-establish equilibrium, to maintain homeostasis, to recover”*?

Van nog groter belang, is hoe mens “veerkragtigheid” en “nie-veerkragtigheid” identifiseer. Dit is van uiterse belang om veerkragtigheid en nie-veerkragtigheid by veral die adolessent te kan identifiseer, om ons jeug tydens hul kwesbaarste ontwikkelingsfase te ondervang, sodat risiko-omstandighede so konstruktief moontlik hanteer kan word om suksesvolle uitkomst tot gevolg te hê, wat sal lei tot 'n beter toekoms vir almal. In hierdie studie word gepoog om vrae soos die bogenoemde in fyn besonderhede te beantwoord. Die fokus is op die identifisering van spesifieke aspekte van veerkragtigheid by middel-adolessente, sodat meganismes in werking gestel kan word om “nie-veerkragtigheid” op te hef en te beperk en “veerkragtigheid” te ontwikkel, verbeter en versterk.

1.1.2 Rasionaal

Toenemende kritiek is die afgelope jare teenoor die mediese model van hulpverlening uitgespreek. Eloff en Ebersöhn (2001:149) verduidelik dat die reaksie teen die model in Suid-Afrika veral

vanweë die veranderende sosiale konteks in die land ontstaan het. Toenemende weerstand by professionele en ander persone om slegs te fokus op tekorte, probleme en verwante behoeftes het ontwikkel.

Die laaste dekades van die twintigste eeu is gekenmerk deur skielike ontwikkeling in Suid-Afrika wat grootskaalse veranderinge teweeg gebring het. Hierdie hervorming het tot vinnige en ingrypende transformasie met betrekking tot politieke, kulturele en sosiale bewuswording bygedra. Die gevolge van die veranderinge ten opsigte van positiewe en negatiewe uitkomst, is verrykend vir almal. Dit het daarom nodig geword om veranderende omstandighede, wat dikwels gepaard gaan met aanpassings en probleme, andersoortig te benader. Hoe kan risikos, transformasie en die effek daarvan, gebruik word om middel-adolesente te motiveer om risiko-omstandighede produktief te hanteer en as persoon optimaal te ontwikkel? Hoe kan eienskappe wat lei tot die bewerkstelling van veerkragtige en nie-veerkragtige gedrag by die middel-adolesent identifiseer word sodat bevordering van veerkragtige gedrag ontwikkel en versterk kan word?

Dit is nodig om die verskille tussen veerkragtigheid en nie-veerkragtigheid te identifiseer. Die noodsaak van die identifikasie is, soos Masten (1994:3) dit stel: *“... to understand how individuals overcome challenges to development and recover from trauma that will reveal processes of adaptation that can guide intervention efforts with others at risk.”*

Die identifisering van veerkragtigheid en nie-veerkragtigheid kan nie van mekaar geskei word nie aangesien dit twee kante van dieselfde munt verteenwoordig, naamlik individuele verskille in die ontwikkeling van die individu. Die identifikasie van veerkragtigheid en nie-veerkragtigheid fokus op die verskille in die vermoë tot aanpassing binne 'n ontwikkelingsperspektief.

Hoekom fokus op middel-adolessensie? Ackerman (2003:104) beskryf adolessensie as 'n proses van ontwikkeling en vestiging van houdings, oortuigings en gedragspatrone, wat noodsaaklik is vir effektiewe deelname in die samelewing. Dit is 'n proses van eksperimentering met rolle en die soeke na gepaste volwasse rolle waarin die adolessent hom kan vestig. Dit is 'n proses van eksplorاسie en besluitneming, onder andere wat betref die toekoms, verhoudings, geloof, politiek en persoonlike waardes. Dit is 'n proses van beweging vanuit 'n afhanklike staat, na onafhanklikheid en outonomie. Erikson (Ackerman, 2003:109) noem dat adolessensie 'n proses is van identiteitsontwikkeling en 'n soeke na antwoorde op vrae soos: *“Who am I? Where do I come from? Who/what do I want to become?”* Gulotta (Ackerman, 2003:109) verwys na adolessensie as volg: *“In essence it represents a journey of self-discovery”*.

“Adolescence is a phase of critical developmental importance and of major psychological value for further development and psychological wellbeing” (Ackerman, 2003:104). Hierdie navorsing spits hom toe op die betroubare en haalbare identifisering van veerkragtige eienskappe teenoor nie-veerkragtige eienskappe by die middel-adolesent in veral die Suid-Afrikaanse konteks. Die rede hiervoor is om meganismes in werking te stel tydens die kwesbare ontwikkelingsstadium, middel-adolessensie, sodat nie-veerkragtigheid beperk en voorkom kan word en veerkragtigheid terselfdertyd ontwikkel, verbeter en versterk kan word.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Samevattende probleemstelling

Die samevattende probleemstelling in hierdie studie kan soos volg geformuleer word:

Hoe kan veerkragtigheid en nie-veerkragtigheid betroubaar, geldig en haalbaar by die middel-adolescent identifiseer word?

1.3 DOEL VAN DIE STUDIE

- Die korttermyn doel van die studie is om 'n prosedure of tegniek, met of sonder 'n instrument, te ontwikkel, wat op haalbare en betroubare wyse veerkragtigheid en nie-veerkragtigheid by die middel-adolescent identifiseer. Die instrument word met 'n tweeledige doel ontwikkel, naamlik om die veerkragtige en nie-veerkragtige leerder te identifiseer en te ondersteun, asook om die volhoubaarheid van veerkrag te verbeter.
- Die langtermyn doel van die studie is om die inligting wat verkry word, in intervensie te kan gebruik, om sodoende 'n positiewe impak te hê op die volhoubaarheid van veerkragtigheid sowel as op die beperkings van nie-veerkragtigheid by die middel-adolescent.

1.4 METODOLOGIESE VERANTWOORDING

1.4.1 Navorsingsontwerp

Hierdie navorsing word in twee fases onderneem waarvan die een kwantitatiewe navorsing sal behels en die ander kwalitatiewe navorsing.

Tydens die kwantitatiewe fase sal 'n vraelysopname onder Gr. 8 en 9 leerders by 'n voormalige Model C-skool uitgevoer word. Twaalf leerders sal identifiseer word op grond van die verspreiding van hul tellings op die kontinuum van finale totaal tellings. Tydens die kwalitatiewe fase sal onderhoude met die twaalf identifiseerde leerders gevoer word.

McMillan en Schumacher (1997:15) onderskei tussen kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsparadigmas op die volgende wyse: *“Quantitative research presents statistical results represented with numbers and qualitative research presents facts in a narration with words.”* Die logika van kwantitatiewe navorsing is deduktief van aard en verteenwoordig oorwegend hipotese-toetsende navorsing (Garbers, 1996:287). Die kwantitatiewe benadering is ingebed in die positivistiese paradigma wat sterk naturalisties van aard is. Met verwysing na die kwantitatiewe aard van die vraelys ontwikkeling, kan hierdie navorsing as nie-eksperimenteel beskryf word. Die kwantitatiewe navorsingsinstrument wat in hierdie studie gebruik word is 'n kontinuum skaal, wat gebaseer is op semantiese differensiasie. Daar sal van beskrywende statistiek gebruik gemaak word om betekenis aan die rou data te gee, wat aan die navorsing 'n beskrywende karakter sal besorg.

Persoonlike onderhoude sal met twaalf identifiseerde leerders gevoer word. 'n Oorgang na 'n kwalitatiewe navorsingstyl tree dus hier in werking. Sodoende kan 'n geheelbeskouing van die adolessente se veerkragtigheidsstatus verkry word en ryker verbande kan aangetoon word. Kwalitatiewe navorsing is sterk induktief van aard en verteenwoordig hipotese-genererende navorsing, waar die navorser probeer om verbande bloot te lê (Garbers, 1996:287). Die kwalitatiewe benadering tot navorsing is ingebed in 'n interpreterende paradigma wat meer fokus op die konstruktivisme en is fenomenologies van aard.

Verskillende sienings ten opsigte van die kombinerings van kwantitatiewe en kwalitatiewe metodes word gehuldig. Mouton en Marais (in De Vos, Strydom, Fouché & Delport, 2002:342) is van mening dat so 'n kombinasie hoogs problematies is. Creswell (in De Vos et al. 2002:364) stel dit ondubbelsinnig dat hy die gebruik van een navorsingsmetode verkies. Van die kritiek wat uitgespreek word is dat wanneer beide metodes in 'n enkele studie gebruik word, die navorsing duur, tydrowend en uitgerek kan raak. Daarby is min navorsers behoorlik opgelei in die gebruik van beide die navorsingparadigmas.

Hoewel Creswell verkies dat 'n navorser een benadering gebruik, dui hy self, sowel as Mouton en Marais (in De Vos et al. 2002:364) aan, dat die realiteit soms beide vereis. Hoewel die meeste navorsers spesialiseer in of kwantitatiewe of kwalitatiewe navorsing, beskik die afsonderlike metodes oor sterk punte wat mekaar kan aanvul en komplementeer. *“Since there is only partial overlap, a study using both is fuller or more comprehensive”* (De Vos et al. 2002:364). Mouton en Marais (in De Vos et al. 2002:364) stel dit so:

“...phenomena that are investigated in the social sciences are so enmeshed that a single approach most certainly cannot succeed in encompassing human beings in their full complexity. It would, therefore, be futile to behave as though one approach would be fully accepted and another entirely rejected”.

Vir die doel van hierdie navorsing word Creswell se “twee-fase model” gebruik (De Vos et al. 2002:365). Dit behels dat respektiewelik, aparte kwantitatiewe en kwalitatiewe fases toegepas sal word. Die “twee-fase model” hou die voordeel in dat die twee metodes duidelik van mekaar geskei word. Daar sal deurentyd gepoog word om, ter beskerming van die deelnemers, die prosedures met volle wetenskaplike integriteit uit te voer.

1.4.2 Navorsingsinstrumente en tegnieke

Die instrument wat vir hierdie navorsing gebruik sal word is 'n vraelys met 'n kontinuum antwoord skaal. Ongeveer veertig vrae sal opgestel word en die vraelys sal voorsiening maak vir selfevaluasië op 'n kontinuum van “glad nie soos ek nie” en “presies soos ek”. Die punt van self-evaluasië deur die respondente word op 'n skaal van 0 – 100mm gemeet en numeries akkuraat aangeteken. Die verskille op die kontinuum skaal sal duidelik uiteengesit word. Drie vrae oor elke konstruk sal in die vraelys gebruik word. Die drie vrae sal so saamgestel word dat twee positiewe

en een negatiewe vraag uit elke konstruk geformuleer word om te voorkom dat subjekte bloot outomaties response aanteken.

Deur 'n totaalstelling vir elke respondent te bereken, sal gepoog word om die veerkragtige leerder duidelik van die nie-veerkragtige leerder te onderskei. Geldigheid ten opsigte van items in die vraelys oor veerkragtigheid en nie-veerkragtigheid, word vanuit die literatuur geverifieer. Betroubaarheid en geldigheid sal ook na afloop van die data-insameling, by wyse van item-analise en triangulasie vasgestel word.

Onderhoude sal met die identifiseerde leerders gevoer word om geldigheid van die instrument te verseker.

1.4.3 Die empiriese ondersoek

1.4.3.1 Die universum

Die universum vir hierdie ondersoek word soos volg gedefinieer:

Alle vrywillige leerders in graad 8 en 9, verbonde aan 'n voormalige Model C-skool, gaan die vraelys beantwoord. Hieruit gaan 12 leerders in totaal identifiseer word, vier leerders met hoë VVM-A tellings, vier leerders wat in die omgewing van die mediaan groepeer en vier leerders met lae VVM-A tellings. Onderhoude sal met hierdie 12 leerders gevoer word.

1.4.3.2 Die plek van navorsing

Die identifiseerde, voormalige Model C-skool in die provinsie van Mpumalanga, sluit hoofsaaklik Engels-, Afrikaans- en Sothosprekende leerders vanuit verskillende kultuuragtergronde in. Die onderrigtale van die skool is Afrikaans en Engels en alle leerders is die twee tale magtig.

1.4.3.3 Navorsingsetiek

Benewens 'n wetenskaplik begronde navorsingsontwerp en metode, speel navorsingsetiek ook 'n belangrike rol. Navorsingsetiek verwys nie bloot na teoretiese beginsels nie, dit behels die praktiese toepassing van etiese norms en standaarde wat die navorsing rig. Peach (1995:13) beskryf navorsingsetiek as *"a kind of applied or practical ethics"*.

Deurdat die anonimiteit van beide die respondente en die spesifieke voormalige Model C-skool beskerm word en alle inligting wat in hierdie navorsingsprojek gebruik word as vertroulik hanteer word, word die subjekte se reg tot privaatheid beskerm. Enige leerder het die reg om deelname te weier (Mouton, 2003:243).

Toestemming vir die afneem van die vraelyste en onderhoude, sal vooraf by die hoof van die betrokke voormalige Model C-skool verkry word. Ingeligte toestemming behels dat die hoof behoorlik ingelig is rakende die onderwerp van die navorsing, watter persone betrokke sal wees, watter maatreëls in plek gestel is om vertroulikheid en anonimiteit te verseker, die navorsingsprosedures en moontlike publikasie van bevindinge na voltooiing van die projek.

Onderwysers en leerders sal ook ingelig word oor die aard en belang van die navorsing sodat ingeligte deelname verseker word.

1.4.3.4 Data-analise en interpretasie

Data-analise behels die “opbreek” van data in hanteerbare temas, patrone, neigings en verhoudings om te bepaal of patrone identifiseer of isoleer kan word en temas vasgestel kan word. Interpretasie behels die sintese van die data in betekenisvolle eenhede (Mouton, 2001:108).

- 'n Volledige kwantitatiewe item en faktoranalise sal ten opsigte van die vraelys gedoen word.
- Daar sal gepoog word om betekenisvolle verskille in die responspatrone van die subgroepe te identifiseer. Subgroepe sal bestaan uit onder andere Gr. 8/9, manlik/vroulik, ras, taal, enkelouergesinne en woongebied as verbandhoudend met sosio-ekonomiese status.
- Met betrekking tot die leerdervraelyste en onderhoude, sal drie groepe geselekteer word, nl;
 - Vier deelnemers uit die groep met hoë totaaltellings op die VVM-A¹
 - Vier deelnemers uit die groep met lae totaaltellings op die VVM-A
 - Vier deelnemers uit die groep wie se totaaltellings op die VVM-A in die omgewing van die mediaan groepeer.

1.5 TEORETIESE RAAMWERK

1.5.1 Teorië oor veerkrachtigheid

'n Verskeidenheid modelle wat by stres en of veerkracht aansluit, is vir hierdie navorsing oorweeg met die doel om 'n gepaste teoretiese raamwerk te identifiseer vir die studie aangaande veerkrachtigheid en nie-veerkrachtigheid. Die modelle wat oorweeg is sluit in:

- Die Ontwikkeling-psigopatologiese model van Glantz, (Kaplan in Glantz & Johnson, 1999:62) wat die risikofaktore ten opsigte van veral dwelmmisbruik, soos dit ontwikkel tydens volwassewording bestudeer.
- Probleem-gedrag model van Jessor, Donovan en Costa (1991:20), wat veral aan veranderlikes soos persoonlikheid, omgewing, eie persepsies en gedrag, wat tot probleme lei, aandag gee.
- Drie-dimensionele model van Greenbaum & Auerbach (Kaplan in Glantz & Johnson, 1999:67), wat noem dat risiko-beskermingsfaktore interaktief is met biologiese en omgewingsfaktore wat 'n kind se ontwikkeling beïnvloed.

¹ Finale vraelys bestaande uit geselekteerde vrae soos aangedui deur die faktoranalise

- Die Kwesbaarheidsmodel van Richter en Weintraub (Kaplan in Glantz & Johnson, 1999:67), wat aandui dat die individu se stres-kwesbaarheid ten opsigte van gedragsversteurings verhoog.
- Bronfenbrenner se Ekologiese model (Thomas, 2000:4011), wat melding maak van verskeie belangrike beginsels soos die mikrosisteem, aktiwiteite en rolle in interpersoonlike verhoudings, die mesosisteem, eksosisteem en kulturele milieu. Hier word die invloed vanuit die onderskeie sisteme op veerkragtige en nie-veerkragtige gedrag ondersoek.
- Die Transaksionele model van Kumpfer (Kumpfer in Glantz & Johnson, 1999: 225-226), wat omgewingsfaktore (risiko- en beskermende faktore) en persoonlike eienskappe van die individu, sowel as die dinamiese proses van wisselwerking tussen die twee insluit.

Die Transaksionele model van Kumpfer word as die omvattendste en mees gepaste model beskou vir hierdie studie. Dié dinamiese model is 'n goeie voorspeller van sowel moontlik toekomstig veerkragtige gedrag, as die vermoë tot toereikende hantering van stresfaktore. Interpretasies sal binne die konstrukraamwerk van die veerkragtighedsraamwerk van die Transaksionele model gedoen word.

1.5.2 Ontwikkelingsteorieë

'n Spesifieke raamwerk met betrekking tot menslike ontwikkeling moet ook vir gebruik in die studie identifiseer word. Dit is noodsaaklik omdat die konstruk – veerkragtigheid en nie-veerkragtigheid – interpreteer moet word binne die besondere formulering en operasionalisering van 'n ontwikkelingsraamwerk. Die spesifieke ontwikkelingstydperk waarop gefokus word in die studie is middel-adolessensie - die tydperk tussen die ouderdomme veertien en vyftien jaar.

Die volgende ontwikkelingsteorieë is vir die doel van die studie ondersoek en oorweeg:

- Freud se psigoseksuele ontwikkelingsteorie wat aandag skenk aan die struktuur van persoonlikheid (psige) en verskillende psigoseksuele ontwikkelingstadia identifiseer. (Louw, 1990:53)
- Die Kognitiewe benaderings wat konsentreer op kognisie. Hierdie teorieë is egter nie daarop gemik om die totale ontwikkeling van die individu te beskryf en te verklaar nie (Louw, 1990:74).
- Humanistiese benaderings wat van mening is dat die mens as 'n geheel ontwikkel en in 'n groot mate volgens organiese, ingebore wette funksioneer (Louw, 1990:91).
- Erik Erikson se ontwikkelingsteorie verdeel die menslike lewensloop in agt stadia, waarvan elkeen gekenmerk word deur 'n krisis, dit wil sê 'n situasie waarin die individu hom ten opsigte van twee teenoorgestelde pole moet oriënteer. Hy beskou 'n identiteitskrisis as die sentrale probleem van die adolessente stadium. Die interne aanleiding tot die krisis is geleë in die liggaamlike en psigiese veranderinge wat tydens die adolessente fase plaasvind. Ten einde die identiteitskrisis op te los eksperimenteer die adolessent met verskillende moontlikhede. Die

ideale oplossing van die identiteitskrisis is geleë in 'n sintese tussen twee pole, identiteit en identiteitsverwarring, wat Erikson “betroubaarheid” noem. Dit beteken dat die persoon sekerheid moet hê oor sy identiteit sowel as sy keuses, maar ook bewus moet wees van ander moontlikhede wat in hom skuil (Louw, 1990:64). Identiteitsverwarring en nie-veerkragtigheid gaan hand aan hand, terwyl 'n gebalanseerde selfbeeld die vermoë tot veerkragtige gedrag ondersteun.

Die ontwikkelingsraamwerk wat as die mees gepaste en omvattendste beskou word vir die doel van die studie, is die ontwikkelingsteorie van Erikson.

1.6 KERNKONSEPTE EN RELEVANTE BEGRIPPE

1.6.1 Middel-adolessensie

Adolessensie is die ontwikkelingstadium tussen die kinderjare en volwassenheid. Die term adolessensie is afgelei van die Latynse werkwoord *adolescere*, wat beteken om “op te groei” of om “te groei tot volwassenheid” (Gouws, et al. 2000:2). Dit verwys dus na die ontwikkelingsfase in die menslike lewensiklus tussen kinderjare en volwassenheid. Die beginperiode van adolessente ontwikkeling vind plaas tussen ongeveer 10 en 13-jarige ouderdom. Adolessensie strek tussen ongeveer 11 en 21-jarige ouderdom. Hierdie grense is egter veranderlik, afhangende van die huidige ontwikkelingsvlak waarop die adolessent verkeer. Daarom is dit noodsaaklik om hierop ag te slaan, eerder as op net die kronologiese ouderdom van die leerder, as belangrikste determinant.

Adolessensie is waarskynlik die uitdagendste, interessantste en ook onsekerste fase in menslike ontwikkeling. Hierdie tydperk word gekenmerk deur komplekse en diverse fisieke, kognitiewe, emosionele, persoonlike en morele veranderinge wat deurlopend plaasvind. Die middel periode van adolessensie betrek die middel tiener fase, tussen ongeveer 14 en 16 jarige ouderdom.

Vir die doel van hierdie navorsing sal die fokus val op middel-adolessensie, die ouderdomsgroep tussen 14 en 15 jaar.

1.6.2 Veerkragtigheid

Veerkrag kan gedefinieer word as 'n proses of vermoë tot positiewe uitkomst en suksesvolle aanpassing, ten spyte van uitdagings en ander bedreigende omstandighede. Dus kan daarna verwys word as positiewe uitkomst, ten spyte van hoë risiko situasies sowel as die volgehoue bevoegdheid onder druk, om te herstel van trauma (Masten, Best & Garnezy, 1990:426). Masten (1999:20) noem dat veerkrag verband hou met: “... *how effectiveness in the environment is achieved, sustained or recovered despite risk and adversity*”.

The Random House Dictionary (1996:1123) definieer veerkragtigheid as: “*the power or ability to return to the original form or position after being bent, compressed or stretched*”. Alternatiewelik word veerkrag gedefinieer as “*the ability to recover readily from illness, depression, adversity, or the like*”. Hauser, Vieyra, Jacobson en Wertreib, (in Rak & Patterson, 1996:3) stel dit dat:

“resiliency in children is the capacity of those who are exposed to identifiable risk factors to overcome those risks and avoid negative outcomes such as delinquency and behavioral problems, psychological maladjustment, academic difficulties and physical complications”.

Bolig en Weddle (Rak & Patterson, 1996:3) noteer dat: *“these children are variously termed invulnerables, superkids, stress resistant or resilient”*

1.6.3 Nie- veerkragtigheid

Losel, Bliesener en Kofler (in Glantz & Johnson, 1999:19) beskou “veerkrag” en “kwesbaar”/“vatbaar”/“trefbaar” as teenpole op ’n kontinuum wat ontvanklikheid reflekteer ten opsigte van die gevolge weens teenspoed en blootstelling aan hoë risiko-omstandighede. Rutter (in Glantz & Johnson, 1999:19) definieer veerkrag as die positiewe pool wat betref menslike reaksie ten opsigte van stres en teenspoed, terwyl die negatiewe pool gedefinieer word in terme van nie-veerkragtigheid of kwesbaarheid. Radke-Yarrow en Brown (in Glantz & Johnson, 1999:19) verwys na nie-veerkragtigheid soos volg: *“Nonresilience was defined as the presence of one or more diagnoses of serious nature, with problems persisting over time”.*

1.6.4 Stressor

Sielkundige terugslae is sielkundige stresfaktore. ’n Stressor is ’n gebeurtenis of ervaring wat stres veroorsaak by ’n individu, met die moontlikheid dat dit normale funksionering kan belemmer. Honig (in Rak & Patterson, 1996:3) noem dat *“at risk”* kinders as sodanig identifiseer word weens sowel biologiese- as omgewingsoorsake. Rutter (in Rak & Patterson, 1996:1) het in sy uitgebreide navorsing bevind dat: *“A single stressor did not have a significant impact, but combinations of two or more stressors diminished the likelihood of positive outcomes, and additional stressors increased the impact of all other existing stressors”.* Sielkundige stres is die wanbalans wat ontstaan wanneer die eise wat aan die persoon gestel word nie ooreenkom met sy vermoë om aan hierdie eise te voldoen nie. Die wanbalans affekteer die individu se kwaliteit van funksionering (Wang & Gordon, 1994:5).

1.6.5 Voormalige Model C-Skool

’n Voormalige Model C-skool is ’n skool wat op gedeeltelik private wyse bestuur was. Hierdie skole was gesetel in goeie areas waar die beheerliggaam, wat hoofsaaklik uit ouers verkies is, uitvoerende bestuursfunksies gehad het soos die bepaling van skoolgelde en addisionele onderwyser aanstellings. Die toelatingsvereistes kon ’n meer geselekteerde en uitgekose groep leerders vir hierdie skole bepaal en skoolgelde was oor die algemeen nie binne elkeen se vermoëns nie. Die aantal leerlinge per klas kon beperk word wat gehalte onderrig en persoonlike aandag verseker het. Goed toegeruste biblioteke, rekenaarsentrums en uitgebreide akademiese en sportfasiliteite was vir hierdie leerders toeganklik. Dié funksies en fasiliteite het maksimum ontwikkelingsgeleenthede tot die beskikking van elke leerder gestel. Hoewel hierdie sisteem goeie

onderwys verseker het, was dit tot 'n geselekteerde groep se beskikking, wat die oorgrote meerderheid van die Suid-Afrikaanse bevolking uitgesluit het.

Tans word die voormalige Model C-skole as staatskole met beperkte voordele bedryf. Geen leerder mag meer op grond van finansiële onvermoë toegang tot 'n skool geweier word nie. Die grondwet bepaal dat elkeen die reg tot behoorlike onderrig en opvoeding moet hê, wat dus nou meebring dat fasiliteite en opvoedingsgeleenthede vir almal beskikbaar is. Onderrig- en opvoedingstrategieë se fokus het verskuif na uitkoms gebaseerde onderwys (UGO). Die klem val nou op praktiese lewensvaardighede sowel as die vermoë om dit wat geleer word in die praktyk te kan toepas. Die klem lê nie meer hoofsaaklik slegs op boekekennis en die vermoë om te memoriseer nie.

1.7 BEPERKINGS VAN DIE STUDIE

Veerkragtigheid en nie-veerkragtigheid is nie konsepte wat maklik in geheel identifiseer kan word nie. Hierdie konsepte omvat 'n verskeidenheid eienskappe wat nie noodwendig waarneembaar is nie. Liddle (in Glantz & Johnson, 1999:18) stel die volgende:

“Concepts have a life of their own. Sometimes they appear and then suddenly depart like fashion trends. Does resilience qualify as an organizing concept with sufficient logical and emotional resonance to yield theoretical and research inquiry that will make a lasting contribution?”

Hoewel hierdie 'n moeilike vraag is om te beantwoord, noem Liddle wel (in Glantz & Johnson, 1999:18) dat dit nodig bly om veerkragtigheid en die gebrek daaraan te ondersoek om konstruksie meer duidelik te identifiseer. Net 'n beperkte aantal konsepte wat veerkragtigheid en nie-veerkragtigheid verteenwoordig kan in die studie gebruik word, wat die taak bemoeilik.

Wat die studie verder sal bemoeilik is die feit dat leerders nie altyd tydens die adolessente ontwikkelingsfase bewus is van hul eie gevoelens en uitkomst van gedragskeuses nie. Hul eie selfpersepsies kan foutief wees. Eienskappe wat in een situasie as veerkragtig beskou word, is ook nie noodwendig veerkragtig in 'n ander konteks nie.

Slegs een skool word by die studie betrek en die twaalf leerders wat vir die kontrolestappe identifiseer word, is 'n klein populasie wat betref veralgemening ten opsigte van 'n groter populasie. Daar sal gepoog word om die maksimum geldigheid en betroubaarheid te verkry, om identifikasie so duidelik as moontlik te maak.

1.8 NAVORSINGSETIEK

Benewens 'n wetenskaplik begronde navorsingontwerp en –metode, speel navorsingsetiek net so 'n belangrike rol. Navorsingsetiek verwys nie bloot na teoretiese beginsels nie, maar behels ook die praktiese toepassing van etiese norme en standaarde wat die navorsing onderlê en rig. Peach (1995:13) beskryf navorsingsetiek as: *“a kind of applied or practical ethics”*.

Ingeligte toestemming word verkry vanaf die hoof van die skool. Ingeligte toestemming behels dat die hoof behoorlik ingelig word rakende die onderwerp en aard van die navorsing, watter groep leerders betrokke sal wees, watter maatreëls in plek gestel word om privaatheid, vertroulikheid en anonimiteit te verseker, navorsingsprosedures en moontlike publikasie van bevindinge na voltooiing van die projek (Du Preez, 2003:14). 'n Inligtingsbrief met betrekking tot die projek word aan al die ouers van Gr 8 en 9 leerders gestuur. Enige beswaar ten opsigte van hul kind/ers se deelname kan aan die skool gestuur word. Die betrokke leerder/-s sal nie as subjek/-te gebruik word nie.

Die anonimiteit van beide die subjekte en die skool waar die vraelys afgeneem word, word beskerm. Alle voornemende subjekte word vooraf ingelig oor die projek en elkeen het die reg om deelname te weier. Alle inligting wat in die navorsing gebruik word sal as vertroulik hanteer word om die subjekte se reg tot privaatheid sover moontlik te beskerm (Mouton, 2003:13). 'n Kodenummer word aan elke subjek toegeken om anonimiteit te verseker. Die identiteit van die identifiseerde leerders is slegs tot die navorser se beskikking. Sieber (in De Vos et al. 2002:67) definieer privaatheid as: *“that which normally is not intended for others to observe or analyze”*. Tydens onderhoudvoering sal beginsels soos die betoning van respek jeens die respondent en die verantwoordelike hantering van sensitiewe en potensieel problematiese sake, toegepas word. Singleton (in De Vos et al. 2002:67) verduidelik ook dat *“the right to privacy is the individual's right to decide when, where, to whom and to what extent his or her attitudes, beliefs and behaviour will be revealed”*.

Die riglyne wat vir sosiale navorsing voorgestel word soos deur *“The Code of Ethics of Psychologists”* (De Vos et. al 2002:74), sal ten alle tye gevolg word.

1.9 NAVORSINGSPROGRAM

Die uiteensetting van die hoofstuk indeling word voorlopig soos volg beplan:

- Hoofstuk 1: Inleidende oriëntering, probleemstelling, doel van die navorsing, konseptualisering, metodologiese verantwoording en navorsingsprogram
- Hoofstuk 2: Transaksionele model van veerkragtigheid en nie-veerkragtigheid met betrekking tot middel-adolessensie
- Hoofstuk 3: Navorsingsontwerp, data-insameling, bevindinge en interpretasies
- Hoofstuk 4: Samevatting, gevolgtrekkings, beperkinge en aanbevelings

HOOFSTUK 2:

2. TRANSAKSIONELE MODEL VAN VEERKRAGTIGHEID EN NIE-VEERKRAGTIGHEID MET BETREKKING TOT MIDDEL-ADOLESSENSIE

2.1 INLEIDING

Veerkrag is nie 'n eenvoudige begrip nie. Teoretici poog op verskillende wyses om die konsep vas te vat en uiteen te sit. Verskeie modelle is ten aansien van hierdie navorsing bestudeer (sien 1.5.1). Die Transaksionele model van Kumpfer is gekies en voortaan sal op hierdie model in besonder gefokus word. Daar sal dus in hierdie hoofstuk gepoog word om die konstruk – veerkragtigheid – binne die Kumpfer model te operasionaliseer. Kumpfer (1999:181) verwys kortliks na veerkrag soos volg: *“Resilience in an individual refers to succesful adaptation despite risk and adversity”*. Op meer volledige wyse haal Kumpfer (1999:181) Masten, Best & Garnezy soos volg aan:

“Resilience is a process, capacity or outcome of successful adaptation despite challenges or threatening circumstances... good outcomes despite high risk status, sustained competence under threat and recovery from trauma”.

Vir die doeleindes van die navorsing moet die konstruk van toepassing gemaak en geoperasionaliseer word ten aansien van die steekproef wat hier ter sprake is. Die steekproef bestaan uit Graad 8 en 9 leerders aan 'n voormalige model C-skool, met ander woorde 'n populasie wat sorteer vanuit die ontwikkelingsfase middel-adolessensie (sien 2.4). Adolessensie word algemeen beskou as die ontwikkelingstadium tussen kinderjare en volwassenheid en die sentrale ontwikkelingstaak wat tydens die fase bemeester moet word is identiteitsformasie (Thom, Louw, Van Ede & Ferns in Louw, Van Ede en Louw, 1998:430).

In hierdie hoofstuk word die konstruk *veerkrag*, volgens Kumpfer se model uiteengesit in 2.2 en 2.3. Daarna word adolessensie in 2.4 bespreek en die ontwikkelingsfase identiteitsformasie uiteengesit. Dit word opgevolg deur 'n sintese van die konstruk vir middel-adolessensie. Die verbesondering van die model vir die vraelys word ten slotte in 2.5 aangebied.

2.2 DIE TRANSAKSIONELE MODEL VAN VEERKRAGTIGHEID

Die Transaksionele model bied 'n dinamiese raamwerk ter verheldering van veerkragtigheid aan, wat ook die interaksie tussen die individu en sy omgewing ondersoek. Die model (Glantz & Johnson, 1999:180) sluit die volgende in:

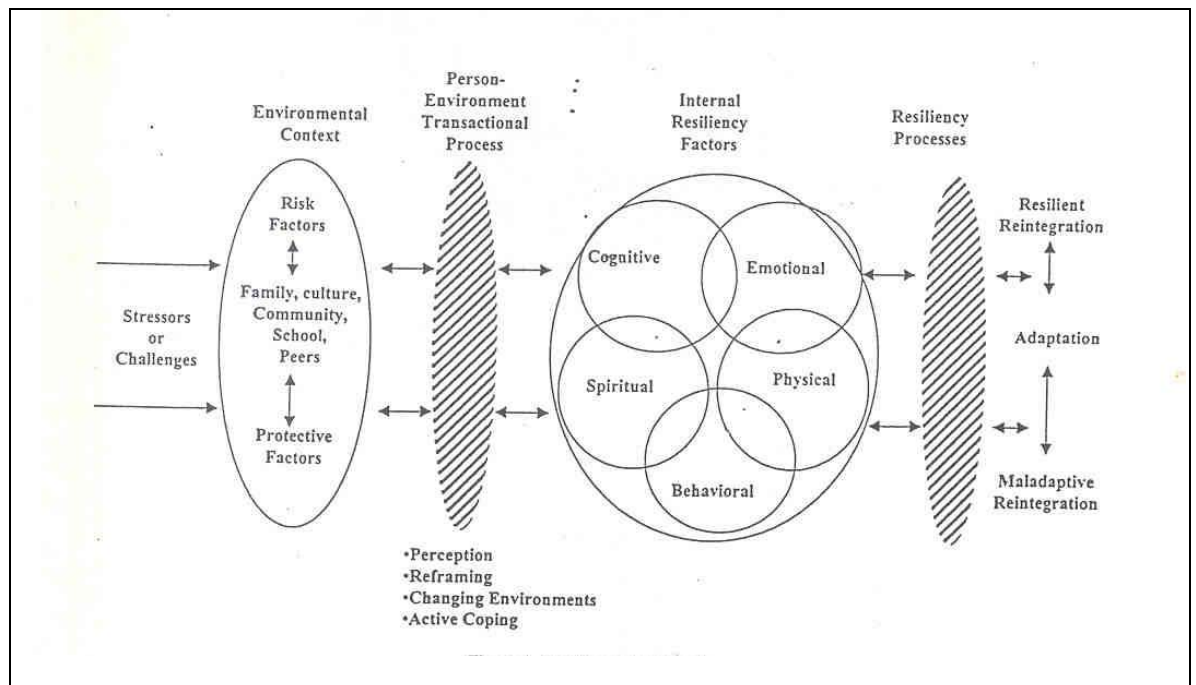
- Omgewingsfaktore, insluitende beide risiko en beskermende faktore
- Karaktereienskappe van die veerkragtige individu

- Veerkrachtige herintegrasië of positiewe uitkomst na negatiewe lewenservaring en die dinamiese proses tussen die individu, sy omgewing en die uitkoms

Bronfenbrenner en Crouter (in Kumpfer, 1999:183) het reeds in 1983 aanbeveel dat 'n persoon-proses-konteks model gebruik word om die verhouding tussen die konteks, risiko, beskermende faktore, die prosesse en die individuele karaktereenskappe te bestudeer. Rutter (in Kumpfer, 1999:183) het ook in 1987 redeneer dat daar nie slegs na die statiese faktore van veerkrachtigheid gekyk kan word nie, maar dat veerkrachtigheid gesien moet word in terme van prosesse. Uitgebreide navorsing deur onder andere Peng (1994:78) ondersteun die raamwerk en verwys onder andere na die volgende aspekte wat 'n invloed kan uitoefen op persoonlike veerkrachtigheid: *“measures of peer network, family support and home environment, school and teacher support and community characteristics”*.

Die Transaksionele model van veerkrachtigheid se raamwerk sluit beide prosesse en uitkomst in. Ses hoofkonstrukte word gespesifiseer. Vier hiervan is domeine van beïnvloeding en twee is die transaksionele prosesse tussen twee domeine. Die domeine van invloed sluit die volgende in: uitdagings of akute stres situasies, die omgewingskonteks, individuele karaktereenskappe en uitkomst. Die transaksionele prosesse sluit die beïnvloeding tussen die omgewing en die individu, sowel as die individu en sy keuse van uitkomst in. Volgens die transaksionele model kan veerkrachtigheid die beste voorspel en dus identifiseer word aan die hand van die ses hoof kategorieë daarvan, soos voorgestel in Figuur 2.1.

Figuur 2.1: Die Transaksionele model van Kumpfer (Kumpfer, 1999:185)



2.3 KERN EIENSKAPPE VAN VEERKRAGTIGHEID

2.3.1 Stressors of uitdagings

Inkomende stresvolle of uitdagende stimuli aktiveer die proses van veerkrag en 'n disequlibrium in homeostase by die individu of sy omgewing, ontstaan. Die graad van stres wat die individu ervaar hang van sy persepsie, kognitiewe beoordeling en interpretasie van die stressor as bedreigend of vyandig af (Kumpfer, 1999:183). Dit is egter noodsaaklik dat die stimulus as 'n stressor of uitdaging ervaar word, omdat veerkragtigheid slegs onder sulke omstandighede ontwikkel en demonstreeer word. Uitdagings help die individu om nuwe stressors te hanteer en te groei weens die ervaarde belewinge. Dit is die kern van veerkragtigheid. Joseph (1994:28) noem dat die veerkragtige kind die vermoë het om sy ervaringe positief en konstruktief te beskou, al is die ervaringe negatief en pynlik. Elke individu kan weens negatiewe belewinge waardevolle lesse in lewensvaardighede leer (Kumpfer, 1999:188).

2.3.2 Die eksterne omgewingskonteks

Die eksterne omgewingskonteks sluit die balans en interaksie van risiko en beskermende faktore en prosesse in die eksterne omgewing in, soos die kind se gesin, ouderdomsgroep, die gemeenskap en skool wat 'n kritieke invloed op hom of haar kan uitoefen. Die eksterne omgewingskonteks bly egter nie stagnant nie, maar is situasie-spesifiek ten opsigte van onder andere ouderdom, kultuur en plek (Kumpfer, 1999:183). Gordon en Song (1994:33) verduidelik dat:

“Environmental characteristics refer to material and social phenomena, outside the person, which form part of the context for behavior. Physical objects, other people, ambient conditions and social structures are examples of components in this category”.

Gordon en Song (1994:33) onderskei ook tussen twee tipes druk vanuit die omgewing wat 'n invloed het op gedrag, naamlik Alpha druk en Beta druk. Alpha druk is objektief tot die persoon en word weergegee deur die konsensus persepsie vanuit die persoon se objektiewe werklikheid. Beta druk behels die persoon se subjektiewe persepsie van die fenomeen met sy eie idiosinkratiese betekenis (Wang & Gordon 1994:33). Beta en Alpha druk is nie altyd kongruent nie en reflekteer nie altyd die objektiewe realiteit nie. Wat vir die studie en die individu van belang is, is sy eie realiteit.

Die omgewingskonteks waarin die kind hom bevind, het 'n groot impak op die prosesse van veerkrag. In kroniese stres situasies kan die omgewing ten opsigte van die impak wat die stressor op die kind sal hê, of as buffer, of as 'n verskerpte agent dien. Hoë risiko kinders leef dikwels in hoë risiko omgewings wat deur die gesinsopset bepaal word. Garnezy (in Kumpfer, 1999:189) stel dit dat veerkragtige adolessente daardie kinders is wat die mikro-nis van ondersteuning kan raaksien, tesame met genoegsame groei moontlikhede, selfs in hoë risiko omgewings. Rutter (in Rak & Patterson, 1996:1) noem: *“Many children do not succumb to deprivation, and it is important that we determine why this is so and what it is that protects them from hazards they face”.*

2.3.3 Persoon-omgewing interaksie prosesse:

Persoon-omgewing interaksie prosesse sluit die transaksionele prosesse tussen die kind en sy omgewing in, wanneer die kind en/of sy belangrike ander op aktiewe of passiewe wyse poog om uitdagings en bedreigende omstandighede te verstaan en interpreteer, sodat 'n meer beskermende en veilige omgewing geskep kan word (Kumpfer, 1999:183-184).

Gordon en Song (1994:32) noem dat 'n verskeidenheid faktore op wederkerige wyse met mekaar in interaksie is en mekaar voortdurend beïnvloed en akkommodeer. Hulle sê verder dat:

“To understand the relationship from which causation is often inferred requires that one not focus on the presence or absence of specific unitary factors, but examine the nature of the interactions within the collectivity of factors. Success may be conceptualized as the product of the interactions between the person’s various characteristics, the characteristics of the environment and the characteristics of the situation in which both development and achievement can occur”.

Kumpfer en Bluth (in Glantz & Johnson, 1999:192) noem dat van die interaksionele prosesse wat die jeugdige kan help om hoë risiko omgewings in meer beskermde omgewings te verander, aspekte insluit soos selektiewe persepsie, kognitiewe herstrukturering, droom en beplanning, identifisering en kontak met pro-sosiale ander, aktiewe verandering van sy omgewing en die aktiewe toepassing van lewensvaardighede. Die veerkragtige jeugdige soek gewoonlik betekenisvolle ander om mee te bind wat positiewe lewensverandering kan fasiliteer. Dit aktualiseer deur middel van, onder andere, die soeke na rolmodelle, geskikte onderrig en/of leer geleenthede, empatiese en emosioneel responsiewe versorgers, die skep van geleenthede vir betekenisvolle betrokkenheid, effektiewe toesig en dissipline, realistiese verwagtinge en ander soortgelyke fasilitering van ondersteuningsgeleenthede.

2.3.4 Interne karaktereienskappe

2.3.4.1 Oriëntering

Verskeie hoofgroeperings word daargestel om veerkragtige faktore te identifiseer en saam te voeg nl. geestelike en motiverende karaktereienskappe, kognitiewe bevoegdhede, emosionele stabiliteit en bestuur van emosies, fisieke welstand, bevoegdheid en gedrag, of sosiale vaardighede en sterktes. Bogenoemde groeperings omvat die eienskappe wat nodig is om suksesvol te wees met verskillende ontwikkelingstake binne elke jeugdige se kulturele en persoonlike omgewing. (Kumpfer, 1999:184).

Mense word nie met gelyke vermoëns gebore nie. Kumpfer en DeMarsh (in Glantz & Johnson, 1999:193) het reeds in 1985 genoem dat sommige mense fisiek sterker gebore word en ander weer psigies of intellektueel meer begaaf is en dat hierdie fisieke en biologiese eienskappe daartoe kan lei dat die persoon meer of minder veerkragtig sal wees. Gordon en Song (1994:33) sê:

“Personal characteristics include status and the individual functional attributes by which the nature of the person and his or her adaptive behavior are described”.

Volgens hulle sluit dit onder andere intelligensie, selfkonsep, interne lokus van beheer, doelwit-oriëntering en temperament in. Garnezy (in Wang, Heartel & Walberg, 1994:48) beskryf ook die veerkragtige kind as *“...holding on to high expectations and using constructs such as locus of control, self-esteem, self-efficacy and autonomy”*. Bernard (in Wang, et al. 1994:48) bevestig dit en sluit die volgende in: *“...strong interpersonal skills, a high level of activity and flexibility, high expectations, belief that life has meaning, goal direction and interpersonal problemsolving skills”*.

Van die relevante groeperings met hul eienskappe sal voorts bespreek word.

2.3.4.2 Geestelike of motiverende karaktereenskappe

Die groepering van geestelike of motiverende karaktereenskappe omvat geloofstelsels en dit waarin die kind glo, wat hom motiveer in die skep van 'n sekere rigting waaraan hy werk of waarop hy fokus. Kobasa, Maddi & Courington (in Joseph, 1994:32) verwys na *“...the ability to find meaning and value in what one is doing”*. Dit sluit in:

- (i) Drome/doelwitte (Bandura; Quinton; Rutter in Kumpfer, 1999:198) en 'n doel in die lewe (Neiger in Kumpfer, 1999:198)

'n Belangrike karaktereenskap van veerkragtige kinders in hoë risiko omstandighede is hul vermoë om te droom. Hierdie kinders skep aanvaarbare fantasieë vir hulself en ontwikkel op hierdie wyse 'n doel vir hul lewe. Moeilike kinderjare word juis suksesvol oorleef deur kinders wat glo dat hul uniek en spesiaal is en glo dat hulle hier is vir 'n groter doel (Bernard; Richardson; Neiger; Jensen; Kumpfer in Glantz & Johnson, 1999:198). Maskovitz (in Joseph, 1994:29) se navorsing dui daarop dat kinders wat blootgestel word aan trauma soos oorlog of konsentrasiekampe, liefdevol en empaties teenoor ander is, ten spyte van hul omstandighede. Sy noem dat veerkragtige kinders so kon optree as gevolg van die feit dat *“...they saw and construed a higher purpose for their lives”*. Wanneer hoë risiko kinders hulp verleen en versorgend optree teenoor ander, help dit hulle om hul omgewing te bemeester en 'n gevoel van beheer oor hul lewe te ontwikkel (Werner & Segal in Kumpfer, 1999:198). Taylor (in Kumpfer, 1999:198) het bevind dat hierdie gevoel van beheer oor jou eie lewe krities is om hoop te behou in lewensbedreigende situasies.

- (ii) Geestelikheid (Dunn; Gordon & Song in Kumpfer, 1999:199).

Verskeie navorsingstudies deur Masten (in Kumpfer, 1999:199) dui aan dat godsdienstige geloof of betrokkenheid 'n belangrike faktor is by die ontwikkeling van veerkragtigheid by kinders. Sterk godsdienstige oortuigings het 'n betekenisvolle, positiewe invloed op mense (Gordon & Song in Kumpfer, 1999:199). Na aanleiding van hul navorsing noem hulle dat:

“A belief system seems to provide anchorage and stability in the face of faith-challenging experiences. When questioned about religion, most of the subjects

expressed a sense of community, direction and fellowship typically associated with a traditional affiliation with religiosity”.

- (iii) Interne lokus van beheer (Luther; Murphy & Moriarty; Parker; Cowen; Work & Wyman; Werner & Smith in Kumpfer, 1999:198) en hoopvolheid en optimisme (Seligman in Kumpfer, 1999:198).

Interne lokus van beheer omvat die konsep of persepsie dat die persoon ‘n invloed kan uitoefen op sy omgewing en toekoms. Navorsing het bewys dat veerkragtige persone in ‘n groter mate beskik oor interne lokus van beheer (Campbell; Converse & Rodgers; Luther; Murphy; Moriarty; Parker; Cowen; Work & Wyman; Werner & Smith in Kumpfer, 1999:200). Kobasa, Maddi & Courington (in Joseph, 1994:30) verwys na interne lokus van beheer as een van die belangrikste komponente teenwoordig by die veerkragtige persoon:

“A sense of control refers to the basic belief that I as an individual can influence what happens to me. I can control myself and accept responsibility for my own decisions and their consequences. Persons who have an internal locus of control take responsibility for themselves. They do not expect others to do for them what they can do for themselves”.

Veerkragtige individue hou ook nie vol om te probeer beheer uitoefen oor situasies waaroor hulle nie beheer het nie (Christensen; Turner; Smith; Holman & Gregory in Kumpfer, 1999:200).

Eksterne lokus van beheer ontwikkel wanneer jong kinders magteloosheid ervaar weens ‘n gebrek aan respons deur versorgers. By sulke kinders word mislukking aan die self toegeskryf, maar sukses aan mag van ander buite die self. Volgens Baldwin (in Kumpfer, 1999:200) is een van die beste voorspellers van suksesvolle lewensaanpassing ten spyte van negatiewe omgewingstoestande, ‘n gevoel van beheer en die vermoë om negatiewe lewensomstandighede te verander deur middel van direkte aksies of om hulp van ander te versoek. Vorige suksesse lei ook tot verhoogde gevoelens van hoop en optimisme, in teenstelling met ‘n gevoel van hopeloosheid.

- (iv) Volharding en deursettingsvermoë (Bandura & Werner in Kumpfer, 1999:198).

Om sukses te behaal met die missie of rigting wat jeugdige kies om in te slaan, word veerkragtige jeugdige se styl waarmee hul eise aanpak, deur Werner en Bandura (in Kumpfer, 1999:200) beskryf as volhardend en gedetermineerd. Werner en Bandura (in Kumpfer, 1999:200) beskryf die styl waarmee veerkragtige jeugdige hul eise aanpak en hul missie of rigting suksesvol najaag, as volhardend en gedetermineerd.

Die veerkragtige leerder word ook deur Flach en Wolin (in Kumpfer, 1999:200) beskryf as kreatief en straatwys. Kobasa, Maddi & Courington (in Joseph, 1994:32) sê:

“Commitments are the goals we set and the effort we put forth to reach them. Commitments are stress inoculators and achievement motivators because they focus human energy towards goals. In times of adversity or task difficulty a goal-orientated perspective motivates the person to persevere”.

Langtermyn beplanningsvaardighede en deursettingsvermoë is noodsaaklik vir veerkragtige jeugdige om hul doelwitte in die lewe te bereik, terwyl buigsaamheid in hul beplanning en die vermoë om met nuwe of alternatiewe planne voorendag te kom, ook 'n karaktereienskap is van die veerkragtige kind (Bandura en Wolin in Kumpfer, 1999:200). Wanneer die oorspronklike beplanning na aanleiding van veranderde inligting of omstandighede nie suksesvol blyk te wees nie, is die veerkragtige jeugdige in staat om aan te pas deur middel van veranderde of nuwe doelwitte en planne.

2.3.4.3 Kognitiewe vaardighede

Die volgende groepering veerkragtige karaktereienskappe sluit die kognitiewe vaardighede in wat die persoon help om sy drome en doelwitte te bereik:

- (i) Intelligensie en akademiese vaardighede (Masten; Kandel et al.; Kaufman & Zigler; Kolvin; Miller; Fleeting & Kolvin; Long & Vaillant; White, Moffit & Silva in Kumpfer, 1999:201).

Verskeie studies het getoon dat hoër intelligensie en beter akademiese vaardighede meer algemeen voorkom by die veerkragtige kind as by die nie-veerkragtige kind (Garmezy; Masten; Tellegen; Pellegrini; Larkin & Larsen; Werner in Kumpfer, 1999:201). Intelligensie is dus 'n beskermende faktor wat dien as buffer teen lewenstres. Werner, Rutter en Quinton (in Kumpfer, 1999:201) noem dat die veerkragtige kind prestasie georieerd is en dat hy onmiddellike bevrediging kan uitstel om later suksesvol te wees. Luther en Zigler (in Kumpfer, 1999:200-201) het met hul navorsing gevind dat stedelike hoë risiko leerders drasties onderpresteer, lae interne lokus van beheer het en nie die onmiddellike bevrediging van behoeftes kan uitstel nie.

- (ii) Selfbeeld en die vermoë om selfbeeld te herstel (Bandura in Kumpfer, 1999:201).

'n Veerkragtige jeugdige het 'n goeie selfbeeld en 'n realistiese beskouing van sy eie sterktes en vaardighede. Hy is ook self-doeltreffend en het die vermoë om weer sy selfbeeld te herstel na mislukking of versteuring in sy homeostase (Bandura en Flach in Kumpfer, 1999:203). Self-doeltreffendheid is 'n persoon se self-persepsie aangaande sy eie vermoë om 'n taak suksesvol deur te voer. Joseph (1994:28) bevestig in haar werk dat die veerkragtige kind oor 'n goeie selfbeeld en sin van self-doeltreffendheid beskik. Jeugdige wat geleenthede om uitdagings te bemeester weens 'n lae selfbeeld vermy, sal moeilik veerkragtigheid ontwikkel (Schunk & Carbonari in Kumpfer 1999:203). Garmezy; Rutter; Werner; Werner & Smith (in Rak & Patterson, 1996:5) se navorsing toon dat selfkonsep ook 'n belangrike rol speel by veerkrag. Hulle sê: *“The capacities to understand self and self-*

boundaries and to steel oneself in the wake of stress, act as protective factors for the at-risk youth”.

Bandura (in Kumpfer, 1999:203) glo dit is noodsaaklik om stressors te oorkom en uitdagings te hanteer sodat self-doeltreffendheid kan ontwikkel. Hy skryf:

“If people experience only easy successes, they come to expect quick results and their sense of efficacy is easily undermined by failure”.

- (iii) Pro-aktiwiteit en beplanningsvaardighede (Anthony; Rutter & Quinton in Kumpfer, 1999:201).

Pro-aktiwiteit en beplanningsvaardighede kom voor by veerkragtige jeugdige in hoë risiko omstandighede (Anthony; Rutter & Quinton in Kumpfer, 1999:201). Die veerkragtige kind het 'n pro-aktiewe benadering eerder as reaktiewe en passiewe benadering ten opsigte van probleme (Joseph, 1994:28). Garnezy; Rutter; Werner; Werner & Smith (in Rak & Patterson, 1996:5) bevestig dat die veerkragtige kind 'n pro-aktiewe perspektief het. Rutter (in Wang, Heartel & Walberg, 1994:48) noem die volgende:

“The active role of the individual has been identified as an important factor in surviving stressful circumstances. Individuals’ response to stressful circumstances vary, and what they do is the critical factor in whether they emerge successfully. Passivity in the face of adversity rarely provides the necessary information for an individual to develop strategies that can be useful in stressful conditions. The activity of resilient individuals serves as a self-righting mechanism that provides feedback that can be used to identify productive strategies in order to emerge unscathed from adversity”.

Die vermoë om die konsekwensies van keuses vooraf in te sien en op grond hiervan 'n goeie toekoms te beplan, is 'n eienskap van persone wat negatiewe lewensomstandighede suksesvol te bowe kom, dus die vermoë om vooruit te dink en toekomsmoontlikhede te oorweeg. Vooruitbeplanning en die oorweging van toekomsmoontlikhede het 'n invloed op die langtermyn deurvoering van doelwitte (Clausen in Kumpfer, 1999:204).

2.3.4.4 Sosiale en/of gedragsvaardighede

Sosiale en/of gedragsvaardighede verskil van die kognitiewe in die sin dat hierdie groepgedrag insluit. Die intelligente jeugdige is dikwels bewus van wat hy veronderstel is om te doen om populêr te wees in sy groep, maar beskik nie oor die nodige sosiale vaardighede om dit deur te voer nie. Twee aspekte in hierdie domein, naamlik probleemoplossings- en sosiale vaardighede word hier uitgelig:

- (i) Probleemoplossingsvaardighede (Platt; Belding & Husband in Kumpfer, 1999:204).

Vele navorsers het reeds bevind dat probleemoplossingsvaardighede 'n kern komponent is wat 'n rol speel by die veerkragtige jeugdige (Anthony; Neiger; Rutter & Quinton in Kumpfer, 1999:205). Wolin en Wolin (in Kumpfer, 1999:210) stel dit so:

“Ability to focus on the goal and chip away at each problem as they arise leads to increased initiative, belief in personal control and optimism”.

Algemene probleemoplossingsvaardighede behels die vermoë om probleme akkuraat te identifiseer, geïnteresseerd en gemotiveerd te wees om probleme op te los, verskeie moontlike oplossings te genereer, moontlike uitkomst van oplossings te oorweeg, die beste oplossing te kies, die beste oplossing uit te voer en daaruit te leer vir beter probleemoplossingsvaardighede in die toekoms (D’Zurilla & Nezu; Spivack; Platt & Shure in Kumpfer, 1999:205). Die veerkragtige en nie-veerkragtige kind kan van mekaar onderskei word op grond van die feit dat die veerkragtige kind beskik oor: *“An active, evocative approach toward problem solving, enabling them to negotiate an array of emotionally hazardous experiences”.* (Garnezy et al; Rutter; Werner; Werner & Smith in Rak & Patterson, 1996:5). Aanpasbaarheid, oorspronklikheid en kreatiewe probleemoplossing word as tipiese kenmerke van die veerkragtige individu beskou (Flach; Demos; Cohler; Murphy & Moriarity in Kumpfer, 1999:205).

(ii) Sosiale vaardighede

‘n Ander tipiese eienskap van die veerkragtige individu is ‘n sin van verantwoordelikheid teenoor ander, bereidwilligheid om te help en sensitief te wees vir ander se behoeftes (Werner in Kumpfer, 1999:207). Sosiale vaardighede soos om ‘n goeie luisteraar te wees, betrokke te raak by ander, goeie kommunikasie vaardighede en vriendelikheid speel ook ‘n rol (Belding & Husband; Wolin; Kumpfer in Glantz & Johnson, 1999:207). Veerkragtige kinders is aktief en responsief in hul verhoudings met ander en is ook geneig om, reeds vanaf baba jare, positiewe kommunikasie van ander te ontlok (Demos; Werner & Smith in Kumpfer, 1999:207). Weens veerkragtige jeugdige se goeie sosiale vaardighede, is hulle dikwels gewild en betrokke by ‘n groter vriendekring wat daartoe bydra dat hul met positiewe, pro-sosiale ander in aanraking kom (Berndt & Ladd in Kumpfer, 1999:207). Antonovsky (in Joseph 1994:29) sê veerkragtige kinders ontwikkel reeds vroeg in hul lewe ‘n sin van samehorigheid, wat hy definieer as: *“...a basic belief that life makes sense and that one has some control over what happens. This sense of coherence keeps resilient children strong through more difficult times”.*

Veerkragtige jeugdige se sosiale vaardighede skep moontlikhede tot ‘n groter ondersteuningsbasis wat dien as ‘n buffer teen stressors (Schwartz; Jacobson; Hauser & Dornbush in Kumpfer, 1999:207).

2.3.4.5 Empatiese stabiliteit en bestuur

(i) Emosionele bestuursvaardighede (Glantz & Johnson, 1999:208)

Primêre karakterieenskappe van veerkragtige persone is hul optimisme en positiewe lewensuitkyk. Hul word beskou as gelukkige mense. Die veerkragtige persoon word ook beskou as *“...having an optimistic view of their experiences even in the midst of suffering*

and maintain a positive vision of a meaningful life” (Garmezy et al; Rutter; Werner; Werner & Smith in Rak & Patterson, 1996:5). Veerkrachtige persone ken hul eie gevoelens en kan hul emosies soos vrees en woede beheer.

(ii) Humor en temperament (Mastin; Wolin & Wolin in Glantz & Johnson, 1999:208)

Veerkrachtige mense gebruik dikwels humor as ‘n lewensvaardigheid (Glantz & Johnson, 1999:208). Dit help om gevoelens van spanning en stres te verlig en weer perspektief in ongewenste situasies te kry. Masten (in Kumpfer, 1999:209) bevestig dat veerkrachtige risiko kinders in stresvolle omgewings beter humor het as nie-veerkrachtige kinders. Werner (in Kumpfer, 1999:209) het in haar studies bevind dat ‘n positiewe temperament een van die vyf kern eienskappe van die veerkrachtige individu is. Rutter, Chess en Thomas (in Wang, Heartel & Walberg, 1994:49) noem dat:

“Even temperament and a sense of humor are attributes that protect children and produce affection and support from adults. Children in stressful life circumstances who have an easy temperament are more likely to receive the social support necessary for surviving adverse life events”.

Verskeie ander navorsers oor veerkrag, soos Garmezy, Rutter en Smith, stem met die bevinding saam dat temperament ‘n kern faktor ten opsigte van veerkrag is. Block & Block (in Kumpfer, 1999:194) beskryf sulke aktuele temperamentele eienskappe as onder andere responsiwiteit teenoor die omgewing, vermoë om kalmte te bekom na stresgebeure en om ‘n psigiese ewililibrium te bewerkstellig en te behou. Joseph (1994:29) noem: *“Resilient children are good-natured and easy to deal with. As a result they gain other people’s positive attention”*. ‘n Moeilike temperament word deur Lerner en Vicary (in Kumpfer, 1999:194) beskryf as aanhoudende negatiewe buie en ‘n geneigdheid om te onttrek, terwyl dié met ‘n gemoedelike temperament beskryf word as gemaklik en aanpasbaar ten opsigte van gebeure en omstandighede.

2.3.4.6 Fisieke welstand en vaardighede

(i) Goeie gesondheid en fisieke talente (Werner & Smith; Masten; Kaufman & Ziegler in Glantz & Johnson, 1999:209)

Studies het bevind dat ‘n goeie fisieke toestand bydraend is tot veerkrag. Kinders met goeie gesondheid, goeie eet en slaapgewoontes wat fisiek sterk is, beskou hulself ook as sielkundig sterk en vaardig. Deur talente te ontwikkel en prestasies te bereik wat deur die kind en ander hoog geag word, verhoog veerkrachtigheid (Masten in Kumpfer, 1999:209). Deur goed te doen in onder andere atletiek, musiek en kuns verhoog gevoelens van eiewaarde wat dan bydra tot veerkrachtigheid. Tydens deelname aan aktiwiteite word geleenthede geskep om sosiale kontak te maak met ander en goeie rolmodelle voor te hou.

2.3.5 Prosesse van veerkrag

Dit is nie voldoende om slegs faktore rakende die individu en sy omgewing te identifiseer nie, die transaksies en prosesse wat plaasvind tussen die individu en sy omgewing moet ook in berekening gebring word. Chess (in Wang, Heartel & Walberg, 1994:48) identifiseer onder andere wat hy noem, *adaptive distancing*, naamlik:

“The phsychological process whereby an individual can stand apart from distressed family members and friends in order to accomplish constructive goals and advance his or her psychological and social development”.

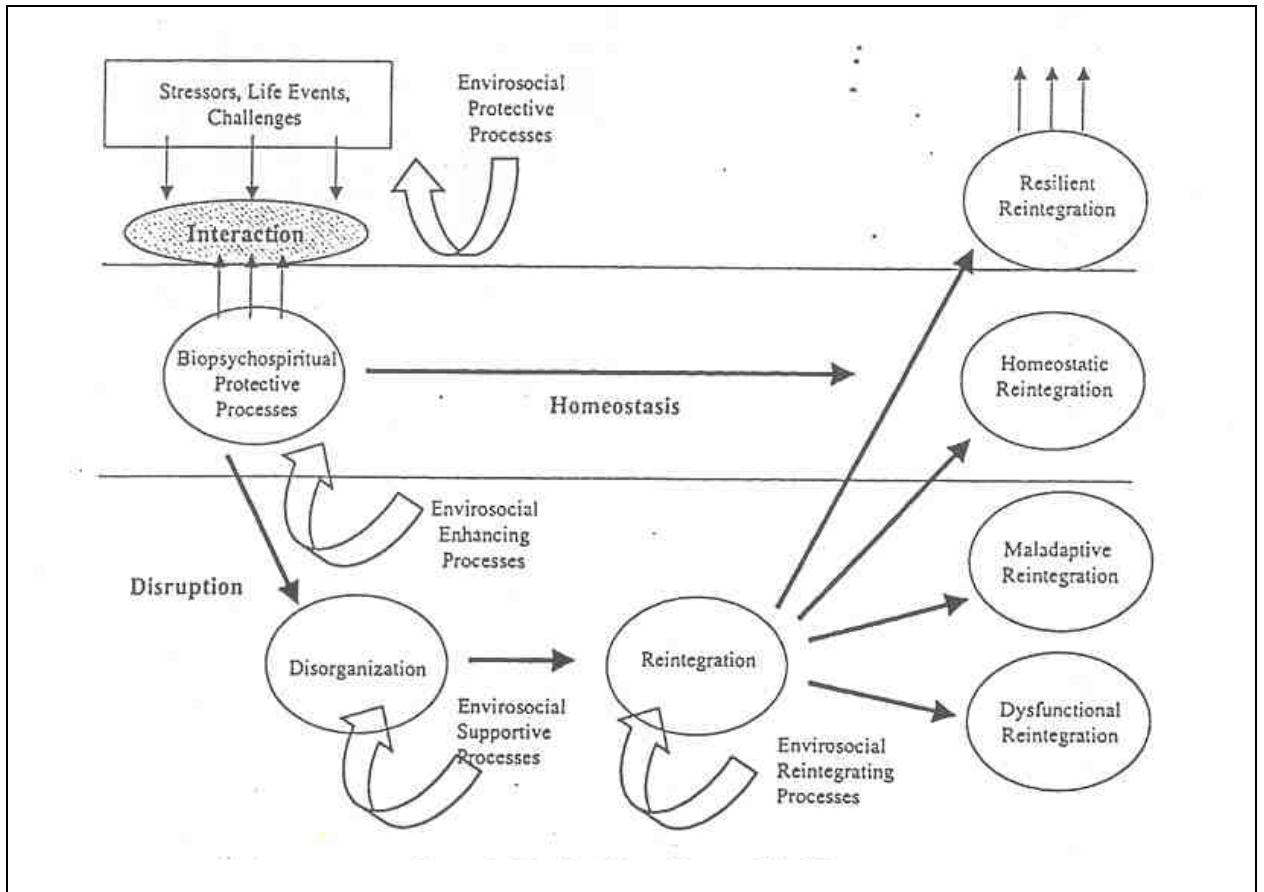
Hierdie prosesse sluit die unieke kort en langtermyn hanteringsproesse in wat deur die individu aangeleer word. Die leerproses vind plaas weens die geleidelike blootstelling aan toenemende uitdagings en stres, wat die individu help om veerkragtig te reageer deur middel van toepaslike herintegrasie (Kumpfer, 1999:184). Veerkrag is die vermoë om te herstel na stresvolle ervarings.

Garnezy (in Kumpfer, 1999:210) beskryf veerkrag as *“...the capacity for recovery and maintained adaptive behaviour that may follow initial retreat or incapability upon initiating a stressful event”.* Kobasa, Maddi & Courington (in Joseph, 1994:31) noem ook dat ‘n belangrike eienskap van die veerkragtige individu sy vermoë is om die positiewe aspekte van verandering raak te sien en om die negatiewe aspekte van ‘n situasie te oorkom of te minimaliseer. Teenspoed word die motivering om groter en beter doelwitte te bereik. Baldwin (in Kumpfer, 1999:210) skryf:

“Children develop in a dialectical process of meeting challenges, resolving them and then meeting new ones. If the challenge is too severe, the developmental process breaks down. Resilience is a name for the capacity of the child to meet a challenge and use it for psychological growth”.

Die veerkragtigheids-proses-model (Richardson; Neiger; Jensen; Kumpfer in Glantz & Johnson, 1999:210) toon aan dat uitdagings wat nie deur ‘n beskermende eksterne omgewing uitbalanseer word nie, aanleiding kan gee tot ‘n wanbalans in die homeostase van die persoon. Herorganisasie deur die individu vind plaas wat lei tot integrasie van homeostase indien die omgewing ondersteunend genoeg daarvoor is. Verskillende vlakke van herintegrasie kan plaasvind soos aangedui in die veerkragtigheids-proses-model in figuur 2.2.

Figuur 2.2: Veerkrachtigheid-proses-model (Kumpfer, 1999:123)



Die verskil tussen die veerkrachtige en die nie-veerkrachtige individu is dat groei plaasvind by die mense wat in staat is om die wanbalans op 'n positiewe wyse te hanteer en verwerk, terwyl ander in negatiwiteit en depressie kan verval (Kumpfer, 1999:211).

2.3.6 Positiewe uitkomst en suksesvolle lewensaanpassing

Positiewe uitkomst en aanpassings ten opsigte van spesifieke ontwikkelingstake ondersteun later positiewe lewensaanpassing in nuwe ontwikkelingstake en dui op die waarskynlikheid dat die jeugdige as 'n veerkrachtige adolescent en volwassene kan ontwikkel. Binne 'n dinamiese model soos hierdie, voorspel sulke positiewe uitkomst toekomstige veerkrachtige herintegrasie na blootstelling aan ontwrigting en stres (Kumpfer, 1999:184).

Hierdie raamwerk van veerkrachtigheid is reeds empiries getoets in doktrale studies aan die Universiteit van Utah (Neiger 1991; Dunn 1994; Walker 1995 in Kumpfer, 1999:184).

2.4 ADOLESSENSIE

2.4.1 INLEIDING

Die term adolessensie kom van die Latynse woord *adolescere* wat beteken 'om te groei tot volwassenheid' (Gouws, Kruger & Burger, 2000:2). Adolessensie is die ontwikkelings stadium tussen kinderjare en volwassenheid. Omdat adolessensie gesien word as die proses tot volwassenheid en volwassenheid die uiteindelijke doel van menslike ontwikkeling is, is adolessensie van toepassing op alle kulture (Thom, Louw, Van Ede & Ferns, 1998:384). Identiteitsformasie word beskou as die sentrale ontwikkelings taak gedurende adolessensie. Hierdie ontwikkeling verwys primêr na die soeke op vroeë soos; Wie is ek? Waar kom ek vandaan? Wie/wat wil ek word? (Ackermann, 2001:104).

Fases in adolessensie soos aangedui deur Berk (in Louw et al. 1998:385) en Carr-Gregg en Shale (2003:2):

| BERK DEEL ADOLESSENSIE IN DRIE FASES: | CARR-GREGG EN SHALE VERDUIDELIK: "IN ESSENCE, YOUNG PEOPLE FACE THREE BIG QUESTIONS": |
|--|--|
| - Vroeë adolessensie (tussen +/- 11-14jaar) | - In early adolescence, 'Am I normal?' |
| - Middel adolessensie (tussen +/- 14-18jaar) | - In middle adolescence, 'Who am I?' |
| - Laat adolessensie (tussen +/- 18-21jaar). | - In late adolescence, 'What is my place in the world?' |

Vir die doel van hierdie studie sal daar gekonsentreer word op die middel adolessente fase, spesifiek tussen die ouderdomme 14-15 jaar.

2.4.2 Algemene sielkundige karaktereenskappe van die adolessent

Aan die een kant word adolessente deur Stanley Hall (Louw et al. 1998:386) beskryf as ankerloos, emosioneel onstabiel, seksueel promisku, minder idealisties en meer krities ten opsigte van morele waardes as volwassenes. Hy dui aan dat adolessente deur 'n stormagtige periode gaan en beskryf hierdie periode van intense konflik as 'die storm-en-stres' periode. Hy het adolessensie ook beskryf as 'n hergeboorte waarna hoër en meer komplekse karaktereenskappe na vore kom. Freud plaas klem op die seksuele eienskappe terwyl Erik Erikson adolessensie beskryf as 'n periode waarin 'n identiteitskrisis beleef word (Louw et al. 1998:386).

Aan die ander kant word adolessente ook beskryf as beter ingelig en meer intelligent as vorige generasies. Volgens die uitgangspunt is vandag se adolessente meer eerlik, geduldig, liefdevol, verantwoordelik en minder promisku as vandag se volwassenes toe hulle adolessente was. Keniston (in Louw et al. 1998:386) beskryf ook die adolessente jare as die waardevolste jare in terme van fisieke aantreklikheid, entoesiasme, plesier, vitaliteit en lewenslus.

Eduard Spranger (in Louw et al. 1998:386) se uitgangspunt, wat deur die meeste hedendaagse sielkundiges aanvaar word, is dat party adolessente storm-en-stres ervaar, ander ontwikkel stelselmatig en ervaar nie soveel stres nie en sommige adolessente ervaar wel hierdie stres maar

bestuur en oorkom dit. Albert Bandura (in Louw et al. 1998:386) noem dat hierdie nie noodwendig 'n periode van storm-en-stres is nie. Hy sê konflik en verwarring kom wel voor tydens adolessensie, maar dat dit gepaard gaan met sosiale omstandighede in die gesin of omgewing, bv., stres en verwarring sal voorkom by 'n adolessent wat nie liefde, begrip en ondersteuning ontvang nie.

Wanneer die periode van adolessensie bestudeer word, is dit dus belangrik om die kompleksiteit en diversiteit van adolessente se seksuele ontwikkeling, ontwikkeling van denke, gevoelens en persoonlike verhoudings, gedrag en identiteit in gedagte te hou. Gulotta et al. (in Engelbrecht & Green, 2001:109) sê “...in essence it represents a journey of self-discovery”.

2.4.3 ONTWIKKELINGSTAKE VAN DIE ADOLESSENT

2.4.3.1 Inleiding

Om te groei tot volwassenheid, moet die adolessent verskeie ontwikkelingstake uitvoer. Ackermann (2001:105) stel dit soos volg:

“Developmental tasks refer to abilities, skills, attitudes and behavioural patterns that should be achieved during particular stages of development. They are mainly present in the form of psychological challenges to be dealt with, and they are directly related to societal expectations”.

Verskeie redes word aangevoer oor waarom die 'soeke na 'n identiteit' prominent na vore kom tydens adolessensie (Ackermann in Engelbrecht & Green, 2001:110) naamlik: 'n nuwe sin van selfbewustheid wat ontwikkel tydens die proses van fisieke en seksuele verandering, 'n hoër vlak van abstrakte-logiese redenering wat bydra tot die kritiese evaluering en bevraagtekening van morele, godsdienstige en politieke waardes, 'n nuwe bewustheid oor heteroseksuele verhoudings en kwessies rondom geslagsidentiteit en volwasse verwagtinge rakende meer verantwoordelike gedrag.

Hoewel identiteitsontwikkeling reeds in die babajare begin en voortduur tot aan die einde van die lewensiklus, vind die grootste ontwikkelinge tydens adolessensie plaas wat veranderinge veroorsaak wat die adolessent se sin van sekuriteit en menswees as geheel beïnvloed. Die integrasie van die verskillende ontwikkelinge is belangrik vir die totstandkoming van 'n identiteit. So 'n integrasie stel die individu in staat om optimaal as volwassene te funksioneer (Louw et al. 1998:387). In die moderne Westerse samelewing sluit hierdie ontwikkelingstake die volgende in: aanvaarding van veranderende fisieke voorkoms, ontwikkeling van 'n geslagsrol-identiteit, ontwikkeling van kognitiewe vaardighede en verwerwing van kennis, ontwikkeling van 'n eie identiteit, ontwikkeling van sosiaal verantwoordbare gedrag, die vestiging van verhoudings met die teenoorgestelde geslag, aanvaarding en aanpassing by sekere groepe en ontwikkeling van onafhanklikheid van ouers en ander volwassenes.

Die sentrale ontwikkelingstaak van die adolessent, naamlik identiteitsformasie, sal voorts bespreek word.

2.4.3.2 Identiteitsformasie

(i) Oriëntasie

Identiteit verwys na die individu se bewustheid van homself as onafhanklik, uniek en met 'n spesifieke plek in die samelewing (Plug in Louw et al. 1998:425). Gouws en Kruger (2000:90) sê: "Identity can be defined as the meaning attached by a person to him- or herself as a person. This means the answer to the question 'Who am I?'" Van den Aardweg en Van den Aardweg (in Gouws en Kruger, 2000:90) definieer identiteit as:

"...knowing who and what one is and the knowledge that one is distinguishable from others. It is the sense of self. It is concerned with those elements of character or personality that are distinguishing".

(ii) Erikson: Identiteit versus identiteitsverwarring

Erik Erikson voorsien die mees omvattende beskrywing van identiteitsontwikkeling tydens adolessensie. Hy was ook die eerste teoretikus wat die belangrikheid van identiteitsformasie in die persoonlikheidsontwikkeling van 'n individu beklemtoon het. Hy beskou die vorming van identiteit as 'n belangrike stap in die ontwikkeling van produktiewe, gelukkige volwasseheid.

Tydens die ontwikkeling van 'n identiteit moet al Erikson se voorafgaande sielkundige fases, nl. basiese vertroue, outonomie, inisiatief en arbeidsaamheid bereik word voordat 'n identiteit suksesvol gevorm kan word (Louw et al. 1998:426). Carr-Gregg en Shale (2003:24) sê:

"Some adolescents do not readily find an identity. In order to discover who they are, they try on one mask after the other to find the one that fits".

Identiteitsontwikkeling behels dus dat die adolessent sy eie self definieer, wat belangrik is vir hom en watter rigting hy/sy in die lewe wil inslaan (Louw et al. 1998:426). Erikson verwys hierna as die identiteitskrisis. Identiteitskrisis is daardie periode van verwarring waartydens die adolessent eksplorieer, bestaande waardes bevraagteken en eksperimenteer met alternatiewe rolle sodat sy eie waardes en doelwitte na vore kan kom. Ackermann (2001:109) benadruk dat die term *krisis* dikwels verkeerd verstaan word:

"...it does not refer to dramatic problems or disturbances. In fact, Erikson points out that crisis implies 'designating a necessary turning point...' when development must move one way or another, marshalling resources of growth, recovery and further differentiation".

Wanneer die hantering van die 'krisis' en die bereiking van die ontwikkelingstake (bespreek in 2.4.3.1) suksesvol afgehandel is, sal daar nie identiteitsverwarring voorkom nie maar 'n eie sin van identiteit gevorm word.

(iii) James Marcia se teorie

Marcia (in Louw, Van Ede en Louw, 1998:428) het voortgebou op die teorie van Erikson en het sekere identiteitstatusse onderskei. Identiteitstatusse is voorgestelde maniere waarop die identiteitskrisis aangespreek kan word. Thom (1990:463) sê: "*Identiteitstatusse is die verskillende wyses waarop die identiteitskrisis tydens laat adolessensie opgelos word*". Die identiteitstatus word bepaal deur krisisse waardeur die individu reeds gewerk het (keuse tussen verskillende waardes) en die graad van toewyding aan hierdie keuses.

Marcia onderskei tussen vier identiteitstatusse:

- Status 1: Uitvoering van identiteit. Die individu het deur die krisisperiode gewerk en het 'n sterk waardesisteem gevorm.
- Status 2: Identiteitsmoratorium. Die individu verkeer nog in 'n krisis periode en verken nog verskeie alternatiewe.
- Status 3: Identiteitsverhindering. 'n Krisis het nie plaasgevind nie, hoewel daar 'n binding voorkom ten opsigte van sekere waardes en doelwitte.
- Status 4: Identiteitsdiffusie. 'n Krisis kan sommige tye wel voorkom word en dan weer ander male nie, maar die individu is nie gebonde (committed) tot enigiets nie en poog nie om bindinge (commitments) te stig nie.

Adolessente fluktueer tussen die onderskeie identiteitstatusse totdat 'n finale identiteit gevorm word. Die bereikte identiteitstatus oefen 'n groot invloed uit op die adolessent se persoonlikheid. Marcia (in Louw 1990:459) beskryf identiteit as 'n selfstruktuur wat interne, selfgekonstrueerde dinamiese organisering van dryfvere, vermoëns, gelowe en die persoonlike geskiedenis is.

Adolessente wat 'n identiteit gevorm het, of aktief besig is om 'n identiteit te vorm, neig om 'n beter selfkonsep te hê, minder emosioneel en selfbewus te wees en meer gefokus op hulself te wees as dié wat in die identiteitsdiffusie en verhindering statusse verkeer. Adolessente wat in die laaste twee statusse vasgevang is, neig om aanpassingsprobleme te hê. Adolessente wat vasgevang is in die identiteitsverhindering status kan dogmaties, onbuigsaam en ongeduldig wees, terwyl dié in die identiteitsdiffusie status apaties en passief is of gevoelens van hopeloosheid ervaar. Hulle sal maklik die groep navolg en by negatiewe gedrag betrokke raak.

(iv) Ander faktore wat identiteitsontwikkeling beïnvloed:

(a) Kognitiewe vermoë

Engelbrecht & Green (2001:107) sê:

“According to Piaget’s model of cognitive development, the highest stage of cognitive development, namely formal operations, may be attained during the adolescent years. At this level reasoning is no longer dependent on concrete reality, and hypothetical possibilities, instead, often serve as the basis for performing cognitive operations”.

Die verwerwing van formeel-operasionele denke maak dit moontlik vir die adolessent om abstrak te dink en stel hom of haar in staat om verskeie alternatiewe te ondersoek. Rowe & Marcia (in Louw et al. 1998:430) noem dat ander aspekte soos persoonlikheidseienskappe en sosiale faktore ook ‘n rol speel. Adams (in Louw et al. 1998:430) bevestig dit en dui aan dat formeel-operasionele denke nie identiteitsontwikkeling waarborg nie. Adams beskou identiteitsontwikkeling vanuit ‘n dialektiese perspektief. Dit beteken dat verskeie aspekte geïntegreer moet word. Hiervolgens ontwikkel identiteit weens die interaksie tussen kognitiewe, sosiale en persoonlikheidskomponente, waarvan die kognitiewe komponent wel die grootste rol speel omdat dit die ander komponente organiseer en integreer.

Vanuit die inligting-prosesseringsperspektief sal die adolessent wat aktief betrokke is by verkryging van inligting, vinniger ‘n identiteit ontwikkel as diesulkes wat op ander staatmaak vir inligting of impulsief optree.

Bilsher & Marcia (in Louw et al. 1998:431) noem dat kreatiewe denke en eksperimentering in ‘n groot mate bydra tot die ontwikkeling van ‘n eie identiteit.

(b) Ouer-adolessent verhouding

Piaget (in Louw, Van Ede en Louw, 1998:423) noem dat die adolessent se manier om sy ouers se gedrag en outoriteit te bevraagteken sowel as hul idealistiese bekommernisse ten opsigte van hoe hul dink dinge hoort te wees, tipies is van hierdie ouderdom en die gevolg is van hul ontwikkelende vermoë tot abstrakte denke. Engelbrecht en Green (2001:109) stel dit as volg:

“Because adolescents now possess higher levels of cognitive reasoning they strive towards more independent decision making, become more critical of their parents’ values and viewpoints, and expect their parents to substantiate their views and rules”.

Ouerskapstyle oefen ‘n groot invloed uit op identiteitsontwikkeling (Baumrind in Louw et al. 1998:431). Carr-Gregg en Shale (2003:50) meld die volgende:

“Research has shown that the difference between young people who engage in risk taking and those who engage in high risk taking is connectedness. Connectedness seems to be a by-product of those families who strive to reinforce the value of being together and communicate a sense of obligation to each other. In such families, an adolescent feels safe”.

‘n Demokratiese ouerskapstyl dra by tot identiteitsontwikkeling by die adolessent. So ‘n ouerskapstyl behels ouerlike betrokkenheid, ondersteuning, kommunikasie, emosionele veiligheid en die neerlê van duidelike grense ten opsigte van gedrag. Hierdie kinders word aangemoedig om opinies op demokratiese wyse te stel. Interaksie tussen ouer en kind is belangrik. Carr-Gregg en Shale (2003:45)) bevestig dit deur te sê: *“Healthy risk taking is a positive tool in an adolescent’s life for discovering, developing and consolidating identity”.*

‘n Outoritêre ouerskapstyl is wanneer daar ‘n geneigdheid by die ouer is om die adolessent se gedrag te beheer, sonder die geleentheid om sy of haar eie opinie te lug. Die ouers speel ‘n dominante rol en die gesin word forseer om te konformeer. Sulke adolessente word nie aangemoedig om op onafhanklike wyse ‘n identiteit te ontwikkel nie.

‘n Permissiewe ouerskapstyl word gekenmerk deur onbetrokkenheid en verwerping. Min leiding word verskaf en die adolessent word gelos om sy eie besluite te neem. So ‘n styl dra by tot identiteitsverwarring.

(c) Kultuur-historiese invloed

Suid-Afrikaanse navorsing deur Thom (1998:437) dui aan dat die vinnig veranderende samelewing waarin adolessente grootword ‘n invloed het. Suid-Afrika word gekenmerk deur ‘n vinnig veranderende sosiale samelewing, verandering van rolle, gedragsnorme en ideologiese waardes. Om ‘n identiteit te vorm, moet ‘n sintese tussen die vele kulture en die moderne Westerse kultuur plaasvind. Nog ‘n Suid-Afrikaanse studie deur Boulder (in Louw et al. 1998:387) dui aan dat die dramatiese veranderinge in skoolsisteme sowel as gesin, sosiale, en persoonlike veranderinge geweldige aanpassings van die adolessent verg. Boulder se navorsing dui ook aan dat Suid-Afrikaanse jeugdige veral probleme ervaar ten opsigte van selfvertroue, selfbeeld, emosionele stabiliteit, persoonlike vryheid, groep samewerking en morele waardes.

Hoewel identiteitsontwikkeling as universeel beskou word, noem Erikson (in Louw et al. 1998:431) dat die rigting en vorm wat die ontwikkeling aanneem, afhang van die kultuur en historiese periode waarin die adolessent hom bevind. Antropoloë Margaret Mead en Ruth Benedict (in Louw et al. 1998:387) wys ook uit dat kulturele faktore ‘n rol speel. In minder gesofistikeerde kulture bly die veranderende gedragspatrone en rolle vanaf een stadium na die volgende redelik konstant en minder konflik kom by die adolessent voor. By meer gesofistikeerde kulture, soos die Westerse kultuur, is daar veel minder kontinuïteit wat betref gedragspatrone, rolle en waardes wat aangeleer moet word en die adolessent beleef ‘n groter identiteitskonflik.

Die items op die vraelys moes nou geoperasionaliseer word. Om hierdie operasionalisering op 'n geslaagde wyse te laat plaasvind, was dit nodig om 'n sintese van 2.2, 2.3 en 2.4, naamlik Kumpfer se Transaksionele model van veerkrag, die kernkomponente van die model en adolessensie voor te stel. Vrae uit elk van die afdelings van die model moes op so 'n wyse saamgestel word dat dit van toepassing gemaak kon word op die middel-adolesente fase soos bespreek in hierdie hoofstuk. Die sintese sal nou voorgestel word by wyse van die veerkragtigheidsvraelys vir middel-adolesente (VVM-A(t)).

2.5 SINTESE/OPERASIONALISERING BY WYSE VAN DIE VVM-A(T)

Die samestelling van die vraelys, hierna genoem die Veerkragtigheidsvraelys vir Middel-Adolesente – VVM-A(t) (sien Aangansel A)², is soos reeds aangedui, streng volgens die raamwerk van Kumpfer se Transaksionele model gedoen. Die vrae is opgestel om in te pas by die model se ses hoofkonstrukte; nl. stressors/uitdagings, die eksterne omgewing, persoon-omgewing interaksie, interne self-eienskappe, die proses van veerkrag en die uitkomste en aanpassings na afloop van stresgebeure. Klem is geplaas op die konstruksie van interne self-eienskappe en daar is gefokus op die kernaspekte van geestelike en toekomstperspektief, selfbeeld, interne lokus van beheer, doelgerigtheid en volharding, pro-aktiwiteit, outonomie, sosiale en gedragsvaardighede, temperament en empatiese stabiliteit en bestuur (uit Glantz en Johnson 1999:183-185), sien ook 2.3.4. Daar is gepoog om die vrae op so 'n wyse te operasionaliseer dat dit verstaanbaar is tydens die ontwikkelingsfase middel-adolessensie. Drie vrae is per konstruksie en onderafdeling opgestel. Die operasionalisering van die model het die onderstaande tot gevolg gehad:

1. **Stressors/uitdagings** – inkomende stimuli aktiveer veerkrag deur die veroorsaking van 'n disekwilibrium in homeostase in die familie, groep of gemeenskap. Die stres wat deur die adolessent ervaar word, hang af van sy persepsie en interpretasie van die bedreigende stressor.
 - Vraag 1: Ek bekommer my oor moontlike probleme, nog voor die probleem daar is.
 - Vraag 15: Ek kan probleme wat opduik deurdink en oplossings soek, sonder om te gespanne te raak.
 - Vraag 29: Ek word nie sommer moedeloos as ek probleme kry nie.

2. **Eksterne omgewing** – die balans tussen risiko- en beskermende faktore, binne die konteks van die gesin en vriendekring.
 - Vraag 2: Ek het 'n goeie rolmodel in my lewe wie se voorbeeld ek in moeilike tye kan navolg.

² Aangansel A: Veerkragtigheidsvraelys vir Middel-Adolesente (toetsweergawe) – VVM-A(t)

- Vraag 16: As ek 'n probleem het, is daar nie iemand in my lewe op wie ek kan staatmaak nie.
- Vraag 30: My familie en/of vriende ondersteun my in moeilike tye.

3. **Persoon-omgewing interaksie** – transaksionele prosesse tussen die kind en sy omgewing, hoe word probleme en uitdagings ervaar, beleef en hanteer.

- Vraag 3: Moeilike omstandighede en probleme kry my onder.
- Vraag 17: Ek soek realistiese oplossings vir my probleme deur opsies te oorweeg en die beste een te kies.
- Vraag 31: Ek probeer altyd die beste maak van 'n slegte situasie.

4. **Interne self-eienskappe**, insluitend kognitief, sosiaal, gedrag, emosioneel, ens. en die sterktes wat nodig is om suksesvol te wees in verskillende ontwikkelingsstake, kulture en omgewings.

4.1 Geestelikheid en toekomspektief

- Vraag 4: Ek glo daar is 'n doel met my lewe.
- Vraag 18: Ek glo in 'n opperwese.
- Vraag 32: Ek het nie op die oomblik drome vir die toekoms nie.

4.2 Selfbeeld

- Vraag 5: Ek vertrou my eie oordeel in moeilike tye.
- Vraag 19: Ek het goeie talente.
- Vraag 33: Ek twyfel in myself.

4.3 Interne lokus van beheer

- Vraag 6: Ek is in beheer van my gedrag en kan myself inhou, al word ek gekonfronteer.
- Vraag 20: Ek is verantwoordelik vir wat met my gebeur omdat ek (kan) kies hoe ek optree.
- Vraag 34: Ander mense laat my dinge doen wat ek nie regtig wil doen nie.

4.4 Doelgerigheid/determinasie

- Vraag 7: Ek kry dit nie reg om die doelwitte wat ek stel te bereik nie.
- Vraag 21: As ek 'n moeilike probleem het, hou ek aan probeer tot ek 'n oplossing kry.
- Vraag 35: Ek kan myself motiveer en hard werk om die doelwitte wat ek tel te bereik.

4.5 Pro-aktiwiteit

- Vraag 8: Ek probeer probleme voorkom, eerder as om probleme na die tyd te probeer oplos.
- Vraag 22: Al weet ek daar kom 'n problem, tree ek nie betyds op nie.
- Vraag 36: Ek het die vermoë om probleme wat kan opduik te voorsien en vroegtydig voorkomend op te tree.

4.6 Outonomie

- Vraag 9: Ek kan by my besluite hou, al kry ek druk van vriende en familie.
- Vraag 23: Ek word maklik deur ander beïnvloed wanneer ek 'n besluit moet neem.
- Vraag 37: Wanneer ek 'n besluit neem hou ek daarby, al is dit moeilik.

4.7 Sosiale en/of gedragsvaardighede

- Vraag 10: Ek sukkel om aan te pas by die groep.
- Vraag 24: Ek is populêr tussen ander jongmense van my ouderdom.
- Vraag 38: Ek neem deel aan buitemuurse aktiwiteite (bv. sport, verenigings).

4.8 Empatiese stabiliteit en bestuur

- Vraag 11: Ek kom goed oor die weg met die meeste mense om my.
- Vraag 25: Ek kan raaksien wanneer ander hulp of ondersteuning nodig het.
- Vraag 39: Dit is vir my moeilik om my gevoelens en probleme met ander te bespreek.

4.9 Temperament

- Vraag 12: Ek kan kalm bly in 'n krisis, ek word nie sommer opgewerk nie.
- Vraag 26: Ek verloor partykeer my humeur.
- Vraag 40: Ek het 'n goeie sin vir humor.

5. **Proses van veerkrag** – hanteringsprosesse deur leerder aangeleer weens vorige blootstelling aan stres.

- Vraag 13: Ek leer nie uit my foute nie en maak dan dieselfde foute weer.
- Vraag 27: Ek wend 'n daadwerklike poging aan om my probleme op te los.
- Vraag 41: Ek kan positief aanpas by veranderende omstandighede, al is dit moeilik.

6. **Uitkomst** – aanpassing na stresgebeure

- Vraag 14: Ek word negatief in moeilike omstandighede en kan nie terugslae goed hanteer nie.
- Vraag 28: Ek het al moeilike probleme suksesvol hanteer.
- Vraag 42: Al was veranderinge in my lewe nie ideaal nie, kon ek dit so hanteer dat ek iets positief daarvan kon maak.

HOOFSTUK 3

3. NAVORSINGSONTWERP, DATA-INSAMELING, BEVINDINGE EN INTERPRETASIES

3.1 INLEIDING

Soos reeds gemeld in hoofstuk 1 behels hierdie navorsing die samestelling van 'n vraelys in 'n poging om veerkrachtigheid en nie-veerkrachtigheid by die middel-adolessent op 'n betroubare, bekostigbare en haalbare wyse te identifiseer. Na afloop van die kwantitatiewe komponent – die VVM-A(t) - word onderhoude gevoer met leerders wat by wyse van die statistiese verwerkings identifiseer is. Na afloop van die onderhoude sal die kwalitatiewe data analiseer word en met die kwantitatiewe data vergelyk en interpreteer word. Die doel hiervan is om verifikasie van die vraelysresultate deur middel van die onderhoude te ondersoek.

In hierdie hoofstuk word die navorsingsontwerp en benaderings wat die navorsing gerig het, bespreek. Die pragmatiese navorsingsparadigma word in 3.2 bespreek waarna die voortspruitende metodologie van gemengde metodes in 3.3.1 en die navorsingsprosesse in 3.3.2 uiteengesit sal word. Die loodsstudie en daaropvolgende aanpassings word bespreek, gevolg deur die kwantitatiewe data-insameling en analise, wat die instrument die VVM-A(t), die plek en tyd van data-insameling en die steekproef en analise insluit. Daarna word die kwalitatiewe data-insameling en analise, wat die onderhoude en die analise daarvan insluit, uitgelig. Resultate en bevindinge rondom die VVM-A(t) en die daaruitspruitende VVM-A, met betrekking tot die faktoranalise en itemanalise, word uiteengesit. Die resultate en bevindinge rondom die onderhoude word breedvoerig bespreek en word in 3.4.2.4 afgesluit met 'n sintese van gevolgtrekkings. Ter afsluiting word geldigheid, betroubaarheid en vertroubaarheid ingesluit. Die kontinuumformaat van die VVM-A word ook aangeraak.

3.2 NAVORSINGSPARADIGMA

Pragmatisme het ontstaan uit die werk van navorsers en denkers soos Pierce, James, Mead en Dewey (Creswell, 2003:11). Pierce het pragmatisme beskou as 'n wyse waarop die betekenis van gedrag opgelos kan word. Die metodes van navorsing is nie meer die fokuspunt nie maar nou val die klem op die kontekstuele oplossing van probleme. Daarom moet die navorser alle moontlike benaderings gebruik om die probleem te verstaan. Die term pragmatisme kom juis van die Griekse woord 'pragma' wat 'n 'aksie' of 'n 'daad' beteken. Volgens Cherryholmes en Murphy (in Creswell, 2003:12) en Creswell self, verskaf pragmatisme 'n basis vir die volgende:

Pragmatisme is nie begaan oor slegs een sisteem van filosofie of realiteit nie. Dit pas gemengde metodes in navorsing toe en gebruik kwantitatiewe sowel as kwalitatiewe aannames. Die pragmatist sien nie die wêreld as 'n absolute eenheid nie. Op dieselfde wyse ondersoek gemengde metodes verskeie benaderings om inligting in te samel en te analiseer. So 'n gemengde metode poog om

die navorsingsprobleem op die beste moontlike wyse te verstaan. Die pragmatist sien dus oorweging aan die ‘wat’ en ‘hoe’ van die navorsing. Die pragmatist glo dat navorsing altyd plaasvind in sosiale, historiese, politieke en ander kontekste. Op die wyse kan gemengde metodes ‘n postmoderne inset lewer sowel as ‘n teoretiese lens hê wat sosiale en politieke kwessies reflektief ondersoek. Creswell (2003:12) vat dit soos volg saam:

“Thus, for the mixed method researcher, pragmatism opens the door to multiple methods, different worldviews and different assumptions, as well as different forms of data collection and analysis in the mixed method study.”

3.3 NAVORSINGSONTWERP EN VERLOOP

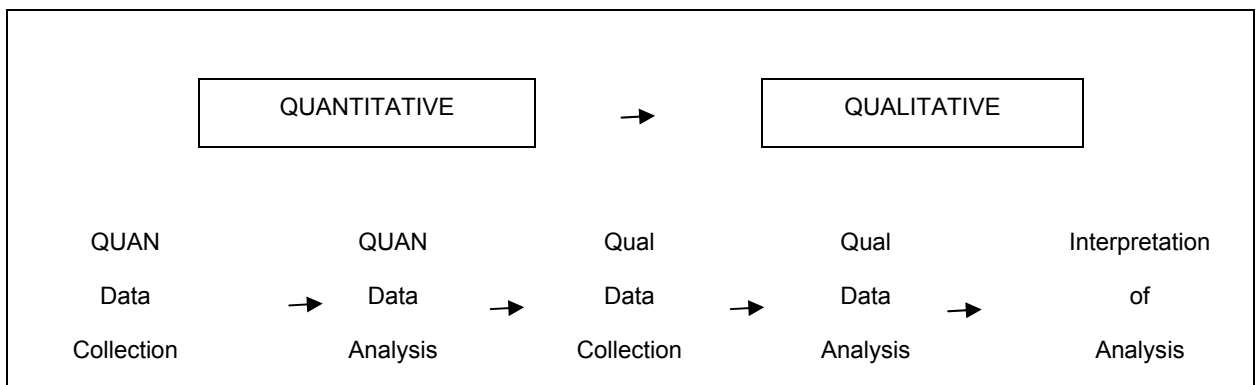
3.3.1 Metodologie van gemengde metodes

Hierdie navorsing is gefundeer in die pragmatisme en is beide kwantitatief en kwalitatief van aard. Creswell (2003:18) definieer die gemengde metode benadering soos volg:

“A mixed method approach is one in which the researcher employs strategies of inquiry that involve collecting data either simultaneously or sequentially to best understand the research problem. The data collection involves gathering both numeric information (e.g. on instruments) as well as text information (e.g. on interviews) so that the final database represents both quantitative and qualitative information”.

Die twee-fase model van Creswell wat in die studie gebruik word is die “*Sequential Explanatory Strategy*” (Creswell, 2003:213) soos uiteengesit in figuur 3.1:

Figuur 3.1: “Sequential Explanatory Strategy”

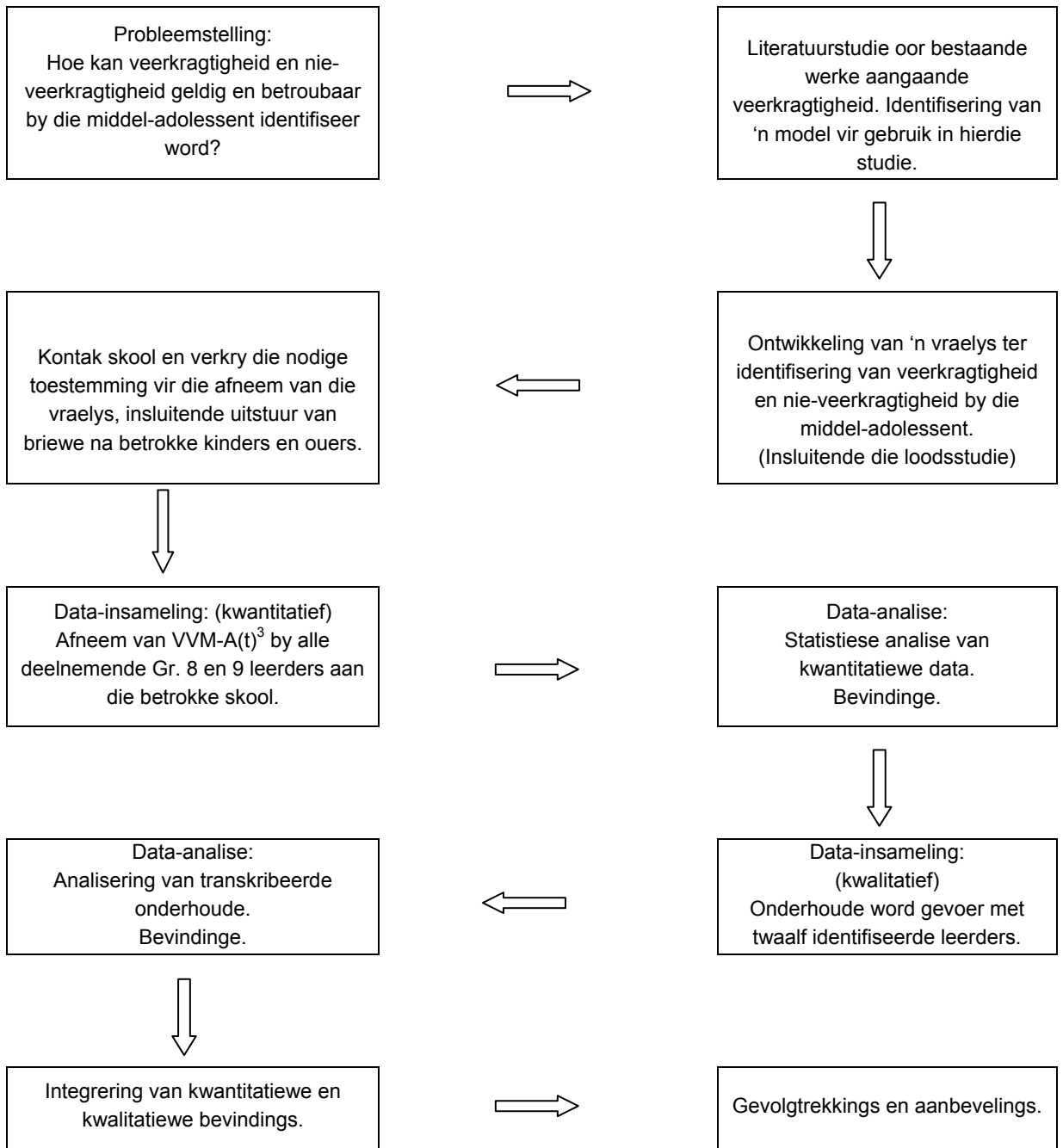


Hierdie model word gekies omdat die navorser eers kwantitatiewe data insamel en analiseer en daarna kwalitatiewe data insamel en analiseer. Die twee metodes word geïntegreer tydens die interpretasie fase van die navorsing. Creswell (2003:215) sê die doel van die *Opeenvolgende Verduidelikende Strategie* is om kwalitatiewe resultate te gebruik om die bevindinge vanuit die kwantitatiewe resultate te verduidelik en interpreteer.

3.3.2 NAVORSINGSPROSES

Die proses word voorgestel deur die skematiese voorstelling in figuur 3.2.

Figuur 3.2: Die proses van navorsing



³ Veerkragtigheidsvraelys (toets) vir middel-adolescente. Die VVM-A(t) is in die proses van die data-analise verder verfyn deur middel van 'n item-seleksie, waarna die finale produk as die VVM-A bekend staan.

3.3.2.1 DIE LOODSSTUDIE

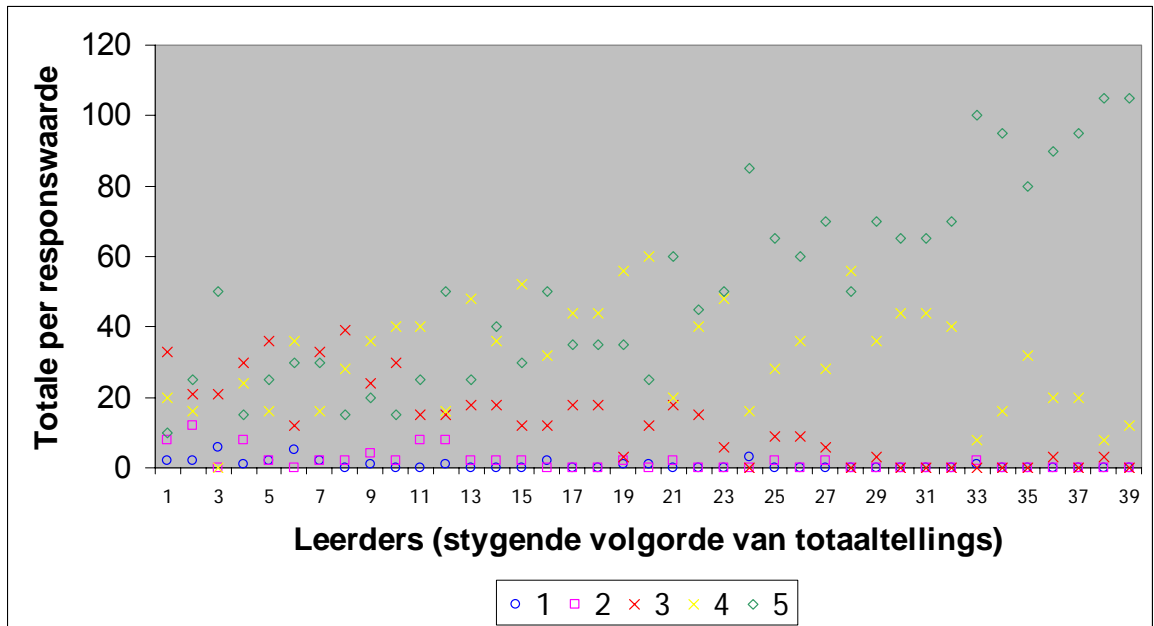
Aanvanklik is 'n leerdervraelys sowel as 'n onderwyser-vraelys, elk bestaande uit 24 vrae op 'n likert-tipe skaal ontwikkel (sien Aanhangel B: Leerdervraelys en Aanhangel C: Onderwyser-vraelys). Die vraelys is, soos die hoofstudie se vraelys, gebaseer op die Transaksionele model van Kumpfer soos bespreek in hoofstuk 2. Onderhoude is met ses geselekteerde respondente vanuit drie groepe gevoer. Hierdie respondente is op die volgende wyse geselekteer:

- Die twee respondente met die laagste totaal tellings;
- Die twee respondente met die hoogste totaal tellings; en
- Die twee respondente uit die groep wat die naaste om die mediaan groepeer.

Die loodsstudie is uitgevoer met 'n steekproef van 39 graad 8 en 9 leerders aan 'n soortgelyke skool en in dieselfde omgewing as die hoofstudie, sowel as met twee van die selekteerde leerders se onderwysers.

Die data-insameling van die leerdervraelys op die loodsstudie toon die volgende resultate betreffende die totale per responswaarde in figuur 3.3 en die totaal tellings van elke respondent in figuur 3.4:

Figuur 3.3: Loodsstudie, Leerdervraelys: totale per responswaarde

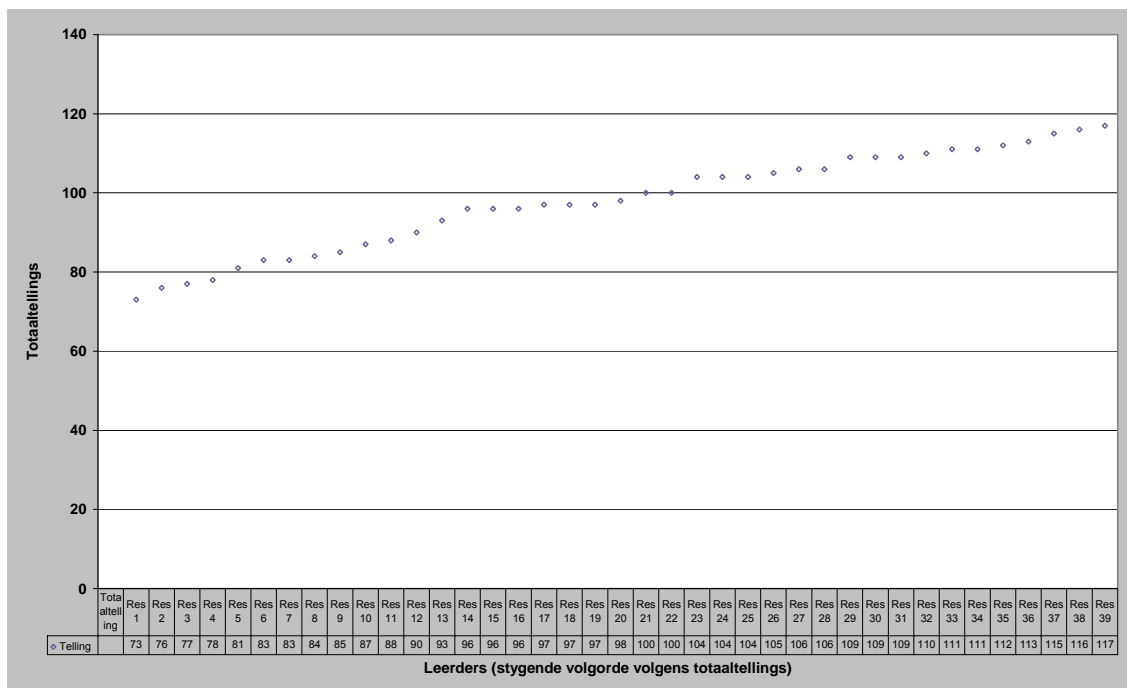


Figuur 3.3 toon die volgende patrone:

- Die 1-tellings verdwyn halfpad en het nooit noemenswaardig as opsie gefigureer nie. Dit het feitlik net by respondente voorgekom wat die laagste totaal tellings aangeteken het.

- Die 2-tellings vertoon ongeveer dieselfde patroon as die 1-tellings en het ook min of glad nie by respondente met hoë totaaltellings voorgekom nie.
- Die 3-tellings het die meeste voorgekom by die respondente wat die laagste agt totaaltellings behaal het, waarna eers die 4-tellings en daarna die 5-tellings meer begin voorkom het.
- Respondente met hoër totaaltellings vanaf die tiende posisie het konsekwent meer 4- en 5-tellings aangeteken en vanaf die 28ste posisie kom bykans geen ander responswaarde meer voor nie. Die 4- en 5-tellings toon oorwegend 'n spieëlbeeld patroon wat die noue assosiasie tussen die twee responskategorieë skyn te beklemtoon. Dit kan duidend wees van 'n tendens van die respondent in die adolessente fase om vir homself hoë tellings toe te ken. Hierdie tendens om tussen die twee hoogste tellings te fluktueer beïnvloed die betroubaarheid van die vraelys negatief.

Figuur 3.4: Loodsstudie: Totaaltellings op die leerdervraelys



Figuur 3.4 toon dat die responspatroon nie skerp gedifferensieer word nie omdat die laagste tellings steeds hoog (≥ 73) is, maar toon wel 'n konsekwente opwaartse tendens wat daarop dui dat die verskille op die response (kategorie 1 – 5 op die vraelys) nog nie per vraag oor die hele spektrum deur die respondente oorweeg word nie.

Die hoogste moontlike punt wat behaal kon word was 5 punte op elkeen van die 24 vrae, nl. 'n totaal van 120 punte. Die laagste moontlike punt wat behaal kon word was 1 punt op elk van die 24 vrae, nl. 'n totaal van 24 punte.

Die verskillende onderhoude met die geselekteerde respondente het die resultate op die vraelys grootliks geverifieer. Die vraelys het egter 'n beperking in die sin dat die reikwydte van die

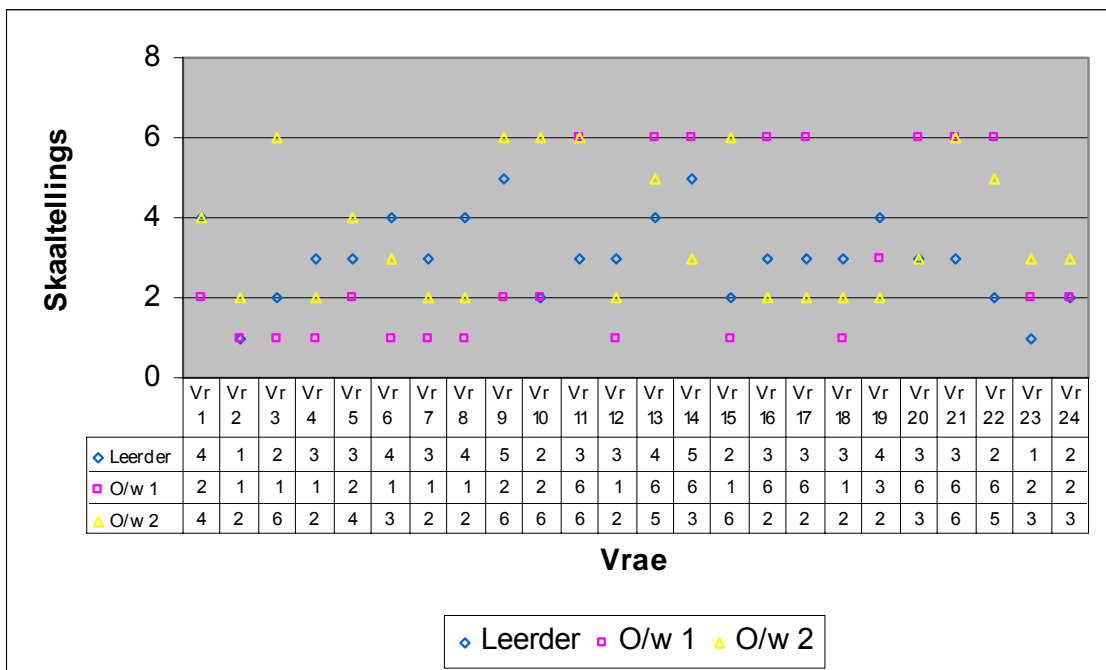
totaaltellings tussen 73 en 117 was en die moontlike onderskeiding tussen die werklike veerkragtige en minder veerkragtige respondent nog nie duidelik vertoon kon word nie.

Na aanleiding van die bevindinge op die loodsstudie is die toetsweergawe van die Veerkragtighedsvraelys vir middel-adolessente (VVM-A(t)) vir die hoofstudie op die volgende wyses gefinaliseer:

- Nog vrae is bygevoeg en vrae is duideliker geoperasionaliseer om beter onderskeiding tussen veerkragtigheid en nie-veerkragtigheid te probeer verkry. Die aantal vrae op die VVM-A(t) is na 42 vermeerder.
- Die self-evaluasie skaal van 1-5 is vervang met 'n kontinuum waarop die respondent homself moet plaas tussen *glad nie soos ek nie* en *presies soos ek* (sien figuur 3.6).
- Een vraag uit elke kategorie is 'n negatiewe vraag sodat die respondent nie net sonder meer response aan die positiewe kant van die kontinuum kan aanteken nie. Daar kom ook nie 'n leidende responspatroon voor wat die respondent kan beïnvloed om dieselfde tipe response te gee nie.

Die onderwyservraelys het uit 24 vrae op 'n sespunt skaal bestaan. Die vrae was ooreenstemmend met die vrae van die leerdervraelys op 'n vyfpunt skaal, met 'n addisionele sesde punt wanneer die onderwyser nie die antwoord geken het nie en dus nie instaat was om 'n aanduidende respons op die vraag te gee nie. Data op die onderwyservraelys met betrekking tot leerder 1, het die volgende tellings aan die lig gebring, soos aangedui in Figuur 3.5:

Figuur 3.5: Loodsstudie: Onderwyservraelys - Vergelyking tussen leerder 1 en onderwysers per vraag



Weinig ooreenstemming het in die tellings, toegeken deur die leerder en die onderwysers, voorgekom. Onderwyser 1 kon op 8 vrae (33%) nie 'n respons gee nie terwyl onderwyser 2 op 6 (25%) van die vrae aangedui het dat sy nie weet nie. Die leerder en onderwyser 1 se response het op slegs drie vrae (vraag 2, 10 en 24) ooreengestem terwyl die leerder en onderwyser 2 se response op slegs twee vrae (vraag 1 en 20) ooreengestem het. Die onderwysers het self bevestig dat hul kennis van die leerders nie genoegsaam was om 'n betroubare weergawe van die leerders se veerkragtigheid of gebrek daaraan te verskaf nie. Die tendens op die bostaande grafiek was grootliks dieselfde as met die ander respondente. Na aanleiding hiervan is die onderwyservraelys uit die hoofstudie weggelaat. Dit blyk hieruit dat onderwysers se siening van merkbare veerkrag of die gebrek daaraan nie gebruik kan word nie.

3.3.2.2 KWANTITATIEWE DATA-INSAMELING EN ANALISE

(1) Instrument: Die Veerkragtigheidsvraelys vir middel-adolessente (VVM-A(t))

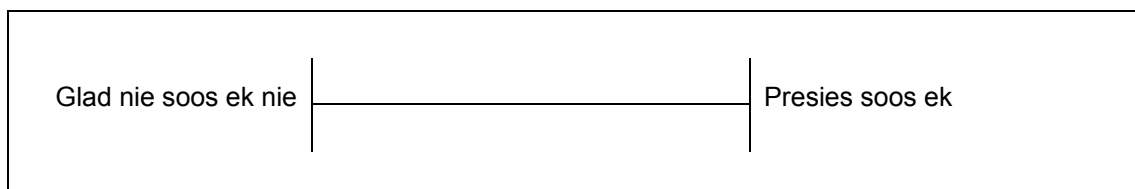
Volgens Delpont (2002:176) is die basiese beginsels vir die formulering van vrae vir 'n vraelys, soos van toepassing gemaak in die VVM-A(t), soos volg:

- Sinne moet kort en duidelik wees en die skryfstyl en woordeskat moet maklik deur die respondente verstaan word;
- Vrae en alternatiewe responsmoontlikhede moet duidelik weergegee word;
- Elke vraag moet slegs een gedagte bevat;
- Elke vraag moet relevant wees met betrekking tot die doel van die vraelys;
- Abstrakte vrae moet vermy word;
- Die volgorde van die vrae moet van so 'n aard wees dat dit die minste moontlike bedreiging vir die respondent inhou.

Die VVM-A(t) (sien bylaag A) bestaan uit 42 vrae. 'n Kontinuum-skaal, soos aangedui in Fig 3.6, is gebruik.

Figuur 3.6: Voorbeeld van die Kontinuum-skaal (VVM-A(t))

Ek soek realistiese oplossings vir my probleme deur opsies te oorweeg en die beste een te kies.



Die kontinuum gee geleentheid aan die respondent om sy respons op die lyn aan te dui, sonder om beïnvloed te word deur 'n moontlike numeriese waarde wat aan die respons geheg kan word. Teenoorgestelde beskrywings wat dit vir die respondent moontlik maak om uiting te gee aan sy

gevoelens oor die onderwerp, is teenoor mekaar gestel. Die punt van self-evaluasie deur die respondent word op 'n skaal van 0 – 100mm gemeet en numeries akkuraat aangeteken. Uit elke afdeling van vrae is twee vrae positief en een negatief gestel sodat respondente nie 'n outomatiese tipe respons kan gee nie (Delpont, 2002:190). McMillan en Schumacher (2001:263) stel dit so:

“This scale uses adjective pairs, with each adjective as an end anchor in a single continuum. On this scale there is no need for a series of descriptions; only one word or phrase is placed either end. It is an easily constructed scale and can be completed quickly by respondents”.

Die VVM-A(t) is in Afrikaans en Engels beskikbaar gestel. Beide taalgroepe, met ander woorde al die respondente, het die vraelys gelyktydig in dieselfde lokaal, die skoolsaal, tydens skoolure voltooi. Die onderwysers van die betrokke klasse het help toesig hou en die antwoordsessie het ongeveer 'n halfuur geduur.

(2) Plek en tyd van data-insameling

Die identifiseerde, voormalige Model C-skool, 'n gemengde seuns- en meisieskool met 'n leerlingtal van 750 leerlinge en geleë in die Suid-Afrikaanse platteland, sluit leerders van diverse rasse, tale en sosio-ekonomiese agtergronde van 'n multikulturele Suid-Afrika in. Busdienste is beskikbaar en leerders kom vanuit die omliggende residensiële areas, informele nedersetting en naby-geleë myne. Die skool beskik oor goed toegeruste sportvelde en -fasiliteite, sowel as 'n media en rekenaarsentrum. Dit is 'n dubbel-medium skool en die tale van onderrig is Afrikaans en Engels. Alle leerders is die twee tale magtig.

Die plek van navorsing is gekies deur gebruik te maak van 'n nie-waarskynlikheidsteekproef metode nl. 'n gerieflikheidsteekproef. 'n Gerieflikheidsteekproef word gebruik wanneer die deelnemers gekies word op grond van die toeganklikheid en wenslikheid (McMillan en Schumacher, 2001:173-174). Die gekose skool is as wenslik beskou hoofsaaklik weens die volgende redes:

- Die skool is geleë in 'n dorpsgebied waarvan die voedingsgebied leerders uit diverse sosio-ekonomiese agtergronde bedien;
- Dit is 'n dubbelmedium-skool en 'n verskeidenheid leerders met verskillende taal en kulturele agtergronde is hier byeen.

(3) Steekproeftrekking

Al die leerders in graad 8 en 9 wat gewillig was⁴ om aan die navorsing deel te neem het die VVM-A(t) gelyktydig in een lokaal, die skoolsaal, voltooi. Die totale aantal leerders in graad 8 en 9 was

⁴ 'n Inligtingsbrief oor die doel van die navorsing en toestemming tot vrywillige deelname is vooraf aan die skool sowel as na die ouers gestuur. Sien aanhangsel D & E.

320 waarvan 299 leerders die vraelys voltooi het. Slegs 294 van die vraelyste is gebruik vir dataverwerking aangesien vyf van die vraelyste foutiewelik voltooi was.

Daar is gefokus op die graad 8 en 9 leerders aan die betrokke skool aangesien hulle binne die kategorie middel-adolessensie val, wat van toepassing is vir hierdie navorsing.

‘n Uiteensetting van die deelnemers in terme van geslag en skoolvlak word in tabel 3.1 gegee.

Tabel 3.1: Steekproef in terme van Geslag en Skoolvlak

| | | AANTAL RESPONDENTE: | % RESPONDENTE: |
|----------------|-------------|---------------------|----------------|
| GESLAG: | Manlik (n) | 138 | 47.1 |
| | Vroulik (n) | 155 | 52.9 |
| | Totaal | 293* | 100 |
| GRAAD: | 8 | 154 | 52.6 |
| | 9 | 139 | 47.4 |
| | Totaal | 293* | 100 |

* by elkeen van die vroe, geslag en graad, het een respondent uit die totaal van 294, nie die inligting verstrek nie

(4) Beskrywing van die steekproef

Agtergrondinligting oor die deelnemers is ingewin om ‘n beter beeld te kry oor die moontlike verskille en/of ooreenkomste wat tussen die onderskeie middel-adolessente se eerste taal, die leefarea waarin hulle woon, hul gesinstruktuur en wie hul versorgers is, mag voorkom. Die inligting kan moontlik help om lig te werp op aspekte wat ‘n uitwerking kan hê op die ontwikkeling van veerkrag of die gebrek daaraan. Tabelle 3.2, 3.3, 3.4 en 3.5 gee uiteensettings van wat op die VVM-A(t) gevind is.

Tabel 3.2: Steekproef in terme van Eerste Taal

| | AANTAL RESPONDENTE: | % RESPONDENTE: |
|------------------|---------------------|----------------|
| AFRIKAANS | 149 | 51.0 |
| ENGELS | 11 | 3.8 |
| SOTHO | 25 | 8.6 |
| ZOELOE | 78 | 26.7 |
| ANDER | 29 | 9.9 |
| TOTAAL | 292* | 100 |

* twee respondente uit die totaal van 294 het nie die inligting verstrek nie

Uit Tabel 3.2 blyk dit dat ongeveer die helfte van die respondente (51%) se eerste taal Afrikaans is. Hoewel slegs 3.8% van die deelnemers se eerste taal Engels is, blyk dit dat 49% onderrig in Engels ontvang. Van die respondente het 45,2% dus die vraelys in Engels as tweede taal voltooi. Die daaruitspruitende moontlikheid dat taalbegrip ‘n invloed kon uitoefen op die response en dus ‘n effek op die algehele resultate van die vraelys kon hê, kan nie uitgesluit word nie. Hoewel Zoeloe as ‘n eerste taal oorspronklik nie as kategorie in die steekproefontleding ingeskakel is nie, is dit tydens die dataverwerking ingevoer weens die hoë voorkoms daarvan. Bykans 10% van die

respondente se eerste taal is nie enige van die genoemde tale nie en is saamgroepeer weens die verskeidenheid kleiner taalgroepe wat voorgekom het.

Tabel 3.3: Steekproef in terme van Leefarea

| | AANTAL RESPONDENTE: | % RESPONDENTE: |
|---------------|----------------------------|-----------------------|
| DORP | 197 | 67.9 |
| MYN | 35 | 12.1 |
| ANDER | 58 | 20.0 |
| TOTAAL | 290* | 100 |

* vier respondente uit die totaal van 294 het nie die inligting verstrek nie

Volgens tabel 3.3 is bykans 68% van die respondente woonagtig in die woongebied waarin die skool geleë is en dus afkomstig uit die voedingsarea naby die skool. 'n Verdere 12% van die leerders is vanuit die nabygeleë myngemeenskappe afkomstig en 'n verrassende 20% leerders uit verskeie ander woonareas. Laasgenoemde areas verteenwoordig 'n verskeidenheid woongebiede naamlik die informele nedersetting en nabygeleë plotte in die omgewing, sowel as leerders uit ander areas.

Tabel 3.4: Steekproef in terme van Gesinstruktuur

| | AANTAL RESPONDENTE: | % RESPONDENTE: |
|--------------------------------|----------------------------|-----------------------|
| OUERS: GESKEI/VERVREEM | 40 | 13.8 |
| OUERS: NOOIT GETROUD | 12 | 4.1 |
| OUERS: GETROUD | 218 | 75.2 |
| OUERS: EEN OUER OORLEDE | 20 | 6.9 |
| TOTAAL | 290* | 100 |

* vier respondente uit die totaal van 294 het nie die inligting verstrek nie

Die grootste aantal respondente, 75,2%, is afkomstig uit huise waar die gesinstruktuur konvensioneel intakt is, waarteenoor bykans 14% respondente uit geskeide of vervreemde gesinne kom. Wat kommerwekkend is van die statistiek in Tabel 3.4, is die feit dat bykans 7% respondente reeds op hierdie ouderdom 'n ouer aan die dood afgestaan het.

Tabel 3.5: Steekproef in terme van Versorgers

| | AANTAL RESPONDENTE: | % RESPONDENTE: |
|-------------------------------------|----------------------------|-----------------------|
| ALBEI OUERS | 214 | 73.8 |
| ENKEL OUER - VADER/MOEDER | 62 | 21.4 |
| IEMAND ANDERS (BV. GROOTOER) | 14 | 4.8 |
| TOTAAL | 290* | 100 |

* vier respondente uit die totaal van 294 het nie die inligting verstrek nie

Hoewel die grootste aantal respondente (73,8%) volgens tabel 3.5 saam met beide ouers woon, is 21,4% van die respondente afkomstig uit enkel ouer gesinne. 'n Syfer wat weereens kommer wek is die 4.8% respondente wat nie in 'n primêre gesinsituasie woon nie.

(5) Data-analise

(i) Datavoorbereiding

Die datavoorbereiding van die VVM-A(t) het soos volg geskied;

- Bedorwe vraelyste

Uit die 299 respondente kon ses van die vraelyste nie vir data-analise gebruik word nie weens foutiewe voltooiing, bv. dubbel response. Hoewel die afneem van die vraelys wel deur twee voorbeeld oefeninge voorafgegaan is, het hierdie respondente moontlik die instruksies verkeerd verstaan.

- Meting

Die spesifieke plek waar die respondent elke vraag se respons op die gegewe lyn (sien Fig 3.6) aangebring het, is met van 'n liniaal per millimeter gemeet en aangeteken.

- Kodering

'n Minimum meting van 0 en 'n maksimum meting van 100 kon verkry word. Hierdie metings is onveranderd aangeteken as kodes by positiewe vrae. Die negatiewe vrae se puntetelling is statisties omgekeer om eenduidige skaaltellings te skep.

(ii) Data-analise

'n Gemiddelde totaalstelling is eerstens vir elke respondent bereken. Samevattende statistiek (summary statistics) en frekwensietellings is bereken om die steekproef te beskryf (Tabel 3.1 tot 3.5) asook die VVM-A(t), byvoorbeeld die gemiddelde tellings en die minimum en maksimum tellings vir elke vraag.

Tweedens is 'n faktoranalise gedoen om te bevestig of die ondersteunende konstrunkte van die Kumpfer Model, wat die navorser gepoog het om te meet, wel uitgewys het. Die faktoranalise het nie hierdie konstrunkte uitgewys nie maar wel twee faktore identifiseer, nl. die positiewe of interne lokus van beheerfaktor en die negatiewe of eksterne lokus van beheer faktor (uiteensetting in 3.4.1.1). Hierdie bevindinge is weer getoets by wyse van Cronbach se Koëffisiente Alfas om te bevestig dat die aanvanklike konstrunkte wat deur die navorser getoets is, nie uitgewys het nie.

Derdens is 'n item-analise gedoen van die geselekteerde items volgens die resultate van die faktoranalise (dus nou die finale vraelys, die VVM-A), om te bepaal wat die korrelasies tussen veranderlikes is. Cronbach se Koëffisiente Alfas is gebruik om te bepaal hoe sterk die gekose faktore op die item-analise meet. Hierdie korrelasies is aangedui in 3.4.1.2.

Laastens is daar van die GLM (General Linear Model) gebruik gemaak om demografiese effekte op veerkrachtigheid te ondersoek. 'n Meerveranderlike regressiemodel het getoon watter demografiese veranderlikes 'n betekenisvolle invloed op die VVM-A resultate gehad het op 'n 1%, 5% en 10% vlak. Dit word vervat in Tabel 3.9 en bespreek in 3.4.1.3.

3.3.2.3 KWALITATIEWE DATA-INSAMELING EN ANALISE

(1) Die onderhoude

Tydens onderhoudvoering het die navorser belang gestel in die respondent se storie. Die woord 'storie' kom van die Griekse woord *histor* wat beteken; *"one who is wise and learned"*. Greeff (2002:292) stel die proses soos volg voor:

"Telling stories is essentially a meaning making process. Every word that people use in telling their stories is a microcosm of their consciousness".

Die in-diepte onderhoud was 'n ongestruktureerde, een-tot-een onderhoud waar die respondent sy storie vertel het tydens 'n 'formele' gesprek - 'n gesprek met 'n doel. Greeff (2002:298) meld:

"The purpose is not to get answers to questions. At the root of unstructured interviewing is an interest in understanding the experience of other people and the meaning they make of that experience".

McMillan en Schumacher (2001:443) sê:

"In-depth interviews are open-response questions to obtain data of participant meanings – how individuals conceive of their world and how they explain or 'make sense' of the important events in their lives".

'n Fenomenologiese onderhoud is 'n spesifieke soort in-diepte onderhoud wat gebruik word om die betekenis en essensie van 'n deurliefde ervaring te bestudeer. Die individu se belewenis word bestudeer om vas te stel hoe hy die gebeure ervaar het en bowe al, wat die betekenis is wat die individu aan hierdie ervaring toegeskryf het. 'n Fenomenologiese onderhoud gee aan die navorser die geleentheid om te fokus op sulke ervarings en 'n volledige uiteensetting betreffende die gebeure van die individu self te verkry. Sodoende kan die veelvoudige betekenis wat die individu aan gebeure heg, verkry word. Die doel van die onderhoudvoering was juis dit, om te probeer vasstel op watter wyse die deelnemer betekenis gee aan sy ervarings en belewinge. Hoe hy/sy terugslae hanteer of nie hanteer nie, hoe hy/sy sin maak van sy/haar bestaan.

'n Samevatting van die tipe kwalitatiewe metode van data versameling, nl. onderhoudvoering, wat gebruik is in die studie, sowel as die voordele en beperkinge daarvan soos aangepas uit Creswell (2003:186) word aangedui in Figuur 3.7.

Figuur 3.7: Kwalitatiewe data insameling - onderhoude

| | OPSIE: | VOORDELE: | BEPERKINGE: |
|--------------------|--|---|---|
| ONDERHOUDE: | -Van aangesig tot aangesig: een-tot-een, persoonlike onderhoude -Ongestruktureerde, oop-einde vrae wat met behulp van 'n bandopname opgeneem en getranskribeer word | -Voordelig wanneer respondente nie direk in die situasie waargeneem kan word nie -Deelnemers kan historiese inligting verskaf; -Gee aan navorser 'beheer' oor die lyn van vraagstelling | -Kry indirekte inligting gefilter deur die deelnemer se persepsie -Alle deelnemers is nie ewe ontvanklik en artikulerend nie -Invloed van die navorser op die respondent kan data beïnvloed |

Die onderhoudvoerder het 'n fenomenologiese onderhoud met die deelnemers gevoer om sodoende elkeen se storie te hoor. Die onderhoudsituasie is vars benader. Geen vraelysskedule wat nagevolg moes word is vooraf opgestel nie en die onderhoudvoerder het haar deur die deelnemer laat lei. Daar is nie tydens die onderhoud gepoog om die vraelys te verifieer nie, maar slegs om die deelnemer toe te laat om sy/haar ervarings vrylik te deel. Om mee af te skop, is algemene vrae ten opsigte van positiewe en negatiewe aspekte oor skool gevra. Inligting wat hieruit na vore gekom het is verder eksploreer. Daar is gekyk na hoe die deelnemer sy/haar omgewing ervaar, hoe hy/sy krisisse hanteer, nie hanteer nie of oorkom en watter meganismes hierdie deelnemers gebruik om uitkomst te bewerkstellig al dan nie.

(2) Plek en tyd van data-insameling

By die skool waar die VVM-A(t) afgeneem is, is 'n lokaal beskikbaar gestel waar onderhoude met die deelnemers gevoer kon word. Hoewel die lokaal privaat was, was dit naby die pad geleë en was daar dikwels geraas wat die deelnemers se aandag kon aftrek. Dit blyk nie dat dit 'n invloed op die onderhoude gehad het nie.

Onderhoude is tydens skoolure gevoer en die betrokke leerders is vir die tyderk van die onderhoud vir die spesifieke doel uit die klassituasie geneem. 'n Onderhoud het vir 'n periode van tussen 40 minute en 'n uur geduur. Onderhoude is op 30 en 31 Augustus 2004 gevoer, met die leerlinge vanuit die drie spesifieke groepe, soos wat op daardie tyd en datum beskikbaar was.

(3) Steekproeftrekking

In-diepte onderhoude is gevoer met twaalf identifiseerde deelnemers vanuit drie groepe nl:

- Vier deelnemers uit die groep met lae totaaltellings op die VVM-A⁵;

⁵ Finale vraelys bestaande uit geselekteerde vrae soos aangedui deur die faktoranalise

- Vier deelnemers uit die groep met hoë totaal tellings op die VVM-A; en
- Vier deelnemers uit die groep wie se tellings op die VVM-A in die omgewing van die mediaan groepeer het.

Die identifiseerde leerders is geselekteer op grond van hul VVM-A(t) tellings. Na afloop van die faktoranalise van die VVM-A(t) is die totaal tellings herbereken op die vrae wat as betroubaar volgens die faktoranalise (sien figuur 3.8 en 3.9.) aangedui is. Dit is gedoen om betroubaarheid te verhoog en te verseker dat die deelnemers met wie onderhoude gevoer word hul besondere tellings op die betroubare vrae verkry het. In Tabel 3.6 word die statistiese gegewens van die twaalf gekose deelnemers uiteengesit. Die finale tellings het die moontlikheid daargestel om afsny punte met betrekking tot interpretasiekategorieë rondom 75% (veerkragtig) en 30% (nie-veerkragtig) te ondersoek.

Tabel 3.6: VVM-A resultate van die twaalf gekose deelnemers na aanleiding van punte behaal uit 22 vrae

| | | HOË TELLINGS BEHAAL: | | | | GROEPERING NABY MEDIAAN: | | | | LAE TELLINGS BEHAAL: | | | |
|----------------|--------|-------------------------|-----|-----|-----|-----------------------------|-----|-----|-----|-------------------------|-----|-----|-----|
| LEERDER NOMMER | | 214 | 95 | 78 | 142 | 173 | 174 | 66 | 222 | 208 | 231 | 147 | 145 |
| TELLINGS | TOTAAL | 183 | 175 | 172 | 165 | 146 | 137 | 134 | 119 | 65 | 64 | 57 | 45 |
| | % | 83 | 80 | 78 | 75 | 66 | 62 | 61 | 54 | 30 | 29 | 26 | 20 |

(4) Data-analise

Na afloop van die transkribering van onderhoude is die onderhoud-data op die volgende twee wyses analiseer:

- (i) Daar is na die Kumpfermodel en die fases wat daarin voorkom gekyk om aspekte van veerkragtigheid wat tydens die onderhoud na vore gekom het, te identifiseer. Die volgende fases is van toepassing:
 - Die deelnemer se ervaring ten opsigte van stressors/uitdagings wat vanuit die omgewing aan hom gestel is.
 - Eksterne omgewingsfaktore wat as risiko's of beskermende faktore kon dien.
 - Die wyse van interaksie van die deelnemer met sy omgewing.
 - Interne self-eienskappe wat in meer besonderhede deur die samestelling van die VVM-A eksploreer word. (Sien ii hier onder)
 - Hanteringsprosesse ten opsigte van krisisse wat die deelnemer aan die dag lê.
 - Uitkomst en aanpassings na afloop van stresgebeure.

(ii) Die spesifieke interne self-eienskappe op die VVM-A (ook dié wat uitgeval het op die faktoranalise) is aangeteken en sluit die volgende in:

- Geestelikheid en toekomspektief
- Selfbeeld
- Interne lokus van beheer
- Doelgerigheid/determinasie
- Pro-aktiwiteit
- Outonomie
- Sosiale en/of gedragsvaardighede
- Empatiese stabiliteit en bestuur
- Temperament

Soos reeds gemeld het die onderhoudvoerder fenomenologiese onderhoude met die deelnemers gevoer om hul stories te hoor. 'n Vraelysskedule is nie gevolg nie en die onderhoude is deur die deelnemers gerig. Tydens die onderhoud is nie gepoog om die vraelys te verifieer nie, maar slegs om die deelnemers toe te laat om vrylik hul ervarings te deel. Die onderhoude is begin deur algemene vrae ten opsigte van positiewe en negatiewe aspekte betreffende die skool te vra. Inligting wat hieruit na vore gekom het is verder eksplorieer. Daar is gekyk na hoe die deelnemers hul omgewing ervaar, hoe hulle krisisse hanteer, nie hanteer nie, oorkom en watter meganismes hierdie deelnemers gebruik om veerkrachtige uitkomst te bewerkstellig.

Die analise van die onderhoude is gegrond op die ses kategorieë van Kumpfer se veerkrachtigheidsmodel sowel as 'n verdere uitbreiding van die vierde kategorie: interne karaktereienskappe. Eienskappe wat veerkrachtigheid en nie-veerkrachtigheid vertoon is identifiseer en aangeteken. Gedrag wat nie as een van die twee gekategoriseer kon word nie, is ook aangeteken. Tekens van beide (veerkrachtigheid in sommige omstandighede en dan weer 'n gebrek aan veerkrachtigheid in ander omstandighede) het ook na vore gekom en is so gedokumenteer. Op grond van hierdie ontleding van die onderhoude, is die betrokke deelnemers as veerkrachtig, nie-veerkrachtig of as nie een van die twee nie, identifiseer.

'n Veerkrachtigheidstatus is aan die deelnemers toegeken op grond van 'n analise van hul response in die onderhoude. Volgens die Veerkrachtigheidsmodel kan stressors en uitdagings uit die omgewing wat nie uitbalanseer word tot konstruktiewe gedrag en houdings deur beskermende faktore uit die omgewing of uit die persoon self nie, lei tot 'n wanbalans in persoonlike homeostase of self-omverwerping. Die disorganisasie wat voorkom by die individu, kan verlig word deur herintegrasie van homeostase, indien daar ondersteuningsprosesse voorkom (sien figuur 2.2).

Baldwin (in Kumpfer 1999:210) verduidelik dit so:

“Children develop in a dialectical process of meeting challenges, resolving them, and then meeting new ones. If the challenge is too severe, the developmental process breaks down. Resilience is a name for the capacity of children to meet challenge and use it for psychological growth”.

Dit is belangrik om in gedagte te hou dat indien die persoon daarin misluk om die uitdaging die hoof te bied maar steeds daarin kan slaag om in die proses ‘n sterker persoon te word, daar wel ‘n proses van groei, dus veerkragtigheid, plaasgevind het.

Volgens Kumpfer (1999:211) kan verskillende vlakke van herintegrasie plaasvind, nl:

- Veerkragtige herintegrasie – ‘n hoër staat van veerkrag en sterkte (veerkragtig);
- Homeostatiese herintegrasie – dieselfde staat as voor die stressor (gemaksone);
- Wanaangepaste herintegrasie – ‘n laer staat van herintegrasie, dus met verlies van vroeëre greep op die situasie of omstandighede (oorlewingstaat);
- Disfunksionele herintegrasie – ‘n geweldige verlaging in die vermoë om enige vorm van homeostase of stabiliteit te bewerkstellig (disintegrasie).

3.3.3 Etiese aspekte

Die plek van navorsing (soos uiteengesit in 3.3.2.2(2)) is ‘n voormalige model C-skool in Mpumalanga. Tydens ‘n inligtingsvergadering by die skool is die tipe studie sowel as die doel daarvan aan personeel beskryf. ‘n Toestemmingsbrief (Aanhangsel D) is namens die skool en beheerraad deur die hoof onderteken. ‘n Inligtingsbrief (Aanhangsel E) is aan die ouers van alle graad 8 en 9 leerders gestuur ter verduideliking van die studie. Ouers kon hierop aandui indien hulle nie toestemming tot deelname wou verleen nie. Die navorser sowel as die supervisor se telefoonnummers is op die inligtingsbrief aangedui ter wille van enige navrae. Deelname aan die studie was vrywillig en enige leerder kon te enige tyd sy deelname onttrek.

In ooreenstemming met die etiese beginsels soos uiteengesit deur Gay en Airasian (2003) is die volgende stappe gevolg:

- My posisie as dosent en navorser aan die Universiteit van Pretoria is aan die deelnemers verduidelik sowel as die aard en doel van die studie.
- Dit is duidelik gestel dat deelname vrywillig sou wees en die inligtingsbrief is met hul medewete aan hul ouers gestuur.
- Absolute vertroulikheid is aan alle deelnemers verseker en dit is duidelik gemaak dat geen persoonlike inligting aan die skool, onderwysers of enige-iemand anders bekend gemaak sou word nie. Inligting sou slegs vir die doel van navorsing aangewend word.
- Onderhoude sou deur my alleen gevoer word en met elkeen se toestemming opgeneem word vir die doel van transkribering. Geen identifiserende inligting sal bekend gemaak word nie.

Die titelblad met hul name op sou onmiddellik verwyder word en slegs leerdernommers sou gebruik word. Die titelbladsye was slegs tot die navorsers se beskikking vir identifisering van die respondente vir die doel van die onderhoude. Met hierdie stappe in plek is daar met die afneem van die vraelyste en daaropvolgende onderhoude voortgegaan.

3.4 RESULTATE EN BEVINDINGS

3.4.1 Resultate en bevindings van die VVM-A(t) en VVM-A

3.4.1.1 Faktoranalise

Volgens John Pohlmann (2004:14) is faktoranalise 'n versameling van statistiese metodes wat gebruik word om patrone in 'n korrelasie matriks te analiseer, groot hoeveelhede veranderlikes te verminder, onafhanklike veranderlikes wat hoog met mekaar korreleer te vereenvoudig, observeerde data te ondersoek en hipoteses te toets.

Vir die faktoranalise van hierdie studie is die SAS (Statistical Analysis Programme) 8.2 gebruik. Daar is gepoog om vas te stel wat die verhoudings tussen die veranderlikes en die hoeveelheid lading op die faktore is wat nodig is om veerkragtigheid te verduidelik en interpreteer. Die faktor lading van elke veranderlike moes bereken word (Pett, Lackey & Sullivan 2003:3-4). 'n Roterende faktorlading van 0.3+ word as betekenisvol beskou ten opsigte van 'n steekproef van 100 en meer respondente, wat wel die geval is met hierdie navorsing. 'n Negatiewe lading dui aan dat die faktor 'n ander veranderlike meet en 'n 0-lading dui geen verhouding aan nie (Pett et al. 2003:121; Kline 1994:52-53). Volgens die faktoranalise is twee hoof konstrakte, 'n positiewe en 'n negatiewe, onderskei. 'n Uiteensetting van die roterende faktorladings op hierdie twee faktore word in Tabel 3.7 gegee.

Tabel 3.7: Roterende faktor ladings op twee faktore op die VVM-A(t)

| V(T)* | V** | FAKTOR 1 | FAKTOR 2 |
|-------|-----|----------|----------|
| P3 | 1 | -0.030 | 0.380 |
| P5 | 2 | 0.371 | 0.080 |
| P6 | 3 | 0.348 | 0.142 |
| P7 | 4 | -0.106 | 0.317 |
| P9 | 5 | 0.334 | 0.087 |
| P12 | 6 | 0.472 | -0.066 |
| P13 | 7 | 0.132 | 0.398 |
| P14 | 8 | 0.107 | 0.472 |
| P15 | 9 | 0.449 | 0.072 |
| P17 | 10 | 0.542 | 0.047 |
| P19 | 11 | 0.323 | 0.047 |
| P20 | 12 | 0.304 | 0.050 |
| P22 | 13 | 0.043 | 0.420 |
| P23 | 14 | 0.107 | 0.513 |

| V(T)* | V** | FAKTOR 1 | FAKTOR 2 |
|-------|-----|----------|----------|
| P27 | 15 | 0.542 | -0.109 |
| P28 | 16 | 0.510 | -0.045 |
| P34 | 17 | 0.007 | 0.586 |
| P35 | 18 | 0.452 | -0.014 |
| P36 | 19 | 0.542 | -0.111 |
| P37 | 20 | 0.385 | 0.108 |
| P41 | 21 | 0.471 | -0.042 |
| P42 | 22 | 0.603 | -0.073 |

* V(t) dui die vraagnommer op die VVM-A(t) aan

** V dui die geselekteerde vrae soos opgeneem in die VVM-A aan

Die identifiseerde konstrunkte in die twee faktore (soos onttrek uit Tabel 3.7) word beskryf in Figuur 3.8 en Figuur 3.9.

Figuur 3.8: Faktor 1: Interne lokus van beheer (positief)

| V(T)* | BEWOORDING | FASE IN MODEL |
|-------|---|-----------------------------|
| 15 | Ek kan probleme wat opduik deurdink en oplossings soek, sonder om te gespanne te raak. | Stressor |
| 17 | Ek soek realistiese oplossings vir my probleme deur opsies te oorweeg en die beste een te kies. | Persoon-omgewing interaksie |
| 5 | Ek vertrou my eie oordeel in moeilike tye. | Interne self-eienskappe |
| 6 | Ek is in beheer van my gedrag en kan myself inhou, al word ek gekonfronteer. | Interne self-eienskappe |
| 9 | Ek kan by my besluite hou, al kry ek druk van vriende en familie. | Interne self-eienskappe |
| 12 | Ek kan kalm bly in 'n krisis, ek word nie sommer opgewerk nie. | Interne self-eienskappe |
| 19 | Ek het goeie talente. | Interne self-eienskappe |
| 20 | Ek is verantwoordelik vir wat met my gebeur omdat ek (kan) kies hoe ek optree. | Interne self-eienskappe |
| 35 | Ek kan myself motiveer en hard werk om die doelwitte wat ek stel te bereik. | Interne self-eienskappe |
| 36 | Ek het die vermoë om probleme wat kan opduik te voorsien en vroegtydig voorkomend op te tree. | Interne self-eienskappe |
| 37 | Wanneer ek 'n besluit neem hou ek daarby, al is dit moeilik. | Interne self-eienskappe |
| 27 | Ek wend 'n daadwerklike poging aan om my probleme op te los. | Proses |
| 41 | Ek kan positief aanpas by veranderende omstandighede, al is dit moeilik. | Proses |
| 28 | Ek het al moeilike probleme suksesvol hanteer. | Uitkoms |
| 42 | Al was veranderinge in my lewe nie ideaal nie, kon ek dit so hanteer dat ek iets positief daarvan kon maak. | Uitkoms |

* V(t) dui die vraagnommer op die VVM-A(t) aan

Die items van die VVM-A(t) wat gelaai het op Faktor 1 is veral aanduidend van positiewe intrapsigiese prosesse. Die algemene lading val oorwegend op konsepte vanuit innerlike self-eienskappe (fase 4 in die model). Innerlike prosesse tot herwinning van homeostase kan ingesluit word. Die individu se vermoë om sy fokus te behou op positiewe uitkomst, ongeag wat na sy/haar kant toe kom, dui daarop dat dieselfde innerlike stabiliteit - wat sterk verband hou met algemene innerlike lokus van beheer - hoewel effens meer omvattend, voorkom. Elke item wat ingesluit is in hierdie stel is gerig op die sekerheid van 'n positiewe uitkoms wat volg en die self wat 'n invloed uitoefen op die eie lewensgang. Dit is nie aanduidend van 'n slagoffer-mentaliteit nie, maar van aktiewe deelname deur die respondent self. Die moontlikheid bestaan dus dat 'n algemeen hoë telling op items van die 'positiewe' faktor aanduidend kan wees van die adolessent wat veerkragtig is. Hierdie moontlikheid sal deur middel van die in-diepte-onderhoude verifieer word.

Figuur 3.9: Faktor 2: Eksterne lokus van beheer (negatief)

| V(T)* | BEWOORDING | FASE IN MODEL |
|-------|--|-----------------------------|
| 3 | Moeilike omstandighede en probleme kry my onder | Persoon-omgewing interaksie |
| 7 | Ek kry dit nie reg om die doelwitte wat ek stel te bereik nie | Interne self-eienskap |
| 22 | Al weet ek daar kom 'n probleem, tree ek nie betyds op nie | Interne self-eienskap |
| 23 | Ek word maklik deur ander beïnvloed wanneer ek 'n besluit moet neem. | Interne self-eienskap |
| 34 | Ander mense laat my dinge doen wat ek nie regtig wil doen nie. | Interne self-eienskap |
| 13 | Ek leer nie uit my foute nie en maak dan dieselfde foute weer | Proses |
| 14 | Ek word negatief in moeilike omstandighede en kan nie terugslae goed hanteer nie | Uitkoms |

* V(t) dui die vraagnommer op die VVM-A(t) aan

Die items van die VVM-A(t) wat gelaai het op Faktor 2 is veral aanduidend van negatiewe intrapsigiese prosesse. Die algemene lading val oorwegend op die eksterne omgewing wat 'n invloed op gedrag uitoefen en toon 'n gebrek aan interne beheer om op positiewe wyse aan gestelde eise te voldoen. Bewerkstelling van innerlike homeostase vind, weens die individu se onvermoë om die self van eksterne invloede/eise van die omgewing te skei, nie plaas nie. Die gebrek aan interne beheer kan ook aanduidend wees van 'n tekort aan grense wat nog mag voorkom in die adolessente fase van identiteitsverwarring. Die individu beskik nie oor die vermoë om te fokus op moontlike positiewe response en uitkomst nie, maar word 'n slagoffer van sy omgewing/konteks. 'n Gebrek aan interne lokus van beheer dui daarop dat hy nie aktief deelneem aan sy eie lewe en uitkomst nie, maar eerder uitgelewer is aan die eise van die omgewing. Die moontlikheid bestaan nou dat 'n algemeen hoë telling op items van hierdie 'negatiewe' faktor aanduidend kan wees van die adolessent wat minder veerkragtig is. Hierdie moontlikheid sal deur middel van die in-diepte-onderhoude verifieer word.

Itemstatus op die VVM-A(t) volgens die faktoranalise word in Figuur 3.10 aangedui. Waar 'n volledige stel vrae uitval, soos in die geval by die Eksterne omgewing, Geestelikheid en toekomspektief, Sosiale en gedragsvaardighede en Empatiese stabiliteit en bestuur onder die afdeling Interne self-eienskappe, word bepaald verdere ondersoek vereis. Die vraag ontstaan of die verklaring byvoorbeeld gesoek moet word in foutiewe of nie-tersaaklike operasionalisering *per sé*, en of die Kumpfermodel nie volledig toepaslik op die besondere steekproef is nie.

Figuur 3.10 : Itemstatus op die VVM-A(t) volgens die faktoranalise

| | | | | |
|----|--|----------|----------|----------|
| 1. | Stressors/uitdagings – inkomende stimuli aktiveer veerkrag deur die veroorsaking van 'n disekwilibrium in homeostase in die familie, groep, gemeenskap. Die stres wat deur die adolescent ervaar word, hang af van sy persepsie en interpretasie van die bedreigende stressor. | Vraag 1* | Vraag 15 | Vraag 29 |
| 2. | Eksterne omgewing – die balans tussen risiko- en beskermende faktore, binne die konteks van die gesin en vriendekring. | Vraag 2 | Vraag 16 | Vraag 30 |
| 3. | Persoon-omgewing interaksie – transaksionele prosesse tussen die kind en sy omgewing, hoe word probleme en uitdagings ervaar, beleef en hanteer. | Vraag 3 | Vraag 17 | Vraag 31 |
| 4. | Interne self-eienskappe, insluitend kognitief, sosiaal, gedrag, emosioneel ens. en die sterktes wat nodig is om suksesvol te wees in verskillende ontwikkelingsstake, kulture en omgewings. | | | |
| - | Geestelikheid en toekomspektief | Vraag 4 | Vraag 18 | Vraag 32 |
| - | Selfbeeld | Vraag 5 | Vraag 19 | Vraag 33 |
| - | Interne lokus van beheer | Vraag 6 | Vraag 20 | Vraag 34 |
| - | Doelgerigtheid/determinasie | Vraag 7 | Vraag 21 | Vraag 35 |
| - | Pro-aktiwiteite | Vraag 8 | Vraag 22 | Vraag 36 |
| - | Outonomie | Vraag 9 | Vraag 23 | Vraag 37 |
| - | Sosiale en/of gedragsvaardighede | Vraag 10 | Vraag 24 | Vraag 38 |
| - | Empatiese stabiliteit en bestuur | Vraag 11 | Vraag 25 | Vraag 39 |
| - | Temperament | Vraag 12 | Vraag 26 | Vraag 40 |
| 5. | Proses van veerkrag – hanteringsprosesse deur leerder aangeleer weens vorige blootstelling aan stres | Vraag 13 | Vraag 27 | Vraag 41 |
| 6. | Uitkomst - aanpassing na stresgebeure | Vraag 14 | Vraag 2 | Vraag 42 |

* vrae wat heeltemal uitgeval het
 vrae op faktor 1 – positief
 vrae op faktor 2 - negatief

'n Uiteensetting van die vrae wat in die VVM-A behou is, word aangedui in figuur 3.10. Sien ook die bespreking in verband hiermee in 3.4.1.1 (faktoranalise), faktor 1 en faktor 2.

Vrae wat uitgeval het na aanleiding van die faktoranalise en moontlik verdere ondersoek sou regverdig, word aangedui in figuur 3.11.

Figuur 3.11: Vrae wat uitval op die VVM-A(t) volgens die faktoranalise

Vraag 1: Ek bekommer my oor moontlike probleme, nog voor die probleem daar is.
Vraag 2: Ek het 'n goeie rolmodel in my lewe wie se voorbeeld ek in moeilike tye kan navolg.
Vraag 4: Ek glo daar is 'n doel met my lewe.
Vraag 8: Ek probeer probleme voorkom, eerder as om probleme na die tyd te probeer oplos.
Vraag 10: Ek sukkel om aan te pas by die groep.
Vraag 11: Ek kom goed oor die weg met die meeste mense om my.
Vraag 16: As ek 'n probleem het, is daar nie iemand in my lewe op wie ek kan staatmaak nie.
Vraag 18: Ek glo in 'n opperwese.
Vraag 21: As ek 'n moeilike probleem het, hou ek aan probeer tot ek 'n oplossing kry.
Vraag 24: Ek is populêr tussen ander jongmense van my ouderdom.
Vraag 25: Ek kan raaksien wanneer ander hulp of ondersteuning nodig het.
Vraag 26: Ek verloor partykeer my humeur.
Vraag 29: Ek word nie somer moedeloos as ek probleme kry nie.
Vraag 30: My familie en/of vriende ondersteun my in moeilike tye.
Vraag 31: Ek probeer altyd die beste maak van 'n slegte situasie.
Vraag 32: Ek het nie op die oomblik drome vir die toekoms nie.
Vraag 33: Ek twyfel in myself.
Vraag 38: Ek neem deel aan buitemuurse aktiwiteite (bv. sport, verenigings).
Vraag 39: Dit is vir my moeilik om my gevoelens en probleme met ander te bespreek.
Vraag 40: Ek het 'n goeie sin vir humor.

Soos by die volledige stelle vrae wat uitgeval het, moet die vrae in figuur 3.11 verder ondersoek word om 'n duidelike beeld te probeer vorm van die moontlike redes wat gelei het tot die uiskakeling van hierdie vrae. Is die items wat betref die steekproef waarop die VVM-A getoets is nie toepaslik nie, of kan veranderinge aangaande die operasionalisering van die vrae heroorweeg word?

3.4.1.2 Item-analise

Item-analise gaan hand aan hand met faktoranalise. Item-analise bepaal korrelasies tussen veranderlikes. Guilford (1965:264) verduidelik dit soos volg:

“The major goals of item analysis are the improvement of total-score reliability or of total-score validity, or both, and the achievement of better item sequences and type of score distributions. We want to be sure that all items in a test are functioning, that they do something for us in the way of measurement, or at best make some contribution towards that end. Item-analysis procedures including appropriate statistical methods, enable us to differentiate between the better and the poorer items.”

Cronbach se Koëffisiente Alfas meet hoe sterk die gekose faktore op die item-analise meet. Tabel 3.8 dui die korrelasie tussen die veranderlikes (vrae van toepassing, sien figuur 3.8 en 3.9) aan.

Tabel 3.8: Cronbach se Koëffisiente Alfas op die positiewe en negatiewe vrae

| ALFAS: POSITIEWE VRAE | | ALFAS: NEGATIEWE VRAE | |
|------------------------------|--------------|------------------------------|--------------|
| <u>Veranderlikes</u> | <u>Alpha</u> | <u>Veranderlikes</u> | <u>Alpha</u> |
| Rou | 0.787373 | Rou | 0.647794 |
| Gestandaardiseerd | 0.788836 | Gestandaardiseerd | 0.647758 |

'n Alfa van 0.7+ dui 'n sterk korrelasie tussen die positiewe faktor veranderlikes aan (0,79) terwyl 0.6+ aanduidend is van 'n aanvaarbare korrelasie tussen die negatiewe faktor veranderlikes (0.65).

3.4.1.3 Veranderlikes met betekenisvolle effek

Agtergrond speel 'n belangrike rol in die ontwikkeling van enige kind. Navorsing het bevind dat vele kinders uit stresvolle omgewings bo verwagting goed presteer, beide op skool sowel as in die latere beroepsomgewing (Rolf, Masten, Cicchetti, Nuechterlein & Weintraub, en Rutter & Werner in Wang, 1994:73). Begrip van hierdie verskynsel – veerkragtigheid - kan help om beter te verstaan hoe kinders stresvolle omstandighede hanteer en bo dit uitstyg. Daarom is dit nodig om die tipe omstandighede waaruit die kinders kom, in ag te neem en te probeer vasstel of en hoe die omstandighede hulle hantering van probleemsituasies beïnvloed. Daar sal vervolgens gekyk word na verskeie omgewingsfaktore wat moontlik 'n invloed op die respondente se veerkrag of gebrek daaraan kan uitoefen.

'n Meerveranderlike regressiemodel het getoon watter demografiese veranderlikes betekenisvol van mekaar verskil het op 'n 1%, 5% en 10% vlak. Tabel 3.9 toon die statisties betekenisvolle verskille op die 1%, 5% en 10% vlak.

Tabel 3.9: Statisties betekenisvolle verskille

| | |
|--------------------|-----------|
| Geslag | 0.1897 |
| Graad | 0.2466 |
| Eerste taal | 0.0029*** |
| Leef area | 0.0443** |
| Gesinstruktuur | 0.0630* |
| Woonagtig saam met | 0.0765* |

***1% vlak – hoogs betekenisvolle verskil

**5% vlak – betekenisvolle verskil

*10% vlak – gering betekenisvolle verskil

Van al die demografiese gegewens het Geslag ($p=0.1897$) en Graad ($p=0.2466$) geen betekenisvolle verskille uitgewys nie. Gesinstruktuur en in wie se sorg die respondent woon, het verskille op die 10% peil aangedui wat as 'n geringe mate van betekenisvolheid beskou word.

Hierdie twee veranderlikes weeg swaar in die veerkrachtigheidsliteratuur, maar by die respondente in hierdie studie het Leefarea (op die 5% peil) en Eerste Taal (op die 1% peil) statisties 'n meer betekenisvolle verskil gemaak.

- Taal:

Eerste taal blyk 'n hoogs betekenisvolle effek op die 1% peil te hê op faktor 1 van die resultate van VVM-A. Die Afrikaanssprekende respondente het die laagste tellings behaal en die Engels- en Zoeloesprekende respondente die hoogste. Die kleinste kwadrate gemiddeldes (LSMean) in terme van die taalgroepe word aangedui in tabel 3.10.

Tabel 3.10: Gemiddeldes (Pos LSMean) in terme van Taalgroepe

| | |
|-----------|-------|
| Afrikaans | 60.69 |
| Engels | 72.25 |
| Zoeloe | 69.15 |

Paarsgewyse vergelykings het getoon dat Afrikaans- en Engelssprekende leerders se response ($p=0.0081$), en Afrikaans- en Zoeloesprekende leerders se response ($p=0.0005$), betekenisvol van mekaar verskil het.

'n Afleiding wat hieruit gemaak kan word is dat Afrikaanssprekende leerders hulself oor die algemeen as minder veerkragtig beskou as Engels- en Zoeloesprekende leerders. Redes hiervoor kan wees dat Afrikaanse leerders dikwels meer outokraties grootgemaak word en makliker konformeer tot reëls wat aan hulle gestel word. Hulle mag dus geneig wees om vinniger hul lot te aanvaar en nie grense te probeer skuif om 'n verandering aan hul posisie teweeg te bring nie. Dit sou kon beteken dat Afrikaanse leerders wel minder veerkragtig is as diegene wat ander eerste taal gebruikers is. 'n Ander moontlikheid is dat Afrikaanssprekende leerders hulself laer evalueer as ander taalgroepe. Dit sou beteken dat Afrikaanse leerders nie noodwendig minder veerkragtig is as ander groepe nie, net dat hulle hulself strenger beoordeel. Die keerkant van hierdie moontlikhede is dat Engelssprekende leerders meer demokraties grootgemaak word en reeds op 'n jonger ouderdom aangemoedig word om eie opinies te vorm. Dit mag dan wees dat Engelssprekende leerders makliker eksplorieer en grense oorsteek in 'n poging om verandering en aanpassing in hul lewens teweeg te bring. Dit kan egter ook wees dat Engelssprekende leerders geneig is om hulself hoër te evalueer op 'n self-evaluasieskaal soos die VVM-A. Dieselfde kan die geval wees met Zoeloesprekende leerders waar omstandighede moontlik van hierdie leerders verwag om meer volwasse te wees op hierdie ouderdom. Hoe realisties kan sulke tellings dan gesien word met inagneming van die ontwikkelingsfase waarin adolessente hulle nou bevind? Dit is ook moontlik dat sommige leerders op hierdie ouderdom nog nie oor genoeg self-kennis beskik om 'n realistiese self-valuasie te maak nie en 'n opgeblase siening oor hulself koester.

Moontlikhede soos bogenoemde sal tydens die onderhoude ondersoek en verifieer word.

- Leefarea:

Betekenisvolle verskille in die response van leerders uit verskillende leefareas het voorgekom. Die tellings van respondente wat in die dorp woon was die hoogste (69.17), terwyl diegene wat hul leefareas as 'ander' aangedui het die laagste (63.12) was. Die leefareas wat by 'ander' aangeteken is, dui onder andere die areas aan as 'Village', 'Township', 'Plot' en 'Informele nedersetting'. Diegene wat in die mynareas woon, het tussen 'dorp' en 'ander' aangedui (67.22). Die kleinste kwadrate gemiddeldes (LSMean) in terme van leefarea word in tabel 3.11 aangedui.

Tabel 3.11: Gemiddeldes (Pos LSMean) in terme van Leefarea:

| | |
|-------|-------|
| Dorp | 69.19 |
| Myn | 67.22 |
| Ander | 63.12 |

Paarsgewyse vergelykings toon dat die response van leerders wat in die dorp woon betekenisvol verskil van diesulkes wat in 'ander' areas woonagtig is ($p=0.0128$).

Afleidings wat hieruit gemaak kan word is dat die omgewing waarin leerders hulle bevind 'n daadwerklike invloed skyn uit te oefen op hul vermoë tot veerkrag. Verskeie redes kan hiervoor oorweeg word. Dit kan wees dat leerders in die dorpsomgewing 'n meer stabiele huislike omgewing beleef waar hulle in 'n veilige omgewing woon waar elkeen moontlik 'n eie kamer het, elektrisiteit en lopende water beskikbaar is en die leerders 'n gemaklike afstand vanaf die skool woon. Dit sou beteken dat die leerders sonder moeite aan skoolastiese aktiwiteite kan deelneem en nie die vervoerprobleme ondervind wat ander leerders mag verhinder om deel te neem nie. Toegang tot na-skoolse hulpklasse, media en rekenaarsentrums is gerieflik vir die dorpsleerders beskikbaar. Dit kan ook wees dat hierdie leerders uit beter sosio-ekonomiese omstandighede kom, waar meer ondersteuningstrukture beskikbaar is, wat dus hul herstelvermoë in stresverrigings ondersteun. Eise wat aan die leerders gestel word is moontlik hoër, wat hulle tot herstel uitdaag, en verskillende geleenthede is meer beskikbaar en toeganklik vir sulke leerders. Dit mag wees dat andersoortige eise aan leerders uit areas soos 'villages', 'townships' en informele nedersettings gestel word wat nie met ondersteuning verband hou nie. Hierdie areas is gewoonlik verder afgeleë wat daartoe lei dat afstand en vervoer reeds 'n probleem is. Van hierdie areas se behuising is so gestruktureer dat 'n paar gesinslede 'n kamer deel. Daar is dikwels ook nie elektrisiteit en lopende water nie, wat sou beteken dat hierdie leerders min of geen toegang het tot TV, die internet en ander opvoedkundige aktiwiteite nie. Take soos om water te gaan haal, kos te maak en skoon te maak, kan van hul tyd in beslag neem. Dit is ook moontlik dat ouers se werkloosheid 'n rol speel daarin dat wanhoop en uitsigloosheid die kinders se insentief tot herstel demp. Van hierdie ouers is dikwels ook nie geleerd nie en kan dus nie op daardie wyse 'n voorbeeld stel en as ondersteuningsnetwerk dien nie.

3.4.2 Resultate en bevindings van onderhoudvoering

3.4.2.1 Deelnemers uit die groep met die hoogste tellings

(i) Deelnemer 214

Agtergrondinligting:

| Geslag | Graad | Eerste Taal | Leef Area | Gesinstruktuur | Woon by | VVM-A% |
|---------|-------|-------------|-----------|----------------|---------|--------|
| Vroulik | 9 | Afrikaans | Myn | Ouers geskei | Moeder | 83 |

Leerder 214 is op die VVM-A as veerkragtig identifiseer. Die onderhoud het die volgende aan die lig gebring:⁶

Deelnemer 214 het 'n gemaklike maar stil wyse van kommunikeer. Sy hou van haar medeleerlinge en onderwyseresse en **kom goed met hulle oor die weg**. Sy het 'n **positiewe uitkyk** teenoor haar omstandighede. "Vertel my van die goed by die skool wat dalk minder lekker is? Niks is minder lekker nie". Dit kom voor of sy **maklik aanpas by verandering en die beste maak van situasies** wat aan haar gestel word. Geen van haar maats wat voorheen in haar klas was is nou meer saam met haar in die klas nie. "Ek is nie saam met my vriendinne in 'n klas nie, maar ek het vriendinne in my klas. Dit was nie lekker aan die begin nie, maar ons het, jy moes maar aangaan. Dit was vir my maklik". Sy **kom skaam voor en hou nie daarvan om in die klas op te staan en voor almal te praat nie**. As die eis aan haar gestel word is dit nie 'n probleem nie, maar sy verkies voorbereide werk. "Ek hou daarvan om iets te doen, maar dan is dit as ek voorberei is". Sy **neem aktief deel aan haar opvoeding en neem verantwoordelikheid** daarvoor. "Ek werk nou harder, ek doen nou meer. Ek doen meer as altyd". Sy is **positief** oor haar skoolwerk en **toon belangstelling en inisiatief** in wat sy doen. "Ek hou baie van huiswerk en skoolwerk. Dis vir my interessant. Ek hou daarvan om my eie inisiatief te gebruik en opstelle en so te skryf". Sy blyk 'n stil tipe mens met **sterk innerlike krag** te wees. Op navraag vergelyk sy haarself met 'n kat. "Ek is nie stil nie, maar ek hou nie baie van praat nie en ek is baie saggeaard en ek hou daarvan om na mense se probleme te luister".

Sy het die afgelope tyd **groot krisisse beleef** wat sy moes hanteer en dit lyk of sy dit op 'n **volwasse wyse** kon doen. Hul voormalige bure het twee kinders gehad wat ernstige genetiese verwante siektes gehad het. Een van die susters was 'n goeie vriendin. Die ander suster het beenmurgkanker gehad en was later verlam. Sy is oorlede en die gesin het getrek. Sy het kontak behou met haar vriendin wat nege maande later ook oorlede is. Die onderhoud is 'n maand na haar vriendin se dood gevoer. Hoewel dit vir haar moeilik is, is **haar geloof in 'n Opperwese sterk** en sy

⁶ eienskappe wat veerkrag bevestig

eienskappe wat 'n gebrek aan veerkrag bevestig

glo dat daar 'n doel met alles is. "Dit is vir my moeilik om te verwerk want in die begin het ek gevoel, die Here wil alles van my af wegneem. Ek het besef alles gebeur met 'n doel en sy's nou beter waar sy is. Ek dink sy is gelukkig waar sy is en sy ly nie meer soos wat sy gely het nie". Haar pa het 'n week gelede sy duim in 'n werksongeluk verloor. "Die Here het my pa se duim gevat en Hy't sy lewe gespaar. So ek dink maar net aan die positiewe dinge wat daardeur gebeur". Sy lê verskillende **probleemoplossingsvaardighede** aan die dag. Sy het 'n sterk geloof in en 'n **goeie verhouding met haar moeder**. "My ma is baie daar vir my en ek kan oor enigiets met my ma praat. My ma het by my gestaan deur alles waardeur ek gegaan het".

Dit is by tye vir haar moeilik om die afgelope krisis te hanteer. "Ek glo nie daar was nog so baie krisis in my lewe soos hierdie jaar nie. Party dae voel ek depressief." Hierdie gevoelens blyk normaal te wees op die stadium waarin sy haarself tans bevind. Sy het egter **maniere ontwikkel om hierdie gevoelens te hanteer**. "Ek teken baie om myself besig te hou, ek hou daarvan om te teken. Ek sal op my bed lê en 'n Engelse boek lees. Ek hou baie van lees." Sy toon 'n **innerlike geloof in haarself** wat haar help om deur 'n krisis te kom. "Ek het 'n sterk persoonlikheid en daar is min goed wat my onderkry".

Aan die negatiewe kant blyk dit dat sy **nie altyd verantwoordelikheid aanvaar vir haar werk** nie. Sy het 'n geel kaart gekry vir 'n uitstaande bladsy in haar portefeulje. "Ek dink nie dit was regverdig nie want Juffrou het nie vir ons genoeg tyd gegee nie en ons mag nie die lêers uit die klas geneem het nie". Dit blyk egter dat sy **nie toelaat dat sulke insidente haar negatief beïnvloed** nie. "Maar ek hou baie van haar, sy's oulik".

Samevattend toon deelnemer 214 eienskappe soos aangedui in figuur 3.12.

Figuur 3.12 : Veerkrachtigheidstatus van Deelnemer 214

| FASE: (KUMPFER + VVM-A) | VEERKRAGTIGHEID | NIE-VEERKRAGTIGHEID | NIE EEN NIE | BEIDE |
|------------------------------------|-----------------|---------------------|-------------|-------|
| 1. Stressors/uitdagings | X | | | |
| 2. Eksterne omgewing | X | | | |
| 3. Persoon-omgewing-interaksie | X | | | |
| 4. Interne self-eienskappe | | | | |
| - Geestelikheid en toekomspektief | X | | | |
| - Selfbeeld | X | | | |
| - Interne lokus van beheer | X | | | |
| - Doelgerigtheid/determinasie | X | | | |
| - Pro-aktiwiteit | X | | | |
| - Outonomie | X | | | |
| - Sosiale en/gedragsvaardighede | X | | | |
| - Empatiese stabiliteit en bestuur | X | | | |
| - Temperament | X | | | |
| 5. Proses van veerkrag | X | | | |
| 6. Uitkomst – aanpassing na stres | X | | | |

- Eienskappe van veerkrag wat uit die onderhoud identifiseer kon word:

Sy blyk introversief te wees met sterk persoonlike karaktereienskappe. Sy toon beide goeie sosiale verhoudings met haar portuur sowel as met ouer mense, sowel as 'n positiewe lewensuitkyk. Sy pas aan by probleme, oorkom probleme deur alternatiewe oplossings te soek, neem aktief deel aan haar opvoedingsproses, beskou eise wat aan haar gestel word as uitdagings, kan eie inisiatief gebruik, is 'n goeie luisteraar, hanteer krisisse op 'n volwasse wyse, laat haar nie onder kry deur aanslae van die lewe nie en glo dat daar met alles 'n doel is. Sy toon goeie probleemoplossingsvaardighede en het maniere ontwikkel om haar gevoelens te hanteer. Sy beskik oor 'n goeie ondersteuningsnetwerk en het 'n goeie verhouding met haar moeder. Sy het ook 'n goeie selfbeeld en beskik oor genoegsame selfvertroue.

- Bevraagtekening van haar veerkrag:

Dit blyk dat sy by geleentheid nie verantwoordelikheid ten opsigte van haar skoolastiese werk aanvaar het nie. As daar ag geneem word dat sy 'n eenmalige gebeurtenis verhaal het, asook hoe sy dit hanteer, kan dit nie as 'n nie-veerkragtige karaktereienskap beskou word nie. . Sy kan ook soms depressief voel oor haar vriendin wat oorlede is, maar dit blyk normaal te wees weens die kort tydsverloop sedert hierdie gebeure. Haar hantering van sulke krisisse toon veel eerder veerkragtige herintegrasie. Hoewel sy stil is en nie 'n uitgesproke tipe persoon blyk te wees nie, kan dit aan introversie toegeskryf word waar sy op haar innerlike self fokus eerder as op die eksterne omgewing buite haarself en behoort die eienskap nie as aanduidend van 'n gebrek aan veerkrag gesien te word nie.

- Gevolgtrekking

Hierdie deelnemer is 'n stil, sterk introvert wat in haarself glo en weet wat sy van die lewe verlang. Sy is doelgerig en neem verantwoordelikheid vir haar eie lewe. Geweldige krisisse het haar die afgelope jaar in die gesig gestaar en sy het bewys dat sy dit op 'n positiewe wyse kan hanteer, al is dit nie altyd maklik nie. Sy het aangetoon dat terugslae haar nie onderkry nie en dat sy in staat is tot 'n hoër staat van veerkrag en sterkte na afloop van sulke gebeure, met ander woorde veerkragtige herintegrasie. Deelnemer 214 word aangedui as veerkragtige op die VVM-A en hierdie aanduidings word bevestig deur die onderhoud.

VEERKRAGTIGHEIDSTATUS: Veerkragtige (veerkragtige herintegrasie)

(ii) Deelnemer 95

Agtergrondinligting:

| Geslag | Graad | Eerste Taal | Leef Area | Gesinstruktuur | Woon by | VVM-A% |
|---------|-------|-------------|-----------|----------------|---------|--------|
| Vroulik | 8 | Zoeloe | Village | Ouers getroud | Ouers | 80 |

Deelnemer 95 is op die VVM-A identifiseer as veerkragtig. Die onderhoud het die volgende aan die lig gebring:

Hierdie deelnemer **beskou onderwys en opleiding as 'n primêre deel van haar bestaan** en voel baie ernstig daarvoor om eendag die beste daaruit te haal. "If you don't have education you're not going anywhere. It is the first priority to me". Sy is **toekomsgerig en toon entoesiasme** wat haar **toekoms** betref. "I want to be something one day. I want to be educated". Sy toon **realistiese doelwitstelling** met 'n buitengewoon **sterk motivering om haar gestelde doelwitte te bereik**. "I want to be a doctor". Selfs nadat die onderhoudvoerder indringende vrae gestel het oor die moontlikhede daarvan om haar droom van 'n mediese loopbaan te realiseer, **het sy gefokus gebly** op die uiteindelijke bereiking daarvan. "The subjects I want to do, I want to learn them so much because it's the subjects that I will do on the higher grade from grade 10 upwards. Yes, it's not easy. I know it will be difficult, but I'm positive". Haar **gesindheid ten opsigte van die lewe en eise wat aan haar gestel word is positief**. "Sometimes there are bad things and sometimes there are good things, but in life you must be, just have to be positive. I always tell myself I'm going to pass everything and even though people can tell me those exams are so difficult, I'm trying my best to achieve more".

Wat die hantering van krisisse betref sê sy die volgende oor haar oupa se dood. "I'm a Christian and I do believe in God and I know that He could do things that no one can do and I trust in God. That's how I coped, because my mother couldn't cope, so I had to cope on myself". Op die vraag oor hoe sy dit regkry, wat dit is wat haar bring waar sy as mens vandag is, toon sy **'n sterk geloof in God** en **'n geloof dat daar 'n doel met haar lewe is**. "What brought me here? By believing in God. I'm very happy that I'm alive today and I thank God that I'm still where I am. The reason I'm here is to learn. God gave me something, I have something in me".

Sy toon ook 'n **goeie mate van emosionele beheer** en beleef haarself nie as 'n slagoffer van omstandighede waarin sy haar mag bevind nie. "I don't backchat teachers. Mr.X expelled them and that's why they say there's racism, they think it's racism just because they're black. I don't think there's racism". Wat konflikhantering tussen meisies in die skool betref, **laat sy nie toe dat sulke dinge haar onder kry nie**. "If someone treats me bad it's for a sake. I won't treat someone bad just because he or she hates me. I don't care because I know the Lord will answer".

Aan die negatiewe kant blyk dit dat daar **verhoudingsprobleme tussen haar en haar ma** bestaan. Sy noem dat dit haar kwaad maak as haar moeder haar onskuldig van iets beskuldig, maar dat **sy by haar punt bly**. Tydens hierdie konfliktsituasies sal sy haar **frustrasie hanteer deur te huil**. Selfs onder sulke omstandighede, al is dit vir haar moeilik, **verloor sy nie haar perspektief op die lewe nie**. "She screams at me and she screams at me. And even if she does things like that, I know when someone is angry they say some things and she doesn't even think about it before saying it. When she sees that she's wrong, she apologises and I accept it".

Samevattend toon deelnemer 95 eienskappe soos aangedui in figuur 3.13.

Figuur 3.13: Veerkrachtigheidstatus van Deelnemer 95

| FASE: (KUMPFER + VVM-A) | VEERKRAGTIGHEID | NIE-VEERKRAGTIGHEID | NIE EEN NIE | BEIDE |
|------------------------------------|-----------------|---------------------|-------------|-------|
| 1. Stressors/uitdagings | X | | | |
| 2. Eksterne omgewing | X | | | |
| 3. Persoon-omgewing-interaksie | X | | | |
| 4. Interne self-eienskappe | | | | |
| - Geestelikeid en toekomspektief | X | | | |
| - Selfbeeld | X | | | |
| - Interne lokus van beheer | X | | | |
| - Doelgerigtheid/determinasie | X | | | |
| - Pro-aktiwiteit | X | | | |
| - Outonomie | X | | | |
| - Sosiale en/gedragsvaardighede | X | | | |
| - Empatiese stabiliteit en bestuur | X | | | |
| - Temperament | X | | | |
| 5. Proses van veerkrag | X | | | |
| 6. Uitkomste – aanpassing na stres | X | | | |

- Eienskappe van veerkrag wat uit die onderhoud identifiseer kon word

Sy toon 'n sterk toekomsgerigtheid, het persoonlike prioriteite en stel definitiewe doelwitte aan haarself. Sy is sterk gemotiveerd om gestelde doelwitte te bereik, toon volharding en deursettingsvermoë en beskou uitdagings wat gestel word in 'n positiewe lig. Sy blyk 'n algemene positiewe lewensuitkyk en temperament te hê, neem op aktiewe wyse deel aan haar eie lewe om sodoende die gewenste uitkomste te bereik. Sy beskik oor 'n interne lokus van beheer, is selfgeldend en het 'n sterk geloof in 'n Opperwese. Sy glo ook dat daar 'n doel is met haar lewe, het 'n goeie selfbeeld, kan outonoom besluite neem, toon goeie emosionele beheer en is liefdevol en empaties teenoor ander.

- Bevraagtekening van haar veerkrag

Dit blyk dat die verhouding tussen haar en haar moeder soms problematies kan wees. Die wyse waarop sy hierdie frustrasie hanteer is om te huil. Dit kan egter nie as nie-veerkrachtig beskou word nie, omdat dit blyk dat sy wel oor die vermoë beskik om hierdie situasie positief te hanteer en nie toe te laat dat dit haar vir lang periodes negatief beïnvloed of onderkry nie.

- Gevolgtrekking

Hierdie deelnemer blyk 'n sterk persoonlikheid te hê en het 'n positiewe uitkyk ten opsigte van enige eise wat aan haar gestel word. Sy is geweldig gemotiveerd en doelgerig ten opsigte van haar geloof en toekoms. Selfs na indringende vrae, om vas te stel of hierdie doelwitte nie net veraf lugkastele, sonder die realistiese bereiking van moontlikhede en uitvoering daarvan is nie, kon sy op veerkragtige wyse reageer en het die vrae haar eerder verder motiveer om haar doelwitte te bereik. Hoewel sy nie oor 'n sterk ondersteuningsnetwerk beskik nie en dit eerder lyk of sy die een is wat ondersteuning in haar gesin bied, gebruik sy dit as 'n positiewe groeigeleentheid. Sy laat nie toe dat terugslae haar onderkry nie en maak die beste van eise wat aan haar gestel word. Sy is dus in staat tot 'n hoër staat van veerkrag en dus tot veerkragtige herintegrasie na afloop van stresvolle gebeure. Deelnemer 95 word aangedui as veerkragtig op die VVM-A en hierdie aanduidings word bevestig deur die onderhoud.

VEERKRAGTIGHEIDSTATUS: Veerkragtig (veerkragtige herintegrasie)

(iii) Deelnemer 78

Agtergrondinligting:

| Geslag | Graad | Eerste Taal | Leef Area | Gesinstruktuur | Woon by | VVM-A% |
|--------|-------|-------------|-----------|----------------|---------|--------|
| Manlik | 8 | Zoeloe | Township | Ouers getroud | Ouers | 78 |

Deelnemer 78 is op die VVM-A identifiseer as veerkragtig. Die onderhoud het die volgende aan die lig gebring:

Hierdie deelnemer is **doelgerig en gefokus** op sy skoolwerk. Hy **neem aktief deel** aan sy leerwerk en **stel doelwitte om sy uitkomst te verbeter**. "The learning here is the highest. I learn a lot here at this school. I had a problem with math, I studied harder than the last two terms, the mark that I have got now, they have increased at least ten marks". Hy **wend daadwerklike pogings aan** en indien hy nie self regkom nie, **neem hy verantwoordelikheid vir sy vordering** en is hy **nie bang om hulp te vra nie**. "I'll learn more about the sums that I had problems with. I go to my teacher and I ask him or her how did I do. The teacher is communicating". Hy geniet skool en neem aktief aan sport deel. Sy grootste bekommernis is sy skoolwerk maar **hy is doelgerig en vertoon 'n interne lokus van beheer**. "I had to work harder than last term because I want to lift up my marks. I find out more about that, I like setting examples. I want to find out more about the work, especially in English and Afrikaans. In Afrikaans I'll read books – Afrikaans books, spelling, begripstoets, all these things that I know that they look the same that the ones I were given".

Hy het ook **goeie verhoudinge met sy medeleerlinge** en meng gerieflik en met **selfvertroue oor groeipgrense** heen. "I have a lot of communication. There's no thing like that, OK, because I'm black I'm going to be alone, because they are white. We are mixed, we are one". Hy is **pro-aktief en neem eie inisiatief** om deel te wees van sy portuur. "I got myself in there, because I talk to them

how happy I am being with them. No problems and no heartache, we just do everything together”. Wanneer probleme mag voorkom blyk hy dit op volwasse, pro-aktiewe wyse te hanteer en lê **goeie probleemoplossingsvaardighede** aan die dag. “When I have a problem? Because it is a team sport, I go to my coach and report”. Hy is **selfgeldend** en kan **konflik op produktiewe wyse hanteer**. “Like because sometimes there are people who really want to fight, so I usually show them that in case they want to fight, I’m not scared, but I won’t fight. But I remain where I am, I’ll stand my ground”. Hy blyk ‘n **positiewe temperament te hê**. “I’m a low tempered person, I try to talk to people. I’m being friendly first”. Hy laat hom ook **nie ontstel en onderkry deur probleme nie**. “I’ll get over it. I don’t like things to stress me out, I just like it to finish”. Hy **sien homself as ‘n aangename, goedgebalanseerde mens**, wat sukses in die lewe sal behaal. “Does your name mean something? It means success. I believe in my name because it is what I am now”.

Samevattend toon deelnemer 78 eienskappe soos aangedui infiguur 3.14:

Figuur 3.14: Veerkrachtigheidstatus van Deelnemer 78

| FASE: (KUMPFER + VVM-A) | VEERKRAGTIGHEID | NIE-VEERKRAGTIGHEID | NIE EEN NIE | BEIDE |
|------------------------------------|-----------------|---------------------|-------------|-------|
| 1. Stressors/uitdagings | X | | | |
| 2. Eksterne omgewing | X | | | |
| 3. Persoon-omgewing-interaksie | X | | | |
| 4. Interne self-eienskappe | | | | |
| - Geestelikheid en toekomspektief | | | X | |
| - Selfbeeld | X | | | |
| - Interne lokus van beheer | X | | | |
| - Doelgerigheid/determinasie | X | | | |
| - Pro-aktiwiteit | X | | | |
| - Outonomie | X | | | |
| - Sosiale en/gedragsvaardighede | X | | | |
| - Empatiese stabiliteit en bestuur | X | | | |
| - Temperament | X | | | |
| 5. Proses van veerkrag | X | | | |
| 6. Uitkomst – aanpassing na stres | X | | | |

- Eienskappe van veerkrag wat uit die onderhoud identifiseer kon word

Hierdie deelnemer is doelgerig wat betref sy akademiese prestasie en fokus op dit wat vir hom belangrik is. Hy stel doelwitte vir homself en neem daadwerklike stappe om die doelwitte suksesvol te bereik. Hy het goeie verhoudings met onderwysers en vra hulp wanneer hy dit nodig het. Hy neem aktief aan sy eie opvoeding deel en neem verantwoordelikheid vir sy besluite. Hy het goeie

verhoudings met sy portuur, het selfvertroue en is in staat tot suksesvolle konflikthantering en probleemoplossing. Hy het 'n positiewe temperament, kan assertief optree en laat nie toe dat probleme hom onder kry nie. Hy glo in homself.

- Bevraagtekening van sy veerkrag

Eienskappe wat veerkrag bevraagteken kon nie vanuit die onderhoud identifiseer word nie.

- Gevolgtrekking

Hierdie deelnemer toon hope selfvertroue, het 'n aangename temperament en kom goed met alle mense oor die weg. Hy som situasies goed op en kan negatiewe situasies in positiewe situasies omskep. Hy laat hom nie negatief deur stresvolle gebeure beïnvloed nie, is selfgeldend en maak die beste van eise wat aan hom gestel word. Hy is positief en entoesiasies oor sy akademie en aanvaar verantwoordelikheid vir sy eie vordering. Hy is pro-aktief, doelgerig en gemotiveerd om sy doelwitte te bereik. Uit die onderhoud blyk dit dat die deelnemer op pad is na suksesvolle identiteitsverwerwing. Minder veerkragtige eienskappe kon nie tydens die onderhoud identifiseer word nie, maar dit beteken nie dat daar nie tye is wanneer die deelnemer meer insette moet lewer om suksesvol veerkragtig te herintegreer nie. Tans is hy wel in staat tot 'n hoër staat van veerkrag en tot veerkragtige herintegrasie na afloop van uitdagings. Deelnemer 78 word aangedui as veerkragtig op die VVM-A. Hierdie aanduiding word bevestig deur die onderhoud.

VEERKRAGTIGHEIDSTATUS: Veerkragtig (veerkragtige herintegrasie)

(iv) Deelnemer 142

Agtergrondinligting:

| Geslag | Graad | Eerste Taal | Leef Area | Gesinstruktuur | Woon by | VVM-A% |
|---------|-------|-------------|-----------|----------------|---------|--------|
| Vroulik | 8 | Afrikaans | Dorp | Ouers getroud | Ouers | 75 |

Deelnemer 142 kom vriendelik en aangenaam voor. Sy geniet skool, is **positief oor haar skoolwerk en kom goed met medeleerlinge en onderwysers oor die weg**. “Ek hou omtrent van al die juffrouens. Ek is baie gelukkig by my skool, ek het baie vriendinne, my skoolwerk word elke kwartaal beter. Ag dis baie lekker hier”. Sy noem dat sy die **sport en die akademie geniet**, hoewel sy dink dat sy beter kan doen in haar akademie. Haar **hantering en gedrag teenoor onderwysers** wat as 'moeilik' beskou word, **blyk konstruktief** te wees. As die betrokke onderwyser werk verduidelik wat sy nie verstaan nie, **vra sy vir raad**. “Hy sê altyd jy moet werk doen, maar dan verduidelik hy dit nie so mooi nie. Nie baie kinders hou van hom nie. As hy nie verduidelik nie, gaan ek na hom toe en vra vir hom om vir my te verduidelik want ek wil leer en ek wil nie sleg doen op my rapport nie”. Sy toon 'n positiewe houding en **word nie negatief beïnvloed deur sulke omstandighede** of deur haar maats nie. Sy hanteer moeilike **situasies op pro-aktiewe wyse en aanvaar verantwoordelikheid** vir haar eie vordering en prestasies. “Ek doen goed in my vak by

hom. Mens kan dit nie geniet as jy nie van die onderwyser hou nie, so ek probeer dit maar geniet. My vriendinne maak dit vir my lekker, ek doen my werk, ek maak seker ek is op datum dat hy nie iets teen my het nie. Ek doen goed in daai vak.” Sulke **situasies kry haar nie onder nie en dien eerder as ‘n dryfveer om beter te presteer**. “Ek wil vir hom wys ek sal goed doen in sy vak”.

Sy is **selfversekerd in haar hantering van probleme** en **laat nie toe dat negatiwiteit haar beïnvloed nie**. Sy kies haar vriende met oorleg. “Ek steur my nie regtig daaraan as ek nie van iemand hou nie, ek sal nie wys ek hou nie van hulle nie. As hulle vriendelik is, dan is ek vriendelik met hulle. Ek sal nie sê ek is lelik nie, maar ek meng nie met sulke mense nie”. Sulke gevalle kom egter min voor en sy bedink die redes waarom ander dalk op negatiewe wyse optree. Sy maak dit nie persoonlik nie en **trek haar nie sulke gebeure aan nie**. Sy **betoon empatie** teenoor haar medemens. “Daar is nie baie mense wat soos dit is nie, ek sal ook nie lelik wees nie, miskien is daar iets fout dat hulle so is. Miskien word dit aangeleer by die huis, dan doen hulle dit by die skool. Ek sal vra wat pla en boelie iemand jou, wat gaan aan?” Sy **hanteer bakleiery tussen meisies op volwasse wyse**. “Sien, meisies baklei mos baie. As ‘n meisie vir my enigiets sê sal ek my nie daaraan steur nie. Partykeer is dit waar, partykeer nie.” Sy **deurdink egter kritiek** en gebruik dit as ‘n **geleentheid om haarself te verbeter**. “Partykeer of hang af van watse goed hulle sê, ek gaan dink daarna, dan dink ek hoekom sê hulle dit vir my, dan kan ek iets daaraan verander.” Sy **erken dat sy ook foute maak** en reageer positief as sy besef dat sy dalk iets verkeerd gedoen het, maar ontwikkel nie skuldgevoelens oor dinge wat sy nie dink waar is nie. “Ek gaan my nie steur nie want ek weet dis nie waar nie. As dit waar is sal ek probeer verander.”

Sy **hanteer krisis**, soos die buurseun wat klaarblyklik onlangs haar hondjie doodgeskop het, **op volwasse wyse**, en **skram nie daarvan weg nie**. (Die betrokke jongman het blykbaar reeds voorheen met die gereg gebots.) Die deelnemer en haar gesin was weg vir die naweek en haar hondjie het ‘n gat onderdeur die heining gegrawe. Ander bure het hulle van die voorval met die hond vertel. “Ek het toe vir daai ou gaan sê, ek het vir hom gaan vra hoekom het hy die hond geskop, toe sê hy vir my, toe sê ek vir hom ek hoop sulke mense gaan sleg dood wat dit doen. Hy was onlangs in die tronk, maar nie hieroor nie, ek weet nie oor wat nie.” Sy trek nie andersoortige probleme vir haarself aan nie en **tob nie lank** oor goed nie. Meestal **neem sy self verantwoordelikhied vir haar probleme** maar sal haar ma se **hulp vra indien dit iets is wat sy nie self kan hanteer nie**. Sy kan ook vir haar **doelwitte stel en hard werk om dit te bereik**. “As dit my ma-hulle se probleme is dan los ek dit dat hulle dit doen. Sommige goeters hanteer ek self, ek het ‘n probleem met wiskunde gehad, ek het besluit ek gaan harder begin werk. Ek het vir ekstra klasse gegaan en ek het met meer as 30% in my wiskunde gestyg.”

Dit blyk dat hierdie deelnemer ‘n **goeie ondersteuningsnetwerk** het vir leiding en dat sy in haar ouerhuis ‘n goeie voorbeeld kry oor aanvaarbare gedrag. “Soos my ma-hulle my leer – doen dit altyd op ‘n mooi manier, moenie onbeskof of so wees nie”. Sy blyk ‘n **positiewe temperament** te hê en beskik oor ‘n **goeie selfbeeld**. Sy beskou haarself as ‘n **vriendelike mededeelsame persoon met baie ‘guts’**. “Ek is vriendelik en deelsaam, ek het baie ‘guts’, baie selfvertroue. Ek het baie maats. Sy **glo ook in ‘n Opperwese**. “Ek is deur die Here gemaak”. Sy toon ook ‘n **toekomsvisie** en wil

eendag opleiding gee en met rekenaars werk soos haar ma. “Ek is baie lief vir rekenaars, ek wil so ‘n werk hê, iemand wat ander oplei”.

Samevattend toon deelnemer 142 eienskappe soos aangedui in figuur 3.15.

Figuur 3.15: Veerkrachtigheidstatus van Deelnemer 142

| FASE: (KUMPFER + VVM-A) | VEERKRAGTIGHEID | NIE-VEERKRAGTIGHEID | NIE EEN NIE | BEIDE |
|------------------------------------|-----------------|---------------------|-------------|-------|
| 1. Stressors/uitdagings | X | | | |
| 2. Eksterne omgewing | X | | | |
| 3. Persoon-omgewing-interaksie | X | | | |
| 4. Interne self-eienskappe | | | | |
| - Geestelikheid en toekomspektief | X | | | |
| - Selfbeeld | X | | | |
| - Interne lokus van beheer | X | | | |
| - Doelgerigheid/determinasie | X | | | |
| - Pro-aktiwiteit | X | | | |
| - Outonomie | X | | | |
| - Sosiale en/gedragsvaardighede | X | | | |
| - Empatiese stabiliteit en bestuur | X | | | |
| - Temperament | X | | | |
| 5. Proses van veerkrag | X | | | |
| 6. Uitkomste – aanpassing na stres | X | | | |

- Eienskappe van veerkrag wat uit die onderhoud identifiseer kon word

Hierdie deelnemer is vriendelik en blyk ‘n positiewe temperament te hê. Sy is positief ingestel op haarself en haar omgewing. Sy beskou uitdagings wat aan haar gestel word as positief, kan doelwitte vir haarself stel en toon genoeg motivering om hierdie doelwitte te bereik. Sy blyk baie goeie kommunikasie vaardighede te hê en kom goed oor die weg met haar portuur sowel as met volwassenes. Sy hanteer probleme en krisisse op ‘n produktiewe wyse, wend daadwerklike pogings aan om oplossings te vind en probeer altyd die beste maak van enige situasie. Sy laat haar nie onderkry nie en toon ‘n interne lokus van beheer. Sy laat haar nie deur haar portuur beïnvloed om op verkeerde wyses op te tree nie en is selfgeldend. Sy beskou kritiek nie as negatief nie en is bereid om veranderinge in haarself aan te bring as dit nodig is. Sy neem verantwoordelikheid vir haarself, het ‘n goeie selfbeeld en toekomsvisie en glo in ‘n Opperwese.

- Bevraagtekening van haar veerkrag

Eienskappe wat veerkrag bevraagteken kon nie vanuit die onderhoud identifiseer word nie.

- Gevolgtrekking

Hierdie deelnemer toon 'n neiging tot veerkragtige herintegrasië hoewel uitsonderlike negatiewe eise of stressors nog nie aan haar gestel was nie. Die ernstigste krisis wat sy tot dusver moes hanteer was die buurseun wat haar hond doodgeskop het, wat sy op merkwaardig volwasse wyse vir haar ouderdom kon bestuur. Sy is selfstandig, deins nie weg van eise nie en hanteer sulke eise op 'n goed geïntegreerde wyse. Sy kry dieselfde reg wat betref haar skoolwerk en kommunikasie met haar portuur. Sy beskik ook oor die vermoë om negatiewe situasies vir haarself in positiewes om te skakel, soos met sekere onderwysers. Sy het 'n goeie ondersteuningsnetwerk wat sy tot haar voordeel aanwend. Sy put verder sterkte uit haar geloof en alle tekens dui daarop dat sy op pad is na 'n positiewe identiteitsverwerwing. Deelnemer 142 word aangedui as veerkragtig op die VVM-A en hierdie aanduiding word deur die onderhoud bevestig.

VEERKRAGTIGHEIDSTATUS: Veerkragtig: (veerkragtige herintegrasië)

3.4.2.2 Deelnemers uit die groep met die laagste tellings

(i) Deelnemer 145

Agtergrondinligting:

| Geslag | Graad | Eerste Taal | Leef Area | Gesinstruktuur | Woon by | VVM-A% |
|---------|-------|-------------|-----------|----------------|---------|--------|
| Vroulik | 8 | Afrikaans | Dorp | Ouers geskei | Vader | 20 |

Deelnemer 145 is op die VVM-A identifiseer as nie-veerkragtig. Die onderhoud het die volgende aan die lig gebring:

Deelnemer 145 **beskou haar eksterne omgewing in 'n negatiewe lig**. Dit blyk dat **minder ernstige dinge haar ontoepaslik onstel**. Haar **ervaring van skool is negatief**. “Ek dink hulle moet die skool verf want as ek in die oggend hier kom dan wil ek huil. Jy raak naas as jy die pilare sien wat so geveerf is”. **Eksterne lokus van beheer** kom voor. “Ek doen nie baie goed op skool nie, maar ek probeer darem. Dan is daar ander kinders wat glad nie probeer nie en dan doen hulle beter as ek. Dan word ek kwaad”.

Dit blyk ook dat sy **nie veranderinge in haar omgewing**, soos die oorpasing van 'n gunsteling onderwyseres, **goed kon hanteer nie**. “Ek het gehuil want sy het vir ons hokkie afgerig. Ons het net gepraat daaroor en almal sê die healtyd dis OK en niks sal gebeur nie. Ons sal cope en vir juffrou gaan kuier. Ek dink nog aan haar. Ek stres nie meer so baie en droom ook nie meer daaroor nie”. Dit wil voorkom asof daar **onderbewuste spanning en angs by haar voorkom** aangesien sy **ontstellende drome kry** waar sy dinge ‘sien’. Sy het al voorheen 'n sielkundige in die verband gespreek. “Ek was bang om alleen by die huis te wees want ek was bang ek gaan dit weer sien”. Sy kon nie regtig sê hoe sy die drome hanteer het nie, net gemeld dat haar vriendin se ma gesê het sy sal ‘hulle’ skiet. Dit was vir haar snaaks en toe het sy daarvan vergeet. **Vreemde dinge maak**

haar bang. “Watter dinge maak jou nog bang?”. “Um, wind. Ek weet nie. Dit voel net of iemand jou aanrand as die wind erg waai”. Sy sê egter sy is nie voorheen deur iemand aangerand nie.

Sy beskik nie oor dinamiese probleemoplossingsvaardighede nie. “Ek sal gaan sit en dan sal ek net healtyd asemhaal so stadig, en dit help”. Haar styl van probleme hanteer blyk onder andere vermyding te wees. Haar een vriendin het ‘n slang en sy hou nie van slange nie. “Ek het gesê: ek gaan nou nie meer hier kan kuier nie. Ek sal nie weer daar gaan kuier nie”. Behalwe vermyding kom ander onproduktiewe wyses van probleem hantering ook voor. “My vriendin praat net met my en sê vir my ek moet dit vergeet. My ma sê altyd vir my ek moet huil. As ek wil huil dan moet ek huil en dan as ek klaar gehuil het voel ek beter”. Dinge wat haar omkrap is die feit dat sy voel haar ouers trek haar boetie voor. “Ek voel baie sleg want hy is my pa-hulle se witbroodjie en dan kry hy partykeer dinge wat ek graag wil hê en dan kry ek nie”. Sy kan ook by tye manipulerend wees om te kry wat sy graag wil hê. “Ek het ‘n manier om met my pa te praat en dan kry ek wat ek wil hê”. Wanneer sy ‘n dier moet kies waarmee sy haarself vergelyk, kies sy ‘n perd. “Want ek wil rustig wees en dan na so ‘n rukkies as jy my kom kwaad maak, dan sal ek begin op en af spring. As ek kwaad, kwaad, kwaad raak voel dit asof ek iets kan stukkend slaan. My ma sê vir my ek moet altyd huil. Enigiets wat my kwaad maak laat my huil, al is dit net die kos wat sleg proe”.

Dit wil ook voorkom dat haar verhouding met haar portuur wisselvallig is. “Sy sal sê, ag dis stupid, dan word ek kwaad en sê vir haar wat ek van haar dink”. Gebeure van so ‘n aard neem volgens haar tussen twee en drie weke om op te klaar. Die probleem sal egter nie uitgepraat word nie maar ignoreer word. Aan die positiewe kant blyk dit dat sy aktief poog om ‘n verbetering in haar skoolastiese prestasie teweeg te bring. “Ek leer harder. My sussie gee my gewoonlik ander metodes om my werk op te som en te leer, dan probeer ek dit”. Sy kan verantwoordelikheid neem en het al vir twee weke na die bure se hond omgesien.

Samevattend toon deelnemer 145 eienskappe soos aangedui in figuur 3.16.

Figuur 3.16: Veerkrachtigheidstatus van Deelnemer 145

| FASE: (KUMPFER + VVM-A) | VEERKRAGTIGHEID | NIE-VEERKRAGTIGHEID | NIE EEN NIE | BEIDE |
|------------------------------------|-----------------|---------------------|-------------|-------|
| 1. Stressors/uitdagings | | X | | |
| 2. Eksterne omgewing | | X | | |
| 3. Persoon-omgewing-interaksie | | X | | |
| 4. Interne self-eienskappe | | | | |
| - Geestelike en toekomspektief | | X | | |
| - Selfbeeld | | X | | |
| - Interne lokus van beheer | | X | | |
| - Doelgerigtheid/determinasie | | X | | |
| - Pro-aktiwiteit | | X | | |
| - Outonomie | | X | | |
| - Sosiale en/gedragsvaardighede | | X | | |
| - Empatiese stabiliteit en bestuur | | X | | |
| - Temperament | | X | | |
| 5. Proses van veerkrag | | X | | |
| 6. Uitkomst – aanpassing na stres | | X | | |

- Eienskappe van veerkrag wat uit die onderhoud identifiseer kon word

Dit blyk wel of sy poog om op aktiewe wyse haar skoolprestasie te verbeter deur raad van haar suster te vra en te volg. Die vermoë om verantwoordelikheid te neem bestaan en kom wel na vore.

- Bevraagtekening van haar veerkrag

Sy toon 'n eksterne lokus van beheer, beskou haar eksterne omgewing as negatief en bedreigend en beskik nie oor vaardighede om probleme of eise wat aan haar gestel word konstruktief te hanteer nie. Sy voel uitgelewer aan haar omstandighede, toon 'n gebrek aan emosionele beheer, ontoepaslike vrese wat by tye haar lewe en drome oorheers. Sy het ander nodig om haar te help om haar probleme te hanteer en haar eie probleemoplossingsvaardighede is vermyding, huil en woede. Sy voel uitgelewer aan haar omstandighede, kan manipulerend wees en toon wisselvallige verhoudinge met haar portuur.

- Gevolgtrekking

Hierdie deelnemer skyn glad nie in beheer van haarself of haar lewe te wees nie en toon definitiewe tekens van identiteitsverwarring. Sy is nie in staat tot enige vorm van positiewe herintegrasie na afloop van stresvolle ervarings nie en beskik oor geen vaardighede om probleme te hanteer of te

oorkom nie. Feitlik enige situasie waarmee sy konfronteer word is vir haar problematies en die moontlikheid van depressie kan nie uitgesluit word nie. Sy beskik ook nie oor 'n ondersteuningsnetwerk nie en toon nie geloof in 'n Opperwese wat vir haar 'n vorm van eiewaarde en stabiliteit kan gee nie. (In die toekoms kan haar suster dalk 'n ondersteunende rol speel. Die suster is 'n moontlike bate wat ontgin kan word). Die deelnemer toon tekens van wanaangepaste herintegrasië met verlies van 'n vorige greep op die situasie, maar toon hoofsaaklik disfunksionele herintegrasië. Dit impliseer dat 'n verlaging in positiewe herintegrasië voorkom. Deelnemer 145 word aangedui as nie-veerkragtig op die VVM-A en hierdie aanduiding word bevestig deur die onderhoud.

VEERKRAGTIGHEIDSTATUS: Nie-Veeerkragtig (disintegrasië)

(ii) Deelnemer 147

Agtergrondinligting:

| Geslag | Graad | Eerste Taal | Leef Area | Gesinstruktuur | Woon by | VVM-A% |
|---------|-------|-------------|-----------|----------------|---------|--------|
| Vroulik | 8 | Afrikaans | Dorp | Ouers getroud | Ouers | 26 |

Die deelnemer noem dat sy van skool hou maar dat die Engelse kinders haar pla. “Um, dis 'n lekker skool. Die onderwysers en kinders is vriendelik, behalwe nou die Engelse kinders”. **Bakleieri tussen die groepe kom gereeld voor.** “Hulle begin op ons skree of iets soos dit en dan veg die meisies vreeslik erg. Hulle kyk ook onder ons rokke in om ons te terg en dit raak vreeslik irriterend”. Dit wil voorkom of sy en haar meisiemaats nie **die situasie kon uitsorteer nie.** Sy noem dat hulle al sonder sukses vir die onderwysers gesê het en self ook met dié leerders gepraat het. “Dit lyk nie of dit juis help nie”. Dit kom nie voor asof sy **leierseienskappe of toereikende probleemoplossingsvaardighede aan die dag kan lê nie, beleef haarself soms as 'n slagoffer** en noem dat een van haar vriendinne reeds die skool as gevolg hiervan verlaat het.

Sy ervaar ook dat die onderwysers dikwels onregverdig is. Sy noem dat sy al geel kaarte ontvang het omdat werk nie voltooi was nie en 'n ander keer omdat sy gesels het. Sy voel dat sy self nie hiervoor verantwoordelik is nie omdat sy afwesig was en die juffrou nie na haar wil luister as sy iets wil sê nie. “As hulle met ons raas dan probeer ons verduidelik wat gebeur het, dan wil hulle nie vir ons luister nie. Dis wat mens die meeste pla”. Haar ma moet dan vir haar 'n brief skryf en hoewel sy dit nie opvolg nie, hoop sy dat die probleem dan opgelos is. Sy sal egter nie self met die juffrou daarvoor gaan praat nie. Haar verwagtings ten opsigte van waaroor klasaktiwiteite behoort te gaan, is nie realisties nie. “Sy's onregverdig maar partykeer is sy 'n lekker onderwyser want sy maak grappies, maar as sy in 'n slegte bui is, dan is dit nie lekker nie”.

Sy ervaar druk van haar ouers om skolasies beter te presteer (soos haar susters) as negatief. “Weet jy, ek probeer, dan druk hulle my te hard. Ek probeer regtig my bes, maar my pa is nie juis een van die tipes wat lekker verstaan nie”. Sy voel dat sy as mens nie deur hom waardeur word nie

en dink dat hy liever is vir die honde as vir hulle. “Ons het twee hondjies in ons huis, hy kies altyd die honde voor ons kinders en sal eerder met die honde gaan stap”. Sy noem dat hy met haar en haar suster speel maar dat hy baie kwaad word as sy oor iets jok. Haar **meganismes om probleme te hanteer blyk nie produktief te wees nie** en sy **neig om te ontvlug**. “Partykeer verstaan ek regtig nie my pa nie. Partykeer voel ek net asof ek net uit die huis uit wil weglou omdat hy altyd onredelik is”. Sy praat nie self met haar pa daarvoor nie, maar **huil by haar ma** daarvoor en maak op haar ma staat om haar probleme vir haar uit te sorteer. “Gewoonlik skryf ek in my dagboek. My ma lees altyd in my dagboek en dan weet sy darem wat aangaan. Ek huil partykeer by my ma daarvoor en dan probeer my ma daarvoor praat, dan sê my pa dit is nie so nie”. Sy **voel dat sy nie genoeg aandag kry nie** en daarom nie hierdie **eise kan hanteer nie**. “Ek kan nie juis daarmee ‘cope’ nie want partykeer wil ek hê al die aandag moet op my wees”. Dit voel of haar susters nie altyd gaaf met haar is nie en dit wil lyk of gewone **gesinsonderonsies vir haar moeilik is om te hanteer**. “Ek dink dit kan verbeter as my ma-hulle net hulle kant wil bring en my susters en ek, my kant wil bring. Dan sal ons gesin gelukkig wees, hoewel ons is, maar nie altyd nie”. Dit lyk egter of die situasie haar pla maar sy beskik nie oor die vaardighede om dit op ‘n positiewe wyse te hanteer nie. Sy noem dat wanneer sy dink sy nie self ‘n probleem sal kan oplos nie, sy ‘n ouer persoon soos **haar ouers of onderwysers sal vra om hulp** en bevestig dat dit is wat meestal gebeur. “Ek vra gewoonlik raad”.

Op navraag vergelyk sy haarself met ‘n kat. “‘n Kat is altyd vriendelik met jou en as jy hom nou bietjie irriteer, dan sal hy jou krap of byt of iets”. Sy noem dat sy ‘krap’, wanneer haar susters en vriendinne haar ‘nag’ maar sy nie lus het om te sê wat fout is nie en dat **sy dan geirriteerd en opgewerk raak**. Dan sluit sy haar af. Dit wil voorkom of haar **manier van hantering is om ander te ignoreer**. “Ek sal eenkant gaan sit en dan sal ek met myself praat of ek sal myself heeltemal afskakel van hulle en net aangaan met waarmee ek besig is”.

‘n Krisis het in haar lewe opgeduik toe maats van haar geskinder het en vertel het dat sy ‘n storie versprei het wat nie waar was nie. Sy noem dat sy onskuldig was. Dit lyk of sy haar **sulke gebeure aantrek** en dat dit **haar geruime tyd neem om daarvoor te kom**. “Al my vriendinne het teen my gedraai want almal het gedink dit is ek wat dit vertel het en toe na ‘n hele ruk toe maak ons vrede. Nou is ons nie meer kwaad vir mekaar nie”.

Sy noem dat haar **ouma? vir haar ‘n ondersteunende figuur** is en dat sy met haar oor baie dinge kan praat. “Sy is altyd daar as ek probleme het”. Ek en my **susters baklei amper elke dag**. As ek ‘n toets geskryf het en hom nie deurgekom het nie en ek te bang is om my ouers te wys, dan praat ek eers met my ouma”. Sy **besef dat sy iets moet doen om beter te presteer** maar toon **nie motivering of doelgerigte gedrag om beter uitkomst te bewerkstellig nie**. “Dan weet ek ek moet voorberei vir die toets en ek moet leer vir die toets, eerder as wat ek net by die huis voor die TV sit of voor die rekenaar sit en niks doen”. Sy beskryf haarself as ‘n **liefdevolle persoon** maar **sê dat sy partykeer onredelik is**.

Samevattend toon deelnemer 147 eienskappe soos aangedui in figuur 3.17.

Figuur 3.17: Veerkrachtigheidstatus van Deelnemer 147

| FASE: (KUMPFER + VVM-A) | VEERKRAGTIGHEID | NIE-VEERKRAGTIGHEID | NIE EEN NIE | BEIDE |
|------------------------------------|-----------------|---------------------|-------------|-------|
| 1. Stressors/uitdagings | | X | | |
| 2. Eksterne omgewing | | X | | |
| 3. Persoon-omgewing-interaksie | | X | | |
| 4. Interne self-eienskappe | | | | |
| - Geestelike en toekomspektief | | X | | |
| - Selfbeeld | | X | | |
| - Interne lokus van beheer | | X | | |
| - Doelgerigtheid/determinasie | | X | | |
| - Pro-aktiwiteit | | X | | |
| - Outonomie | | X | | |
| - Sosiale en/gedragsvaardighede | | X | | |
| - Empatiese stabiliteit en bestuur | | X | | |
| - Temperament | | X | | |
| 5. Proses van veerkrag | | X | | |
| 6. Uitkomste – aanpassing na stres | | X | | |

- Eienskappe van veerkrag wat uit die onderhoud identifiseer kon word

Die deelnemer beskik oor 'n ondersteuningsnetwerk en vra hulp wanneer sy dit nodig het. Sy besef dat sy iets moet doen om haar akademiese prestasie te verbeter en sy beskou haarself as 'n liefdevolle persoon.

- Bevraagtekening van haar veerkrag

Die deelnemer toon ontoereikende kommunikasievaardighede met betrekking tot geskille met haar portuur. Sy kan nie konflik tussen groepe hanteer nie en toon geen vaardighede ten opsigte van probleemoplossing nie. Sy het 'n gebrek aan selfdisipline, ervaar onderwysers as onregverdig en neem nie verantwoordelikheid vir haar eie gedrag nie. Sy kan nie probleme self hanteer nie en is aangewese op haar ma of ouma om moeilike situasies namens haar te hanteer. Sy beskou stressors of uitdagings vanuit die omgewing in 'n negatiewe lig en beleef haarself dikwels as 'n slagoffer van haar omstandighede. 'n Eksterne lokus van beheer kom voor. Dit blyk dat sy 'n negatiewe selfbeeld het en kleiner probleme kry haar maklik onder. Sy toon dikwels 'n negatiewe temperament en raak vinnig geïrriteerd. Sy stel nie doelwitte nie en is nie gemotiveerd of toekomsgeoriënteerd nie.

- Gevolgtrekking

Deelnemer 147 bevind haarself tans in 'n tipiese staat van identiteitsverwerwing. Sy trek haar kleiner geskille met haar gesin en portuur geweldig aan. Ernstige lewenseise is nog nie aan haar gestel nie maar sy beskou feitlik enige eis wat aan haar gestel word as onhanteerbaar. Tekens van veerkragtige herintegrasie kon nie by haar identifiseer word nie. Hoewel daar nie tekens van disfunsionele herintegrasie voorkom nie lyk dit of sy tans slegs in staat is tot 'n laer staat van herintegrasie. Dit lei nie noodwendig tot 'n hoër vlak van funksionering nie en homeostase vind soms plaas. Die deelnemer bevind haarself oorwegend in 'n oorlewingstaat. Deelnemer 147 word aangedui as nie-veerkragtig op die VVM-A en hierdie aanduiding word bevestig deur die onderhoud.

VEERKRAGTIGHEIDSTATUS: Nie-Veerkragtig: (oorlewingstaat)

(iii) Deelnemer 231

Agtergrondinligting

| Geslag | Graad | Eerste Taal | Leef Area | Gesinstruktuur | Woon by | VVM-A% |
|---------|-------|-------------|-----------|----------------|---------|--------|
| Vroulik | 9 | Zoeloe | Township | Vader oorlede | Moeder | 29 |

Deelnemer 231 is op die VVM-A identifiseer as nie-veerkragtig. Die onderhoud het die volgende aan die lig gebring:

Deelnemer 231 beskou meestal **uitdagings vanuit die eksterne omgewing in 'n negatiewe lig**. "Umm, school, I guess it's OK ma'm. I love the way the teachers discipline and teach us, but most of the time it's not fun". Hoewel sy aanvanklik positief ten opsite van haar onderwysers blyk te wees, kan sy **nie druk vanuit haar omgewing goed hanteer nie**. Sy **ervaar haar portuur as negatief** en **kan nie selfgeldend optree** teenoor die wat sy as afknouerig beleef nie. "There are bullies. They call us names, kaffer or meid or vettie". Sy het nog nooit gepoog om **die probleem aan te spreek** en die toestand te verbeter nie. "I have never told mr. X, because I'm scared he's not going to do anything". Sy neig om 'n **slagofferhouding in te neem** of eerder **weg te hardloop van haar probleme** as om dit te probeer hanteer en haar **probleemhanteringsmeganismes blyk vermyding en ontkenning** te wees. "I just have to tolerate it all, until I finish school. It makes me feel scared and sometimes I just want to run away. I think it is better to run away than to face those guys". Sy kry wel ondersteuning van haar ma. "My mom told me I must not mind, because they are fools, so I just look at them".

Verhoudinge met haar maats blyk ook stormagtig te wees. "They spread rumours about me. Although they do hurt me, I try to talk to them and to pretend that everything is alright even though I know it's not. I pretend everything's OK". Een van haar hanteringsmetodes is **om te huil**. "Most of the time I cry". Haar **sosiale en gedragsvaardighede is nie produktief** nie. "I love to talk, then end up saying the wrong things. That is something I don't like about myself". Sy kan **nie 'n geheim hou nie**

en dit kan moontlik 'n rede wees waarom sy nie 'n vertrouensverhouding met maats kan opbou nie. Sy toon 'n gebrek aan selfbeheer. "It's just like it slipped out and next time I slip it out again". Hoewel sy noem dat sy probeer om dit nie weer te doen nie, is sy nie suksesvol nie. "I just keep quiet. I just go yes...no, then I end up saying everything again".

Dit kom ook aan die lig dat sy van haar onderwysers as negatief ervaar. "The teachers in the school are very nice, not all of them, but some of them". Weereens bevind sy haarself in 'n slagoffer rol. "I think she hates us. One mistake that she sees you doing, she's going to punish you and she makes sure that you are punished for that mistake". Sy poog wel om die situasie te probeer hanteer deur nie foute te maak in hierdie klas nie. Sy toon egter 'n eksterne lokus van beheer en pas haar gedrag aan as gevolg van vrees, eerder as om 'n positiewe verandering in haar omgewing teweeg te bring. Sy aanvaar nie verantwoordelikheid vir haar eie lewe nie.

Haar metode van probleemhantering ten opsigte van enige ander kwessie blyk ook vermyding te wees. Sy ontvlug eerder as om probleme in die gesig te staar. Tot dusver blyk sy nie in staat te wees om meer konstruktiewe hanteringsmetodes te ontwikkel nie. Sy toon ook 'n negatiewe selfbeeld. "How do you cope with bad things that happen to you? I ignore it. I think it's better to ignore. I think I'm just a coward, I do not want to face my problems. Even though things happen, I just try to ignore it again and again". Haar moeder dien wel as ondersteuning vir haar. "Sometimes I tell my mom. She guides me and tell me what to do about the problem. She tells me never to give up because life is not always smooth, I must just hold on".

Haar vader is meer as 'n jaar gelede na 'n lang siekbed oorlede en dit lyk of sy die krisis goed verwerk. Hoewel sy dood haar erg getref het, kon sy dit na afloop van tyd hanteer. "It really broke me down, because at first I thought that God didn't love me and that maybe I did something wrong and that was my punishment. When he died it was like a piece has been taken away from my heart". Dit blyk dat haar geloof sterk is en dat dit haar in sulke tye dra en sy glo dat daar 'n doel is met die lewe. "Everything happens for a reason and my dad always told me I musn't worry, God is always there". Sy kon haarself in hierdie omstandighede gestand doen, sonder hulp van ander. "I was brave, and I didn't go to psychologists or those people".

Samevattend toon deelnemer 231 eienskappe soos aangedui in figuur 3.18:

Figuur 3.18: Veerkrachtigheidstatus van Deelnemer 231

| FASE: (KUMPFER + VVM-A) | VEERKRAGTIGHEID | NIE-VEERKRAGTIGHEID | NIE EEN NIE | BEIDE |
|------------------------------------|-----------------|---------------------|-------------|-------|
| 1. Stressors/uitdagings | | X | | |
| 2. Eksterne omgewing | X | | | |
| 3. Persoon-omgewing-interaksie | | X | | |
| 4. Interne self-eienskappe | | | | |
| - Geestelikeid en toekomspektief | X | | | |
| - Selfbeeld | | X | | |
| - Interne lokus van beheer | | X | | |
| - Doelgerigtheid/determinasie | | X | | |
| - Pro-aktiwiteit | | X | | |
| - Outonomie | | X | | |
| - Sosiale en/gedragsvaardighede | | X | | |
| - Empatiese stabiliteit en bestuur | | X | | |
| - Temperament | | | X | |
| 5. Proses van veerkrag | | X | | |
| 6. Uitkomste – aanpassing na stres | | | | X |

- Eienskappe van veerkrag wat uit die onderhoud identifiseer kon word

Die deelnemer poog soms om self haar probleme te hanteer en kry ondersteuning van haar ma. Sy blyk 'n sterk geloof te hê wat ook dien as ondersteuning en glo dat daar 'n doel is met alles. Sy kon haar vader se afsterwe na afloop van tyd goed hanteer.

- Bevraagtekening van haar veerkrag

Die deelnemer ervaar uitdagings vanuit die omgewing in 'n negatiewe lig en sy kan nie druk goed hanteer nie. Haar verhoudings met haar portuur is negatief en sy is nie in staat om selfgeldend op te tree nie. Verhoudingstiging met nabye vriende blyk ook nie suksesvol te wees nie. Sy poog nie om oplossings vir haar probleme te bewerkstellig nie en beleef haarself meestal as uitgelewer aan haar omstandighede. Sy toon 'n gebrek aan selfbeheer en haar hanteringsmeganismes is vermyding en ontkenning. Sy toon 'n duidelike eksterne lokus van beheer en aanvaar nie verantwoordelikheid vir haarself nie. Die deelnemer het nie 'n positiewe selfbeeld nie en kon nie daarin slaag om konstruktiewe hanteringsmeganismes vir probleme te ontwikkel nie.

- Gevolgtrekking

Die deelnemer kan nie stressors goed hanteer nie en beskik nie oor goeie sosiale en gedragsvaardighede nie. Sy blyk 'n gebrek te hê aan empatiese stabiliteit en bestuur, en toon 'n

eksterne lokus van beheer. Sy bevind haarself tans in 'n staat van identiteitsverwarring. Sy kon egter op die oog af haar vader se afsterwe verwerk. Tekens van depressie kan wel bespeur word en die moontlikheid bestaan dat sy nog nie veerkragtig kon herintegreer na afloop van haar vader se afsterwe nie. Disintegrasië kom egter nie voor nie en sy is in staat tot 'n laer staat van herintegrasie. Sy blyk dus oorwegend in staat te wees tot wanaangepaste herintegrasie en kan soms haar greep op die lewe verloor. Deelnemer 231 word aangedui as nie-veerkragtig op die VVM-A en hierdie aanduiding word bevestig deur die onderhoud.

VEERKRAGTIGHEIDSTATUS: Nie-veerkragtig (oorlewingstaats)

(iv) Deelnemer 208

Agtergrondinligting

| Geslag | Graad | Eerste Taal | Leef Area | Gesinstruktuur | Woon by | VVM-A% |
|---------|-------|-------------|-----------|----------------|---------|--------|
| Vroulik | 9 | Afrikaans | Dorp | Ouers getroud | Ouers | 30 |

Deelnemer 208 is op die VVM-A identifiseer as nie-veerkragtig. Die onderhoud het die volgende aan die lig gebring:

Dit wil voorkom of hierdie deelnemer **nie positiewe probleemoplossingsvaardighede aan die dag lê** en **alternatiewe oorweeg** om oplossings te kry **nie**. “Ek het atletiek en netbal gedoen maar het dit maar laat gaan want ek kon nie meer oefen nie. Ek het nie meer 'n fiets nie, hulle het hom gesteel. My ma kon my nie bring nie, ek bly in uitbreiding agt”. Dit blyk dat sy **nie doelgerig optree** nie en 'n **negatiewe uitkyk op situasies** kan hê. “Ek kom na hierdie skool want ek hou nie van ander skole nie. Ek het baie stories oor die ander skole gehoor”. Haar **verhoudings met haar portuur blyk wisselvallig** te wees en sy beskik nie oor die vermoë om **konflik positief te hanteer nie**. Sy toon **vermydingsgedrag**. “Ek sou X-skool toe gegaan het maar daar is meisies daar wat my wil slaan”. Dit het gegaan oor 'n vriend wat reeds 'n meisie gehad het vir wie sy boodskappe gestuur het. “Sy't gesê ek beter nie X-skool toe kom nie want as ek daantoe kom gaan sy my slaan”.

Sy sukkel soms met haar skoolwerk, maar dit wil voorkom of sy **nie 'n daadwerklike poging aanwend daarmee nie**. Haar vlak van **motivering om beter doelwitte te stel** en te bereik blyk redelik te wees. “Ek vra partykeer raad – ander om my te help, maar ek probeer my sokkies optrek as dit moet. Ek het nou 'n bietjie beter gedoen in my skoolwerk”. Dit lyk nie of sy **daadwerklike metodes aanwend om so 'n probleem op te los** en of dit haar vreeslik pla nie. “As jy swak doen in 'n vak, wat doen jy? Die volgende toets probeer ek net beter doen en leer vir hom. Maar in die een toets het ek bietjie swakker gedoen, want... ek weet nie, ek het alles self opgesom maar ek weet nie, iets het verkeerd gegaan. Ek was bietjie bang vir die toets en toe slaan ek 'n blank”. Haar metodes van probleme hanteer en oplossings kry blyk **onproduktief te wees**. “Wat doen jy toe?” “Toe het ek bietjie ge-ontspan en alles en toe sê ek vir my vriendin, ek weet nie of ek die toets gaan slaag nie want ek dink ek het swakker gedoen as in die vorige een”. Hoewel **sy deesdae harder probeer**, lyk

dit nie of skoolwerk 'n prioriteit is nie. "Ek het nooit my huiswerk gedoen nie, ek was te lui daarvoor. Ek het altyd my huiswerk hier by die skool kom doen en dinge afgeskryf".

Haar **verhoudinge met die onderwysers is soms negatief**. "Daar is van die onderwysers wat baie mislik is. Kwaai, baie kwaai. Ek probeer werk soos in die tikklas. Ek was so bang, want ek kan nie baie vinnig tik nie en dan sê sy vir my ek kan nie volgende jaar tik vat want ek is baie stadig". Hoewel sy poog om so 'n situasie aan te spreek lyk dit of die **deursettingsvermoë ontbreek** om daadwerklik tot die probleem toe te tree en verskillende alternatiewe te probeer. Haar **lokus van beheer is ekstern**. "Ek het vir my ma gesê miskien moet sy vir my 'n tikmasjien koop maar sy kyk nog uit vir my vir 'n tikmasjien". Sy beskik **nie oor lewensvaardighede om konfliktsituasies te hanteer nie**. "Ek weet nie watter kant toe nie. Ek voel benoud as ek weer in haar klas ingaan, dan voel ek so anderster, dan weet ek nie wat om te doen nie. Dan gaan sit ek maar net op my plek en kyk voor my uit".

Sy neem **nie verantwoordelikheid vir haar lewe nie** en **toon 'n gebrek aan selfdisipline**. "My swak eienskap is dat ek vloek en ek is stout saam met my vriendinne. Ek is ongehoorsaam en doen nie my huiswerk nie. Ek is nie altyd eerlik nie. Ek sê ek het my huiswerk by die huis vergeet as ek dit nie gedoen het nie". Dit lyk ook of **sy maklik deur ander beïnvloedbaar is**. "Die stout dinge? Soos as ons vir my ma sê ons gaan kafee toe dan gaan ons by my vriendin se ou om. Soos as ons klasse 'board'. Ons het nog net twee keer klas 'geboard'. Sy is die eerste keer uitgevang maar is daarna deur haar vriendin omgepraat om dit weer te doen.

Verhoudinge met haar portuur is wisselvallig en sy is **nie instaat tot konflikhantering nie**. Sy was by 'n rusie betrokke met 'n 'vriendin' maar hulle is nie meer vriendinne nie. Op 'n ander keer het sy en 'n ander vriendin in 'n rusie betrokke geraak en handgemeen geraak. "As iemand aan my slaan gaan ek terugslaan. Het dit al met jou gebeur? Ja... toe stamp sy my, toe stamp ek haar terug en toe begin ons mekaar slaan". Sy beskik **nie oor goeie emosionele beheer nie**. "Ek was daai oggend geirriteerd, ek weet nie hoekom nie. Toe ek opstaan toe's ek kwaad". Sy noem dat sy dikwels wanneer sy opstaan **nie in 'n goeie bui is nie**. As sy dan by die skool kom is sy mislik met almal. Haar vriendinne maak reeds opmerkings daarvoor. "O, jy's alweer in daai bui. As hulle met my praat dan ignoreer ek hulle, ek bly net stil.

Sy beskik nie oor **vaardighede om krisisse te hanteer nie**. Sy toon **vermyding en ontvlugting** en wil **probleme vergeet eerder as om dit aan te spreek**. 'n Tante vir wie sy baie lief was en saam met wie sy dinge gedoen het, is in 'n motorongeluk oorlede. "Dit was vir my baie erg, ek het dit swaar gevat. Ek wil net alleen wees, niemand moet naby my kom nie. Ek probeer net van alles vergeet". Sy kon nog **nie alternatiewe vir haarself ontdek nie** en **voel soms hulpeloos**. "My vriendinne wil nie saam met my iets doen nie want hulle het ouens en hulle geniet hulleself met hulle ouens".

Aan die positiewe kant kon sy wel 'n **verhouding wat verkeerd geloop het met 'n vriend verwerk**. "Ek gaan nie agtertoe oor dom ouens nie, as ek sien hulle is nie reg vir my nie, dan gaan ek net vorentoe". Sy **poog wel om skolasties te verbeter**, al is dit nie op standhoudende wyse nie. "Ek moet net my sokkies optrek, ek gaan hierdie kwartaal leer, en ek het 'n bietjie beter gedoen. Ek het

my aktiwiteite gedoen in die klas en doen my huiswerk self. Ek probeer my wiskunde self doen”. Sy het ook al raad gaan vra by onderwysers. Hoewel sy erken dat sy self nie altyd agterkom dat sy in ‘n slegte bui is nie probeer sy iets daaromtrent doen. “Ek kom dit nie altyd agter nie, maar meeste van die tyd dan sien ek myself dat ek in ‘n slegte bui is, dit is nie reg van my nie. Dan sê ek jammer, ek sal nie meer in ‘n slegte bui wees nie”.

Samevattend toon deelnemer 208 eienskappe soos aangedui in figuur 3.19:

Figuur 3.19: Veerkrachtigheidstatus van Deelnemer 208

| FASE: (KUMPFER + VVM-A) | VEERKRAGTIGHEID | NIE-VEERKRAGTIGHEID | NIE EEN NIE | BEIDE |
|------------------------------------|-----------------|---------------------|-------------|-------|
| 1. Stressors/uitdagings | | X | | |
| 2. Eksterne omgewing | | X | | |
| 3. Persoon-omgewing-interaksie | | X | | |
| 4. Interne self-eienskappe | | | | |
| - Geestelikheid en toekomspektief | | X | | |
| - Selfbeeld | | X | | |
| - Interne lokus van beheer | | X | | |
| - Doelgerigtheid/determinasie | | X | | |
| - Pro-aktiwiteit | | X | | |
| - Outonomie | | X | | |
| - Sosiale en/gedragsvaardighede | | X | | |
| - Empatiese stabiliteit en bestuur | | X | | |
| - Temperament | | X | | |
| 5. Proses van veerkrag | | X | | |
| 6. Uitkomst – aanpassing na stres | | X | | |

- Eienskappe van veerkrag wat uit die onderhoud identifiseer kon word

Sy kon verhoudingsprobleme met die teenoorgestelde geslag produktief hanteer. Pogings om skolasies te verbeter word aangewend en sy probeer soms skolasies meer onafhanklik funksioneer. Sy is bewus van haar onvermoë om haar eie emosies te beheer en poog om beter emosionele bestuur aan die dag te lê.

- Bevraagtekening van haar veerkrag

Die deelnemer toon onproduktiewe probleemoplossingsvaardighede en is nie pro-aktief ten opsigte van lewenseise wat aan haar gestel word nie. Sy gebruik vermyding as ‘n probleemhanteringstrategie, is nie doelgerig nie, lê swak selfdisipline aan die dag en het ‘n negatiewe lewensuitkyk. Sy leer nie uit negatiewe ervarings nie en het ontoereikende verhoudings

met haar portuur en ander volwassenes soos onderwysers. Sy lê nie deursettingsvermoë aan die dag nie en kan nie opsies teen mekaar opweeg vir beter besluitneming nie. Sy kan nie konflik positief hanteer nie, voel bedreig deur ander en beleef gevoelens van hulpeloosheid. Sy toon 'n negatiewe temperament en is buierig, het min self-insig, beleef haarself as uitgelewer aan haar omstandighede en toon 'n duidelike eksterne lokus van beheer. Sy wend nie daadwerklike pogings aan om skolasties te verbeter nie, toon lae motivering en min doelgerigtheid.

- Gevolgtrekking

Die deelnemer bevind haarself in die tipiese middel-adolescente ontwikkelingsfase en is op soek na 'n identiteit. Sy toon 'n besliste eksterne lokus van beheer en is nie in staat om relatief kleiner lewenseise konstruktief te hanteer nie. Veerkragtige herintegrasië na afloop van 'n stressor kon nie by haar identifiseer word. Disintegrasië kom egter nie voor nie maar sy is in staat tot 'n laer staat van herintegrasië. Hoewel homeostatiese herintegrasië soms voorkom toon sy oorwegend in 'n staat van wanaangepaste herintegrasië te wees. Deelnemer 208 word aangedui as nie-veerkragtig op die VVM-A en hierdie aanduiding word bevestig deur die onderhoud.

VEERKRAGTIGHEIDSTATUS: Nie-Veerkragtig (oorlewingstaat)

3.4.2.3 Deelnemers uit die mediaangroep

(i) Deelnemer 173

Agtergrondinligting*

| Geslag | Graad | Eerste Taal | Leef Area | Gesinstruktuur | Woon by | VVM-A% |
|--------|-------|-------------|-----------|----------------|---------|--------|
| Manlik | 9 | Xhosa | Myn | Ouers geskei | Moeder | 66 |

* ten tye van die afname van die VVM-A(t), was die inligting korrek. Die moeder is sedertdien oorlede en die deelnemer woon tans by sy suster.

Deelnemer 173 laai op die VVM-A bokant die mediaan, wat impliseer dat hierdie leerder in vergelyking met die ander in die steekproef homself nie oorwegend hoog of laag geëvalueer het op die VVM-A nie, maar wel bokant die mediaan uitgekome het. Die onderhoud het die volgende aan die lig gebring:

Hierdie deelnemer blyk ambivalente gevoelens teenoor sy skool te hê. Gerugte het hom laat glo dat dit nie 'n lekker skool is nie en hy wou aanvanklik nie hierheen kom nie. Die skool waarheen hy wou gaan was egter reeds vol. "This school is still in the old days. Teachers has apartheid and things like that". Dan vertel hy dat eie ervaring hom anders beïnvloed het. "It wasn't like that. It has everything and the education is super. I'm glad to be here." Hy besef dat mens vir jouself moet besluit en jou nie so maklik deur ander moet laat beïnvloed nie. "You must experience it for yourself." Uit verdere navrae word dit egter duidelik dat hy nie so positief ten opsigte van die skool is nie. Hy hou veral nie van die hoof nie en beskou hom as onregverdig. "He's in favour of some of the teachers because when the teacher is wrong, then you go and report it, he does nothing." Hy erken nou dat hy glad nie van die skool hou nie. "I want to go to another school because this is not

a suitable place for me. I think in terms of education, you need to be where you are free and with teachers who understand you.” Hy blyk **negatiewe ervarings met onderwysers te gehad het** wat nie werk vir hom op verstaanbare wyse kon verduidelik nie. “If I’m going to do my grade ten here, I won’t cope because some of the teachers they just say: ‘Ok, if you don’t want to do this’ he just walks out”. Dit lyk nie of **hy self verantwoordelikheid vir sy houding teenoor onderwysers aanvaar nie**. Hy word **deur maats beïnvloed**, al weet hy dit is nie reg nie. “I think it’s like when we are naughty, it shows that everyone is responsible for their own actions, but here it isn’t so because if the class is naughty, you’re all naughty. Then you all suffer.” In Maart 2004 het hy by ‘n dissiplinêre verhoor ‘n **laaste waarskuwing en ‘n rooi kaart gekry weens swak gedrag**. “My friend was rude and he influenced me to do something wrong, I knew it was wrong.” Hy neem egter steeds **nie verantwoordelikheid nie, voel hy is onskuldig** en dink die rede vir sy straf is omdat van die onderwysers nie van hom hou nie. Dan **erken hy weer dat wat hy gedoen het verkeerd was** en lyk dit of die verhoor hom **wel tot ander insigte** gebring het. “I think about how, what, why did I do a thing like that, but now I know I won’t go there again because the stuff I did then, I don’t do it now. Now things are getting better”. Volgens hom **werk hy nou aan sy gedrag en aan sy skoolwerk**.

Hy blyk **doelgerig en gemotiveerd** te wees ten opsigte van sy akademie en **toon ‘n toekomspektief**. “The first term I didn’t pass the way I wanted to pass. Now I got the 70% and 60%. I think next year I’m going to do maths and science, if it’s the last thing I do and I can take commerce, because it is something worthwhile”. Even if it is the last thing I do, I have to take it next year”. Hy **poog om veranderinge te weeg te bring** oor hoe hy sy skoolstudies kan verbeter. Die wyses waarop hy dit doen, blyk **soms onproduktief te wees**. Hy voel dat van die onderwysers nie van hom hou nie en sy **hanteringsmeganisme is om hulle te ignoreer**. “What do you think you’re going to do? How are you going to manage? When I like ignore everyone that is on my case and I do my work, I think it will work. For the past few months I’ve been doing this and it’s OK now”. Dit wil lyk of hy **nou meer gevestig raak in sy werk**. “It’s like, I don’t tend to get upset, I just do my work to the best of my ability”.

Dan vertel hy dat hy onlangs weer by ‘n dissiplinêre verhoor moes wees weens bakleiery. Voor dit kon plaasvind het die onderwysers bewus geword daarvan dat iets verkeerd is en hy het hulle vetel dat sy moeder ‘n maand gelede oorlede is. Die skool het berading aan hom verskaf. “She was sick for a short term period. My sister told me she was weak and we went to the hospital. She had lost a lot of weight and when I saw her, it was like ah, this aint my mother. And when I looked at her, then in my heart I wished that God would take her because I could see it in her eyes she was suffering. I just prayed to God that He’d take her. Then after a week’s time, they phoned us, she passed away”. Hy noem dat hy hartseer was, maar nie so hartseer nie. Hy’t skuldig gevoel daarvoor maar dit **met sy suster bespreek**. **Sy het hom gehelp** om die skuldgevoelens te hanteer. “You had faith in God and you wanted God to take her from this misery that she was in”.

Tans lyk dit of hy **sy ma se dood goed hanteer**. “It’s just that I saw her, I saw the pain she was in and God took her. I don’t know why, but I don’t remember her that much. I just have a picture of her in my mind. She’s gone, but I think she’s watching over me”. Hy woon by sy suster. Sy pa, wat

naby bly, gee ook ondersteuning. “I miss her and I live with my sister and my brother. My father comes around, does everything for us”. Sy broer werk in die Kaap.

Dit lyk of hy nou wil **fokus op sy toekoms**. “The one thing I know about myself is that I want to make it big in life”. Hy noem dat hy **beter wil doen in sy skoolwerk** en eendag Technikon of Universiteit toe wil gaan. Op navraag oor hoe hy daarby sal uitkom **blyk hy doelgerig te wees**. “I’ll just take it one step at a time. But eventually I’ll get there, if I’m serious about it”. Na verdere ontginning van opsies noem hy dat vele dinge jou aandag kan aflei van doelstellings, maar dat hy **kort, medium en langtermyn doelwitte gaan stel** om hom te help om sy **doelwitte te bereik**. Hy **glo dat hy oor die vermoë beskik** om suksesvol te wees. “I know what I want in life and I will do anything in my power to get it, because what I do now, it will influence my life, it will influence my children’s lives and the people around me”.

Samevattend toon deelnemer 173 eienskappe soos aangedui in figuur 3.20:

Figuur 3.20: Veerkrachtigheidstatus van Deelnemer 173

| FASE: (KUMPFER + VVM-A) | VEERKRAGTIGHEID | NIE-VEERKRAGTIGHEID | NIE EEN NIE | BEIDE |
|------------------------------------|-----------------|---------------------|-------------|-------|
| 1. Stressors/uitdagings | X | | | |
| 2. Eksterne omgewing | X | | | |
| 3. Persoon-omgewing-interaksie | | | | X |
| 4. Interne self-eienskappe | | | | |
| - Geestelikheid en toekomspektief | X | | | |
| - Selfbeeld | | | X | |
| - Interne lokus van beheer | | X | | |
| - Doelgerigtheid/determinasie | X | | | |
| - Pro-aktiwiteit | | X | | |
| - Outonomie | | | | X |
| - Sosiale en/gedragsvaardighede | | X | | |
| - Empatiese stabiliteit en bestuur | | X | | |
| - Temperament | | | X | |
| 5. Proses van veerkrag | | | | X |
| 6. Uitkomst – aanpassing na stres | | | | X |

- Eienskappe van veerkrag wat uit die onderhoud identifiseer kon word

Hy besef dat hy self besluite moet neem en hom nie deur ander moet laat beïnvloed nie. Hoewel dit tyd geneem het, besef hy dat hy soms verkeerd optree en dat sy gedrag moet verander. Hy besef dat hy harder moet werk aan sy gedrag en skoolwerk, en is veral gemotiveerd en doelgerig ten opsigte van sy akademie. Hy stel vir hom realistiese kort, medium en langtermyn doelwitte. Uitdagings vanuit die omgewing kry hom gewoonlik nie onder nie. Hy kry ondersteuning van sy suster en tot 'n mindere mate van sy pa. Sy geloof dra hom in moeilike tye. Hy toon wel 'n toekomspektief en is doelgerig om eendag 'n sukses van sy lewe te maak.

- Bevraagtekening van sy veerkrag

Dit blyk dat hierdie deelnemer nie positief is ten opsigte van skool, die onderwysers of die skoolomgewing nie. Sy verhoudings met ander blyk nie opbouend te wees nie en hy kom nie altyd met mense om hom oor die weg nie. Hy verloor soms sy humeur en aanvaar selde verantwoordelikheid vir sy eie gedrag. Hy word maklik deur maats beïnvloed. Hy toon 'n eksterne lokus van beheer, neem nie beheer oor homself nie en soek nie altyd realistiese oplossings nie. Hy hanteer nie probleme op produktiewe wyse nie en gebruik vermyding as hanteringsmeganisme. Hy beskik tans nie oor die vermoë om pro-aktief op te tree nie en vind dit moeilik om sy probleme met ander te bespreek.

- Gevolgtrekking

Ambivalensie kom gedurig by hierdie deelnemer voor. Wat sy skolastiese situasie betref ontken hy enersyds sy aandeel en andersyds dat hy self iets daaraan behoort te doen. Hy is bewus daarvan dat hy hom maklik deur ander laat beïnvloed maar is nog nie in staat om outonoom op te tree nie. Ander kere kan hy hom gestand doen en dit lyk op hierdie stadium of hy sy moeder se dood goed hanteer. Dit is egter te gou om te sê en dit blyk dat hy moontlik nog in 'n ontkenningfase is. Die feit dat hy onlangs by die skool in 'n geveg betrokke geraak het, dui wel daarop dat hy nie tans emosionele stabiliteit beleef nie. Dit kry hom egter nie onder nie en hy kon hierdie terugslag van die skoolgeveg, op die oog af goed hanteer. In sekere omstandighede, soos met sy moeder se dood, lyk dit of hy wel kan aanpas by veranderde omstandighede, maar op skolastiese vlak kon hy nog nie daarin slaag nie. Hy leer nie altyd uit sy foute nie.

Hierdie deelnemer is tans in 'n proses van identiteitsontwikkeling wat in ooreenkoms is met die middel-adolesente ontwikkelingsfase waarin hy verkeer. In die huidige omstandighede kan disintegrasie of selfs verlies van vroeëre greep op sy posisie nie by hom identifiseer word nie en dit blyk dat hy in meeste gevalle in staat is tot herintegrasie. Deelnemer 173 word nie aangedui as enersyds sterk veerkragtig of andersyds as sterk nie-veerkragtig op die VVM-A nie. Beduidende tekens van veerkragtigheid kom wel voor en die deelnemer neig eerder na 'n veerkragtigheidsstatus as net na iemand wat in 'n gemaksonde verkeer. Hierdie prosesse word op duidelike wyse deur die onderhoud aangedui. Daar kan dus afgelei word dat hierdie deelnemer homself tussen statusse van homeostatische herintegrasie en veerkragtige herintegrasie bevind.

VEERKRAGTIGHEIDSTATUS: Tussen-status: (gemaksonde – veerkragtig)

(ii) Deelnemer 174

Agtergrondinligting

| Geslag | Graad | Eerste Taal | Leef Area | Gesinstruktuur | Woon by | VVM-A% |
|--------|-------|-------------|-----------|----------------|---------|--------|
| Manlik | 9 | Zoeloe | Townshjp | Ouers getroud | Ouers | 62 |

Deelnemer 174 laai op die VVM-A rondom die mediaan. Dit impliseer dat hierdie leerder in vergelyking met die ander in die steekproef homself nie oorwegend so hoog of so laag soos hulle geevalueer het op die VVM-A. Die onderhoude het die volgende aan die lig gebring:

Dit wil voorkom of leerder 174 die opset van die **skool geniet en geïntreseerd is in sy omgewing**. "It's a nice school, nice education. Diverse culture, you know, you can find Blacks, Whites, Indians. I enjoy that". Hy **geniet kontak met sy portuur en is bewus van groepsdruk**, hoewel hy noem dat hy **nie daardeur beïnvloed word nie**. "Mostly smoking, if your friends are smoking they put you under pressure to smoke as well". Hy antwoord dat van sy vriende rook maar dat hy nie rook nie. Dit kom voor of sy **kommunikasievaardighede binne sy portuur goed ontwikkel is**, hoewel die **wyse waarop verskille hanteer word nie altyd produktief is nie**. "I believe if somebody hates me or talks badly, you must confront that person, not just leave it. One day I confronted him, then we started to fight, so it was bleeding everywhere". Hy is wel **instaat om sulke gebeure agter hom te sit**, vrede te maak en voort te gaan. "Then I said to myself, let's bury that hatchet with this guy, you know. I talk to everyone in the school. Then I feel weird not talking to one person". Op navraag beskryf hy homself as 'n slang en sê dat hy nie onnodig iemand te na sal kom nie, maar wel homself sal verdedig as hy bedreig voel.

Hy ervaar die onderwysers meestal as regverdig, maar nie altyd nie en sy **hantering van sulke probleme is nie pro-aktief nie**. "If you don't do your homework, they punish you the same, but sometimes the teacher is not fair about the homework". Wat skolastiese verpligtinge betref, lyk dit **nie of hy baie pligsgetrou is, planmatig te werk gaan en doelwitte stel nie**. "Sometimes there's too little notice. She can't expect us to do a four page project in one day. I ask for extension, if I can't get it, then it's too bad, then I won't do it". Hy wend **nie 'n grootse poging aan om aan klasaktiwiteite deel te neem, sy skoolwerk te verbeter of meer te leer nie**. "You have to discuss if you want to build a dam or not, and have to give two pages reasons why. I only write half a page. I have no reasons left". Op die vraag oor waar hy redes gesoek het of hy die onderwerp nagevors het, lyk dit nie of hy media, boeke of ander bronne geraadpleeg het om inligting in te win nie. "I thought of reasons. Some of my friends helped but I mostly have thought of them". Nadat ons verskillende moontlikhede ondersoek het was hy steeds nie gemotiveerd nie en vertoon hy 'n eksterne lokus van beheer. Indien dit hom nie pas nie sal hy ook **nie sy samewerking in die klas gee nie**. "I try my best, but if I can't find the information in the libraries, I will tell the teacher I couldn't do it. If she doesn't understand then I will take it that she is not fair and she doesn't like me, she has something against me. Then I start behaving badly towards her". Sy **probleemoplossingsvaardighede blyk nie goed ontwikkel te wees nie** en hy **hanteer sy probleme**

dikwels deur vermyding of verset, eerder as om werkbare oplossings te soek. “I start not to listen to her because she didn’t listen to me. For me it’s easier not to listen to her you know, it’s easier”. Hy beleef homself ook soms as ‘n slagoffer van sy omstandighede. “I can’t explain it, she hates me or what, I don’t know. There is nothing really I can do, I just keep quiet – just go with the flow”. Hy het nog nie meganismes ontwikkel om krisis te hanteer nie. “I think I have to confront her someday or sometime”.

Wat betref verhouding met die teenoorgestelde geslag lyk dit of hy to dusver teleurstellings op die gebied goed kon hanteer. “There was some guy messing with my girlfriend. I saw them together and then I confronted him. He said there was nothing between them, but I didn’t believe him. I’m separated with that girl now because of that”. Hy het gevoel die meisie was nie die moeite werd nie, en het hom nie daarvoor verkies nie. “I said to myself she’s not worth it to fight over”.

Samevattend toon deelnemer 174 eienskappe soos aangedui in figuur 3.21.

Figuur 3.21: Veerkrachtigheidstatus van Deelnemer 174

| FASE: (KUMPFER + VVM-A) | VEERKRAGTIGHEID | NIE-VEERKRAGTIGHEID | NIE EEN NIE | BEIDE |
|------------------------------------|-----------------|---------------------|-------------|-------|
| 1. Stressors/uitdagings | X | | | |
| 2. Eksterne omgewing | | | X | |
| 3. Persoon-omgewing-interaksie | | X | | |
| 4. Interne self-eienskappe | | | | |
| - Geestelikheid en toekomspektief | | | X | |
| - Selfbeeld | | | X | |
| - Interne lokus van beheer | | X | | |
| - Doelgerigtheid/determinasie | | X | | |
| - Pro-aktiwiteit | | X | | |
| - Outonomie | X | | | |
| - Sosiale en/gedragsvaardighede | X | | | |
| - Empatiese stabiliteit en bestuur | | | X | |
| - Temperament | | X | | |
| 5. Proses van veerkrag | | X | | |
| 6. Uitkomste – aanpassing na stres | | | X | |

- Eienskappe van veerkrag wat uit die onderhoud identifiseer kon word

Hy is in die algemeen positief ten opsigte van sy omgewing en kan eise as 'n uitdaging beskou. Hy swig nie maklik onder portuurdruk nie, beskik oor kommunikasievaardighede ten opsigte van sy portuur en oorkom portuurprobleme gemaklik. Hy hanteer ook verhoudings met die teenoorgestelde geslag suksesvol.

- Bevraagtekening van sy veerkrag

Hy hanteer verskille soms op aggressiewe wyse. Hy is nie pro-aktief ten opsigte van sy skoolse verpligtinge nie en is nie pligsgetrou en doelgerig nie. Hy stel nie doelwitte nie, toon lae motivering en toon nie goeie probleemoplossingsvaardighede nie. Hy gebruik hanteringsmeganismes soos vermyding en verset, en toon 'n eksterne lokus van beheer.

- Gevolgtrekking

Hierdie leerder toon nie eensyds sterk tekens van veerkragtigheid of andersyds sterk tekens van nie-veerkragtigheid nie. Aanduidings van veerkrag kom soms voor afhangende van die situasie waarin die deelnemer hom bevind. Ander kere kom aanduidings van 'n gebrek aan veerkrag weer sterker na vore. Die deelnemer het homself nog nie in 'n situasie bevind waar ekstreme eise aan hom gestel is waaraan hy moes voldoen nie en sy algemene houding is een van 'go with the flow'. Hoewel veerkragtige herintegrasie nie gereedelik voorkom nie, kom disfunksionele herintegrasie ook nie voor nie. Die deelnemer bevind homself meestal in 'n staat van homeostatische herintegrasie en funksioneer in 'n gemaksone. Deelnemer 174 word nie aangedui as eensyds sterk veerkragtig of andersyds as sterk nie-veerkragtig op die VVM-A nie. Hierdie aanduidings word deur die onderhoud bevestig.

VEERKRAGTIGHEIDSTATUS: Gemaksone

(iii) Deelnemer 66

Agtergrondinligting

| Geslag | Graad | Eerste Taal | Leef Area | Gesinstruktuur | Woon by | VVM-A% |
|--------|-------|-------------|-----------|----------------|---------|--------|
| Manlik | 9 | Sotho | Myn | Ouers getroud | Ouers | 61 |

Deelnemer 66 laai op die VVM-A rondom die mediaan. Dit impliseer dat hierdie leerder in vergelyking met die ander in die steekproef homself nie oorwegend so hoog of so laag soos hulle op die VVM-A geevalueer het nie. Die onderhoud het die volgende aan die lig gebring:

Die deelnemer meld dat hy veral die sportaktiwiteite by die skool geniet maar dit blyk nie of hy pro-aktief optree en uiters hard probeer om opsies te oorweeg om eie deelname te bewerkstellig nie. "I mostly like the functions of sport. Do you take part in sport? I tried but I failed". Die rede vir sy onvermoë tot suksesvolle deelname het niks te make met sy sportiewe vermoëns nie. Hy noem ander redes hiervoor. "My parents don't have transport to fetch me. I do have a bike but now it's not working and then I cannot go home and come because I don't have transport. The brakes are

broken. My dad wants to buy me brakes, but I don't know what's wrong with them". Dit blyk dat sy **lokus van beheer ekstern** is en dat hy **nie aktief poog om sulke probleme te oorkom nie**. "Since when has your bike been broken? Since last year".

Wat die skool self betref, ervaar hy dat die dissipline nie goed is nie en dat daar **konflik tussen groepe voorkom**. "In classes many children do not listen and even if they get disciplined they still do the same things, and mostly some children hate each other because of colour". Hy **kom nie selfgeldend voor nie** en dit lyk **nie of hy konflik altyd suksesvol kan hanteer nie**. "There is a boy and he always puts himself higher than the others and when I walk up the stairs and he walks down, he hits us with his elbow. I just ignore it, I put it behind me". In ander gevalle kan hy **wel tydens direkte konfrontasie homself laat geld doen**. "I tell him: Stop that, I don't want to fight with you, and then he comes and says: Come, let's fight, and then I say: No, I don't want to fight, because I know fighting is not good, especially at school". Hy **beleef sulke situasies as negatief**, maar laat nie toe dat **dit hom onder kry nie en tob nie** vir lang periodes daaroor nie. "He calls me a coward. It makes me feel weak, but then I tell myself it doesn't matter what people say – all I must do is just carry on with my life". Hy het **goeie vriende vanuit sy portuur** en geniet dit om tyd saam met hulle te spandeer.

Op navraag kon hy nie homself met 'n dier vergelyk nie en blyk hy in die tipiese adolessente tydperk van identiteitsverwerwing te wees. Dit lyk of hy reeds **sterk waardes het wat sekere sake betref**. "..... an animal that loves people, he doesn't like fighting, he loves God. Sometimes I do get angry and then I talk badly, but I don't swear". Hy toon 'n sterk **geloof in 'n Opperwese en gebruik dat as metode om probleme te hanteer**. "I know that God loves me even if someone hates me, but as long as I know that God loves me, I'm OK. I just take care of myself and I pray". Hy **reik ook uit na ander** indien hy probleme ervaar waarmee hy hulp nodig het. "I talk to someone when I know this person can give me good advice". Dit lyk egter of daar nie groot krisis was wat hy al moes hanteer nie. Dit wil voorkom of hy hoë gedragstandaarde aan homself stel en **neig om skuldgevoelens te ontwikkel**. "Mostly I have problems? I stay home and I read and study books and do my homework. And the other thing is that I always ask God to help me to do the right things, so that I don't do bad things, because I don't want to do bad things". Op navraag oor wat 'bad' dinge is wat hy al gedoen het, noem hy vloek. "Swearing. I did swear sometimes but I did not like it because I realised that it is bad for you. I decided to stop." Dit kom voor dat hy **goeie selfbeheer oor sy gedrag kan uitoefen** en by besluite kan hou indien hy dit vir homself as 'n doelwit stel.

Samevattend toon deelnemer 66 eienskappe soos aangedui in figuur 3.22:

Figuur 3.22: Veerkrachtigheidstatus van Deelnemer 66

| FASE: (KUMPFER + VVM-A) | VEERKRAGTIGHEID | NIE-VEERKRAGTIGHEID | NIE EEN NIE | BEIDE |
|------------------------------------|-----------------|---------------------|-------------|-------|
| 1. Stressors/uitdagings | X | | | |
| 2. Eksterne omgewing | | | X | |
| 3. Persoon-omgewing-interaksie | | X | | |
| 4. Interne self-eienskappe | | | | |
| - Geestelikeid en toekomspektief | X | | | |
| - Selfbeeld | | | X | |
| - Interne lokus van beheer | | X | | |
| - Doelgerigheid/determinasie | | X | | |
| - Pro-aktiwiteit | | X | | |
| - Outonomie | X | | | |
| - Sosiale en/gedragsvaardighede | | | X | |
| - Empatiese stabiliteit en bestuur | | | X | |
| - Temperament | | | X | |
| 5. Proses van veerkrag | | X | | |
| 6. Uitkomste – aanpassing na stres | | | X | |

- Eienskappe van veerkrag wat uit die onderhoud identifiseer kon word

Die deelnemer stel belang in aktiwiteite wat om hom plaasvind hoewel hy nie altyd self deelneem nie. Hy handhaaf oor die algemeen goeie verhoudings met sy portuur en kan selfgeldend optree. Hy weet hoe om probleemsituasies te hanteer, oorkom probleme vinnig (tob nie lank oor goed nie) en reik uit na ander vir hulp indien nodig. Hy het 'n sterk geloof in 'n Opperwese. Die deelnemer stel gedragstandaarde vir homself, kan by hierdie doelstellings bly en toon goeie self-beheer.

- Bevraagtekening van sy veerkrag

Die deelnemer is nie doelgerig wat skolastiese eise betref nie. Hy eksplorieer nie verskillende opsies om probleme op te los nie en toon 'n eksterne lokus van beheer. Hy neig om maklik skuldgevoelens te ontwikkel en is nog wisselvallig in homself wat egter tipies is van die ontwikkelingsfase waarin hy hom bevind.

- Gevolgtrekking

Hierdie leerder toon nie enersyds sterk tekens van veerkrachtigheid of andersyds sterk tekens van nie-veerkrachtigheid nie. Beide veerkrag sowel as die gebrek aan veerkrag kom voor afhangende van die situasie waarin die deelnemer hom op 'n gegewe oomblik bevind. Die deelnemer is nog nie met ekstreme eise konfronteer wat hy moes oorkom nie en hy neem elke dag soos dit kom.

Hoewel veerkragtige herintegrasie nie gereedelik voorkom nie, kom disfunsionele herintegrasie ook nie voor nie. Die deelnemer bevind homself meestal in 'n staat van homeostatische herintegrasie en funksioneer in die gemaksone. Deelnemer 66 word nie aangedui as enersyds sterk veerkragtig of andersyds as sterk nie-veerkragtig op die VVM-A nie en hierdie aanduidings word bevestig deur die onderhoud.

VEERKRAGTIGHEIDSTATUS: Gemaksone

(iv) Deelnemer 222

Agtergrondinligting

| Geslag | Graad | Eerste Taal | Leef Area | Gesinstruktuur | Woon by | VVM-A% |
|---------|-------|-------------|-----------|----------------|---------|--------|
| Vroulik | 9 | Zoeloe | Dorp | Ouers getroud | Ouers | 54 |

Deelnemer 222 laai op die VVM-A rondom die mediaan. Dit impliseer dat hierdie leerder in vergelyking met die ander in die steekproef, haarself nie oorwegend so hoog of so laag soos hulle op die VVM-A geëvalueer het nie. Die onderhoud het die volgende aan die lig gebring:

Hierdie deelnemer **geniet haar skool en maats**. “Dis baie lekker. Ons doen baie aktiwiteite soos kultuurweke. Dis baie lekker by hierdie skool”. Sy is **doelgerig ten opsigte van haar akademie en neem verantwoordelikheid** vir haar eie prestasies. Sy word nie negatief beïnvloed deur streng onderwysers nie en toon ‘n **positiewe gesindheid teenoor haar werk en neem aktief deel** aan die leerproses. “Party is streng, party nie eintlik nie, soos juffrou X by wie ek wiskunde kry. Dis lekker by haar. Jy moet net hard werk en konsentreer, dan sal jy weet wat om te doen. Leervakke, daar werk ons hard. Dis lekker om te doen en jy moet luister dan sal jy verstaan wat om te doen.” Hoewel daar onderwysers is wat kwaai is laat sy haar nie negatief daardeur beïnvloed nie en aanvaar sy verantwoordelikheid vir wat sy moet doen. Sy **vra maklik omverskoning** wanneer dit haar fout was. “Hulle skree op jou, maar dis jou fout, jy’t nie jou werk gedoen nie. Dan sê jy net: ‘Jammer juffrou, ek sal dit nie weer doen nie’. Dan sal ek volgende keer harder probeer”. Sy hou nie daarvan as iemand op haar skree nie, maar word nie vasgevang daardeur nie.

Dinge waarvan sy nie hou nie is ander leerders wat rook. Sy **laat haar nie daardeur beïnvloed nie** en **neem outonome besluite** vir haarself. “Mense wat ek nie van hou nie, soos party wat rook en dan voel ek ongemaklik as hulle om jou is. Dan loop ek weg. Ek sal nooit rook nie want dit beskadig jou liggaam.” Sy **toon nie altyd emosionele beheer nie** en erken dat sy **gou kwaad word**. “Ek kalmeer myself want ek word partykeer vinnig kwaad, maar nie meer so baie nie. Ek is nou meer rustig hierdie jaar”. Tipiese **kommunikasie probleme tussen meisies** van hierdie ouderdom kry haar onder. “As iemand van my skinder, of iemand van my lelik praat, dan voel ek sleg”. Van die leerders het aanmerkings gemaak oor haar skooldrag en sy kon haarself handhaaf. Sy **voel wel hartseer** daarvoor. “Ok, maar dis julle probleem. Ek lyk goed want ek respekteer my skool en my skooldrag. Toe draai ek om en toe loop ek. Ek voel hartseer want hulle praat van my”. **Wat ander**

van haar dink is vir haar baie belangrik en sy trek haar dit aan as ander iets oor haar sê en toon nie 'n goeie selfbeeld nie. Iemand het gelag oor hoe sy gestaan het en dit was vir haar 'n slegte ervaring. "Ek het sleg gevoel want ek het gewonder hoekom hulle vir my lag". Haar vriendinne het haar kalmeer.

Sy hanteer dit egter goed en kan dit agter haar sit en op die toekoms konsentreer. "...dan sê ek net dis in die verlede, ons kyk meer na die toekoms".

Sy erken weer dat sy maklik kwaad word en dat sy dit as 'n probleem beskou. "As iemand net ietsie verkeerd doen, voel ek baie sleg daarvoor, maar dan word ek kwaad. Dan haal ek als op my vriendinne uit. Ek word maklik kwaad maar ek probeer dit kalm vat, dat ek nie so vinnig kwaad word nie. Wat my die meeste kwaad maak is wanneer hulle vloek want ek voel om te vloek is nie reg nie".

Sy word ook kwaad vir haar suster. "Wat my nog kwaad maak is my suster. As sy iets verkeerd doen wat ek nie van hou nie, dan word ek ook maklik kwaad". Sy voel haar suster neem van haar vriendine by haar weg, maar konfronteer haar suster onmiddellik daarvoor. "Ek gaan dan dadelik na my sussie toe en praat met haar en vra hoekom sy dit doen. Dan sal sy vra of sy saam met ons iets kan doen dan sê ek maar ja". Sy poog om haar gevoelens te hanteer. "Eintlik is ek nie altyd vir lank kwaad nie. As ek vir iemand kwaad is, sal ek met daardie persoon gaan praat en sê ek is nou kwaad want sy het dit of dat gedoen. Dan praat sy terug en dan is ons nie meer kwaad vir mekaar nie".

Haar vriendinne en haar ma dien vir haar as 'n ondersteuningsnetwerk. "Partykeer sort ek dit self uit, want dis iets wat ek alleen moet doen, om nie altyd met my ma-hulle of my vriendinne te praat nie. Dan voel ek weer goed oor myself". Op navraag oor hoe sy ernstige probleme hanteer noem sy dat haar ma haar hulp en raad gee. "As ek nou soos groot probleme het. Ek hanteer dit nie sleg nie, soos ek praat met my ma, dan sê sy my hoe ek dit moet doen om dit te oorkom, môre is nog 'n dag, ek moet kyk na my toekoms". Sy het vir haar 'n hanteringsmeganisme aangeleer om rusies met vriendinne te hanteer. "Ek gaan na my kamer toe en maak die deur toe. Dan sit ek net rustige musiek aan en lê op my bed en maak my oë toe. Die volgende dag praat ons dit uit en is nie meer kwaad vir mekaar nie".

Sy beskryf haarself as 'n persoon met wie almal kan praat, wat ook behulpsaam, vriendelik en spontaan is. Sy beskou haarself as 'n rolmodel vir haar vriendinne en beskou hulle ook as rolmodelle vir haarself.

Samevattend toon deelnemer 222 eienskappe soos aangedui in figuur 3.23:

Figuur 3.23: Veerkrachtigheidstatus van Deelnemer 222

| FASE: (KUMPFER + VVM-A) | VEERKRAGTIGHEID | NIE-VEERKRAGTIGHEID | NIE EEN NIE | BEIDE |
|------------------------------------|-----------------|---------------------|-------------|-------|
| 1. Stressors/uitdagings | | | X | |
| 2. Eksterne omgewing | X | | | |
| 3. Persoon-omgewing-interaksie | X | | | |
| 4. Interne self-eienskappe | | | | |
| - Geestelikeid en toekomspektief | | X | | |
| - Selfbeeld | | X | | |
| - Interne lokus van beheer | | | | X |
| - Doelgerigtheid/determinasie | X | | | |
| - Pro-aktiwiteit | | X | | |
| - Outonomie | X | | | |
| - Sosiale en/gedragsvaardighede | | | | X |
| - Empatiese stabiliteit en bestuur | | | X | |
| - Temperament | | X | | |
| 5. Proses van veerkrag | | | | X |
| 6. Uitkomste – aanpassing na stres | | | X | |

- Eienskappe van veerkrag wat uit die onderhoud identifiseer kon word

Die deelnemer toon 'n positiewe houding jeens haar skool en akademie, kan doelwitte stel, neem verantwoordelikheid vir eie vordering en neem aktief deel aan haar leerproses. Sy kan outonome besluite neem en soms op die toekoms konsentreer. Sy is soms daartoe in staat om ander te konfronteer indien sy ongemaklik voel oor iets wat hul sê of doen. Sy poog om haar gevoelens te beheer en het vir haar hanteringsmeganismes aangeleer. Sy beskik oor 'n ondersteuningsnetwerk en vra hulp indien nodig. Sy het positiewe rolmodelle in haar lewe.

- Bevraagtekening van haar veerkrag

Sy kan nie altyd beheer oor haar emosies neem nie, word vinnig kwaad en ondervind dikwels kommunikasieprobleme met haar portuur. Dit wil voorkom of sy 'n swak selfbeeld het en voel gou hartseer as sy dink iemand het iets oor haar te sê. Sy trek haar sulke dinge aan. Sy voel ook haar suster neem van haar vriendinne by haar weg.

- Gevolgtrekking

Die deelnemer vertoon tipiese adolessente eienskappe soos onsekerheid van haarself en is sensitief oor wat ander van haar dink. Sy laat haar maklik van stryk bring deur ander se opinies van haar. Sy beskik nie oor 'n goeie selfbeeld nie en aanvaarding deur haar portuur is vir haar van

groot belang. Sy kan by tye by haar beginsels bly indien sy sterk genoeg daarvoor voel. Sy vertoon soms, afhangende van die situasie, tekens van interne lokus van beheer, maar by ander tye weer eksterne lokus van beheer. Hierdie deelnemer is egter nog nooit in haar lewe met ernstige krisisse gekonfronteer wat sy moes hanteer nie. Die ervaringe wat sy deurmaak getuig van 'n doodgewone dogter in haar middel-adolessente ontwikkelingsfase. Werklike eise waar sy moes aanpassings maak, probleme moes oorkom en positiewe uitkomst bewerkstellig is nog nooit aan haar gestel nie. Dus kan mens nie uit hierdie onderhoud aflei of sy tot werklike herintegrasie na afloop van 'n stressor in staat is nie. Wanaangepaste herintegrasie vind ook nie plaas nie en dit kan afgelei word dat hierdie deelnemer in 'n gemaksonde verkeer.

VEERKRAGTIGHEIDSTATUS: Gemaksonde

3.4.2.4 Samevatting

'n Samevatting van die persentasies behaal deur deelnemers met die onderskeie toegekende veerkrachtigheidstatusse word in figuur 3.24 aangedui.

Figuur 3.24: Deelnemers se veerkrachtigheidstatus volgens die VVM-A en onderhoude

| Groepering | Deelnemer | VVM-A% | Veerkrachtigheidstatus |
|---------------------------|-----------|--------|---|
| Hoë tellings | 214 | 83 | Veerkrachtig (veerkrachtige herintegrasie) |
| | 95 | 80 | |
| | 78 | 78 | |
| | 142 | 75 | |
| By die mediaan gegroepeer | 173 | 66 | Tussen-status (gemaksonde – veerkrachtig) |
| | 174 | 62 | Nie geïdentifiseer as veerkrachtig of nie-veerkrachtig (gemaksonde) |
| | 66 | 61 | |
| | 222 | 54 | |
| Lae tellings | 208 | 30 | Nie-veerkrachtig (oorlewingstaat) |
| | 231 | 29 | |
| | 147 | 26 | |
| | 145 | 20 | Nie-veerkrachtig (disintegrasie) |

Die veerkrachtigheidstatus van deelnemers in die groep wat hoë tellings op die VVM-A behaal het kon almal deur die onderhoude bevestig word en die afleiding kan gemaak word dat hierdie deelnemers in staat is tot veerkrachtige herintegrasie. Op grond hiervan wil dit voorkom of respondente wat 'n persentasie van 75% of hoër op die VVM-A behaal, as veerkrachtig identifiseer kan word.

Wat betref deelnemers uit die groep wat die lae tellings behaal het, lyk dit asof deelnemers wat 20% of minder behaal op die VVM-A, hulself moontlik in 'n staat van disintegrasië bevind. Intervensie word op hierdie vlak as noodsaaklik beskou. Wat blyk uit die onderhoude met deelnemers wat 'n persentasie tussen 20% en 30% op die VVM-A behaal het, is dat hulle nie in 'n staat van disintegrasië verkeer het nie maar wel in staat was tot 'n laer staat van herintegrasië, dus herintegrasië met 'n mate van verlies en dus in 'n oorlewingstaats verkeer. Tekens van depressie word ook by van die deelnemers in hierdie groep bespeur en hoewel die doel van die VVM-A nie is om depressie te identifiseer nie, kan die afleidig gemaak word dat diegene wat neerslagtig is, nie in staat is tot suksesvolle herintegrasië nie. Hulpverlening op hierdie vlak is ook aanbevole.

By die deelnemers wat in die omgewing van die mediaan groepeer, kan afgelei word dat diegene wat 55% - 65% op die VVM-A behaal, nie as enersyds veerkragtig of andersyds nie-veerkragtig identifiseer kan word nie. Hierdie deelnemers funksioneer in 'n gemaksone-status. Diesulkes wat egter hoër as 65% op die VVM-A registreer het, sal moontlik sterker en meer veerkragtige eienskappe laat blyk. Die afleiding kan verder gemaak word dat hoe nader die deelnemer aan die 75% kerf kom, hoe sterker eienskappe van veerkrag na vore sal kom, hoewel sulke deelnemers moontlik nog nie almal as ten volle veerkragtig identifiseer sal kan word nie.

Moontlike aanduidings wat betekenisvolle afsnytpunte op die VVM-A betref ter aanduiding van die veerdragtigheidsstatus waarin die respondente hom bevind, kan vervolgens tentatief gemaak word op grond van die tendense wat uit die twaalf onderhoude geblyk het.

- < 20% - nie-veerkragtig, staat van disintegrasië
- 20% - 30% - oorlewingstaats
- 55% - 65% - gemaksone
- 66% - 74% - tussen-status - 'n verskuiwing vanaf gemaksone na veerdragtigheidsstatus tree in werking
- > 75% - veerkragtig

Afsnytpunte kan nie vasgemaak word nie omdat hierdie bevindinge slegs op enkele resultate verkry is en daar tellingvelde is waarnbinne geen onderhoude gevoer is nie. Hoewel hierdie afsnytpunte nie as absoluut aanvaar kan word nie, gee dit 'n relatief goeie aanduiding van die respondente se veerkrag of gebrek daaraan op die VVM-A. Die persentasies gee ook aanduidings ten opsigte van die intreestadium wanneer intervensie genoodsaak word.

3.5 GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID

3.5.1 Triangulasie

Cohen, Manion en Morrison (2000:112) definieer triangulasie as *“the use of two or more methods of data collection in the study of some aspect of human behaviour”*. Denzin (1994:6461) verduidelik

die konsep van triangulasie as die toepassing en kombinasie van data bronne om sodoende dieselfde sosiale fenomeen te bestudeer. Gay en Airasian (2003) bevestig dit deur te sê triangulasie behels verskillende data bronne om dieselfde resultate te bevestig. Creswell (2003:196) verduidelik ook die strategie van triangulasie op die volgende wyse:

“Triangulate different data sources of information by examining evidence from the sources and using it to build a coherent justification for themes”.

Denzin (1994:6463) onderskei tussen vier basiese tipes triangulasies. Twee hiervan is van toepassing op hierdie studie, naamlik data triangulasie en metodologiese triangulasie.

Data triangulasie betrek tyd, plek en persone en behels verskillende bronne van data in dieselfde studie. In hierdie studie sluit dit die toepassing van vraelyste by 'n algemene steekproef, sowel as die voer van onderhoude met twaalf geselekteerde respondente in. Inligting wat uit die onderhoude verkry is, is gebruik om die data vanuit die vraelyste te bevestig en verifieer, of te verwerp.

Metodologiese triangulasie is die gebruik van meer as een metode en behels binne-metode en tussen-metode strategieë. In hierdie navorsing is die binne-metode strategie op die statistiese data wat bekom is tydens die item en faktoranalise van toepassing. Die tussen-metode strategie verwys na die verifikasie tussen data vanuit die vraelyste en die onderhoude verkry.

3.5.2 Geldigheid

Bostwick en Kyte (in Delport, 2002: 166) verwys breedweg na geldigheid as die graad waarin die instrument meet wat dit veronderstel is om te meet. Geldigheid is die mate waartoe afleidings gemaak kan word op grond van die gepastheid, betekenisvolheid en bruikbaarheid van die tellings wat op die instrument verkry word. Geldigheid dui dus die gepastheid van die metings, ten opsigte van spesifieke afleidings wat gemaak kan word, aan.

Bostwick en Kyte (in Delport, 2002:167) beskryf inhoudsgeldigheid as 'n beoordelingsproses wat vereis dat die instrument die domein of items van toepassing, genoegsaam verteenwoordig (Cohen et al. 2000). Om inhoudsgeldigheid vas te stel, vra Delport (2002:167) die volgende twee vrae: Meet die instrument wel die konsep wat dit veronderstel is om te meet? Verskaf die instrument 'n genoegsame hoeveelheid items om die konsep voor te stel?

Toetsgeldigheid impliseer egter meer as net of die toets 'meet wat dit veronderstel is om te meet'. Die *“Standards for Educational and Psychological Testing”* (McMillan en Schumacher, 2001:240) stel dit duidelik dat dit die afleidings, gebruike en gevolge is wat geldig of ongeldig is en nie die toets opsig self nie, bv.

“Validity refers to the appropriateness, meaningfulness, and usefulness of the specific inferences made from test scores. Validity is an integrated evaluative judgement of the degree to which empirical evidence and theoretical rationales support the adequacy and appropriateness of inferences and actions based on test scores or other modes of

assessment. Validity refers to the degree to which evidence and theory support the interpretations of the test scores entailed by specific uses of the test."

In 'n poging om itemgeldigheid aan hierdie meetinstrument (die VVM-A) te verleen, is die reeds bestaande Transaksionele model van Kumpfer as 'n raamwerk ten opsigte van veerkrag gebruik (soos uiteengesit in 2.2). Die vrae is volgens die kerneienskappe van die model (sien 2.3), met 'n fokus op interne karaktereienskappe ingedeel. Om geldigheid en betroubaarheid te verhoog is 'n loodsstudie onderneem en daaropvolgende aanpassings is gemaak (sien 3.4.2). Die faktoranalise rig uiteindelik die seleksie van relevante items en interpretasie van die resultate van die individuele leerder en bevorder sodoende ook die geldigheid van die instrument.

3.5.3 Betroubaarheid en vertroubaarheid

Bostwick en Kyte (in Delport, 2002:168) definieer betroubaarheid as die akkuraatheid of presisie van die instrument, die graad van konsekwentheid of ooreenstemming tussen onafhanklike tellings en as die mate waartoe onafhanklike toepassing van die instrument onder vergelykbare omstandighede dieselfde resultate sal verkry. Woorde wat sinoniem met betroubaarheid gebruik word is: afhanklikheid, stabiliteit, konstantheid, voorspelbaarheid, akkuraatheid, herbruikbaarheid en die veralgemeenbaarheid van die instrument. Bostwick en Kyte (in Delport, 2002:169) verduidelik: *"Reliability is primarily concerned not with what is being measured but with how well it is being measured"*. Hoe meer betroubaar die instrument is, hoe meer konsekwent en betroubaar sal die resultate wees. Hoewel betroubaarheid nie geldigheid verseker nie, kan geldige resultate nie sonder betroubaarheid verkry word nie.

Om die betroubaarheid van die instrument (VVM-A) te beoordeel, kan gekyk word na Cronbach se Koëffisiënte Alfas (soos aangedui in 3.5.1.2). Hiervolgens word 'n sterk korrelasie aangedui op die positiewe veranderlikes (0.788836) en is daar 'n aanduibare korrelasie op die negatiewe veranderlikes (0.647758). Verdere betroubaarheid en geldigheid word aangedui deur middel van die data-analise op die onderhoude wat gevoer is met die geselekteerde respondente.

Tydens onderhoudvoering is daar op verskeie maniere gepoog om die vertroubaarheid van die data te verseker. Die deelnemer is toegelaat om sy eie stem te laat hoor, sonder dat leidende vrae gevra is. Daar is gepoog om die ruimte waarbinne die deelnemers hulself kon uitdruk sonder 'n agenda om hul te beïnvloed, so veilig moontlik te maak. Daar is op 'n nie-veroordelende wyse ruimte gelaat vir elkeen om goeie en hartseer ervarings te deel. Leiding is deur die deelnemer geneem en besprekinge het uit hul eie vertellinge gespruit.

Analise van die onderhoude aan die hand van die veerkragtigheidskategorieë soos vervat uit die Kumpfer-model en in terme van die klassifikasie van veerkragtigheidsstatus, het bygedra tot beide geldigheid en betroubaarheid van die resultate.

3.5.4 Kontinuumformaat van die VVM-A response

Tydens die loodsstudie is gebruik gemaak van 'n Likert-tipe self-evaluasie skaal waarop response in kategorieë van 1-5 aangedui kon word. 'n Swaar lading op kategorie 5 is deurgaans aangedui wat sou verhoed dat 'n betroubare beeld ten opsigte van veerkrag of 'n gebrek daaraan afgelei sou kon word (Sien ook 3.3.2.1). Die tendens word bevestig deur die studie van Mampane (2004:122): *“A strong tendency was noted in the particular sample of this research, to self-evaluate in the top score”*. Die neiging hou moontlik verband met die middel-adolesent se behoefte om aan homself 'n 'hoë' punt toe te ken sowel as die respondente se moontlike onvermoë tot betroubare self-evaluasie tydens hierdie ontwikkelingsfase.

Die aanpassings wat op die loodsstudie se vraelys gedoen is by wyse van die daarstelling van 'n kontinuumformaat het verskeie voordele ingehou vir die betroubaarheid van die VVM-A (sien figuur 3.6). Die kontinuumformaat staan teenoor 'n numeries aangeduide kategorie en het 'n soepelheid aan die respondent se self-evaluasie verleen. Dié tipe formaat het 'n meer akkurate of realistiese respons deur die respondent ontlok, die reikwydte aansienlik, veral met betrekking tot laer tellings vergroot, en sodoende geldigheid en betroubaarheid verhoog.

HOOFSTUK 4

4. SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS, BEPERKINGE EN AANBEVELINGS

4.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk bevat die samevatting, gevolgtrekkings uit die navorsing, 'n bespreking van die tekortkominge van die studie sowel as moontlike aanbevelings deur die navorser.

4.2 SAMEVATTING

Die doel van die navorsing was om te poog om 'n manier te ontwikkel, aan die hand van 'n instrument of andersins, om veerkragtigheid en nie-veerkragtigheid by middel-adolescente te identifiseer. Hoekom sou mens dit wou doen? Grootskaalse sosiale, kulturele en politieke veranderinge in ons land stel toenemend nuwe eise aan 'n gemeenskap wat op dinamiese wyse besig is om 'n nuwe werkbare identiteit te ontwikkel. Verandering gaan gepaard met aanpassings, wat nie sonder groeipyne plaasvind nie. Nuwe uitdagings en probleme moet op 'n pro-aktiewe wyse aangepak word. Daarom moet ons die potensiaal van persoonseenskappe soos veerkragtigheid ontgin omdat hieruit geleer kan word hoe veerkragtige mense uitdagings hanteer en van trauma herstel. Sodoende kan hierdie eienskappe ontwikkel en versterk word om mense toe te rus om aanpassings en eise produktief te hanteer. Waarom adolessensie? Omdat dit 'n fase van kritieke ontwikkeling by die mens behels wanneer identiteitsverwerwing of -verwarring plaasvind. Indien risikogevalle reeds tydens hierdie fase onderskep kan word en bestaande eienskappe van veerkrag ontwikkel en versterk kan word, mag dit bydra tot individue en 'n gemeenskap wat meer optimaal sal funksioneer.

Verskeie teoretiese raamwerke van veerkrag is bestudeer en die Transaksionele model van Kumpfer is gebruik in die samestelling van aanvanklik twee vraelyste. Die Transaksionele model van veerkragtigheid se raamwerk sluit beide prosesse en uitkomst in en ses hoofkonstrukte word gespesifiseer, waarvan vier domeine van beïnvloeding en twee die transaksionele prosesse tussen twee domeine is. Volgens hierdie model kan veerkragtigheid die beste voorspel word - en gevolglik ook identifiseer word - aan die hand van die ses hoof kategorieë. Die kategorieë behels die volgende:

1. Stressors/uitdagings – inkomende stimuli wat veerkrag aktiveer deur die veroorsaking van 'n disekwilibrium in homeostase in die familie, groep, gemeenskap. Die stres wat deur die adolessent ervaar word, hang van sy persepsie en interpretasie van die bedreigende stressor af.
2. Eksterne omgewing – die balans tussen risiko- en beskermende faktore, binne die konteks van die gesin en vriendekring.

3. Persoon-omgewing interaksie – transaksionele prosesse tussen die kind en sy omgewing, hoe probleme en uitdagings ervaar, beleef en hanteer word.
4. Interne self-eienskappe, insluitend kognitief, sosiaal, gedrag, emosioneel, ens., asook die sterktes wat nodig is om suksesvol te wees in verskillende ontwikkelingsstake, kulture en omgewings.
5. Proses van veerkrag – hanteringsprosesse deur die leerder aangeleer weens vorige blootstelling aan stres.
6. Uitkomst – aanpassing na afloop van stresgebeure.

Adolesensie kan gesien word as die fase wat volwassenheid voorafgaan. Identiteitsformasie kan beskou word as die sentrale ontwikkelingstaak gedurende adolesensie. Tipiese vrae tydens hierdie krisisperiode is vrae soos: “Wie is ek? Waar kom ek vandaan? en Wie/wat wil ek word? Daarom is daar in detail na die proses van identiteitsformasie gekyk, asook die invloed wat dit kan uitoefen op die deelnemers sowel as op hul vermoë om te reageer op ‘n selfevaluasievraelys. Sowel Erik Erikson as James Marcia se teorieë word in oënskou geneem. Ander faktore wat ‘n invloed kan uitoefen, soos die ouer-adolesent verhouding en die adolesent se kultuur-historiese invloed, is ook in ag geneem.

In hoofstuk 3 word die empiriese navorsingsproses uiteengesit. Die navorsingsparadigma waaruit die navorser die studie benader het was pragmaties van aard. Pragmatisme is nie oor slegs een sisteem van filosofie of realiteit begaan nie en kyk na verskeie benaderings en gemengde metodes om inligting in te samel en te analiseer met die klem op die kontekstuele oplossing van probleme. Daarom is ‘n metodologie van gemengde metodes in hierdie studie gevolg en is gebruik gemaak van beide kwantitatiewe en kwalitatiewe komponente. Die twee-fase model van Creswell, nl. “*Sequential Explanatory Strategy*”, is vir die doel van die studie geïmplementeer.

Tydens die loodsstudie is twee vraelyste (gebaseer op die ses hoof kategorieë van Kumpfer), ontwikkel en afgeneem: een vir leerders en een vir leerkragte. Die doel was eerstens om veerkragtigheid of nie-veerkragtigheid met behulp van ‘n selfevaluasievraelys by adolessente te identifiseer en tweedens om onderwysers dieselfde leerders op ‘n ooreenstemmende vraelys te laat evalueer. Resultate op die twee vraelyste sou dan met mekaar vergelyk word. Resultate van die loodsstudie het egter getoon dat die onderwyservraelys nie met vrug gebruik kan word nie en dat die bestaande leerdervraelys aanpassings en verbeteringe geverg het. Die VVM-A(t) is verder ontwikkel in ‘n poging om die identifikasie van veerkragtigheid en nie-veerkragtigheid beter te kan kristaliseer. Ten slotte het die VVM-A(t) uit 42 vrae op ‘n kontinuum-skaal bestaan, waarvan ‘n derde van die vrae negatiewe vrae was. Die skaal het geleentheid aan die respondent gegee om sy respons op ‘n kontinuum-lyn, tussen *glad nie soos ek nie* en *presies soos ek* aan te dui en ‘n numeriese waarde aan die respons te heg.

Die plek van navorsing is gekies deur gebruik te maak van ‘n nie-waarskynlikheid-steekproef metode, naamlik ‘n gerieflikheidssteekproef. Al die graad 8 en 9 leerders van die gekose skool wat

gewillig was om deel te neem, altesaam 299 respondente, het die vraelys gelyktydig in skooltyd voltooi en 294 van die vraelyste kon vir verwerking gebruik word. 'n Meetmetode is gebruik waarvolgens die waarde van elke respons bereken is om sodoende 'n gemiddelde totaalstelling vir elke respondent te verkry. Twee duidelike faktore het op die identifiseerde vrae gelaai, naamlik:

- Faktor 1 – Interne lokus van beheer, en
- Faktor 2 – Eksterne lokus van beheer.

Cronbach se Koëffisiënte Alfas dui die volgende korrelasies tussen die veranderlikes aan:
Alfas: Positiewe vrae – 0.79 Alfas: Negatiewe vrae – 0.65

Op grond van die tellings behaal op die VVM-A(t) is twaalf deelnemers identifiseer met wie in-diepte onderhoude gevoer is: vier deelnemers vanuit die groep met lae tellings, vier deelnemers uit die groep met hoë tellings en vier deelnemers uit die groep wie se tellings op die VVM-A(t) naby die mediaan groepeer het.

Die onderhoudvoerder het fenomenologiese onderhoude met die deelnemers gevoer om sodoende hul stories te hoor. Geen vraelysskedule is gevolg nie en die onderhoude is deur die deelnemers gerig. Daar is nie tydens die onderhoud gepoog om die vraelys te verifieer nie, maar slegs om die deelnemers toe te laat om vrylik hul ervarings te deel. Die onderhoude het begin deur algemene vrae ten opsigte van positiewe en negatiewe aspekte oor die skool te vra. Inligting wat hieruit na vore gekom het is verder eksploreer. Daar is gekyk na hoe die deelnemers hul omgewing ervaar, hoe hulle krisisse hanteer of nie hanteer nie of oorkom en watter meganismes hierdie deelnemers gebruik om veerkragtige uitkomst te bewerkstellig.

Die analise van die onderhoude is gegrond op die ses kategorieë van Kumpfer se veerkragtighedsmodel sowel as 'n verdere uitbreiding van die vierde kategorie - interne karaktereenskappe. Eienskappe wat veerkragtigheid en nie-veerkragtigheid vertoon is identifiseer en aangeteken en gedrag wat nie in een van die groepe sorteer nie, is aangeteken. Op grond van hierdie ontleding van die onderhoude, is die betrokke deelnemers as veerkragtig, nie-veerkragtig of as nie een van die twee nie, identifiseer.

'n Veerkragtigheidstatus is op grond van die deelnemers se response in die onderhoude aan hulle toegeken. Volgens die Veerkragtighedsmodel kan stressors en uitdagings uit die omgewing wat nie uitbalanseer word deur beskermende faktore uit die omgewing of uit die persoon self nie, tot 'n wanbalans in persoonlike homeostase of self-omverwerping lei. Die disorganisasie wat voorkom by die individu, kan verlig word deur herintegrasië van homeostase indien daar ondersteuningsprosesse voorkom. (sienfiguur 2.2)

Baldwin (in Kumpfer 1999:210) verduidelik dit so:

“Children develop in a dialectical process of meeting challenges, resolving them, and then meeting new ones. If the challenge is too severe, the developmental process breaks down.

Resilience is a name for the capacity of children to meet a challenge and use it for psychological growth”.

Dit is belangrik om in gedagte te hou, dat indien die persoon misluk, maar steeds daarin kan slaag om in die proses ‘n sterker persoon te word, daar wel ‘n proses van veerkragtigheid plaasgevind het.

Volgens Kumpfer (1999:211) kan verskillende vlakke van herintegrasie plaasvind, naamlik:

- Veerkragtige herintegrasie – ‘n hoër staat van veerkrag en sterkte (veerkragtig);
- Homeostatiese herintegrasie – dieselfde staat as voor die stressor (gemaksone);
- Wanaangepaste herintegrasie – ‘n laer staat van herintegrasie, dus met verlies van vroeëre greep (oorlewingstaat);
- Disfunsionele herintegrasie – ‘n geweldige verlaging in positiewe herintegrasie (disintegrasie).

Die bevindinge op die VVM-A is met die onderhoudvoerings vergelyk.

4.3 GEVOLGTREKKING

Die probleemstelling van hierdie studie is soos volg geformuleer (sien 1.2):

Hoe kan veerkragtigheid en nie-veerkragtigheid betroubaar, geldig en haalbaar by die middel-adolesent identifiseer word?

Die bevindinge op grond van die onderhoude het die uitkomst op die VVM-A bevestig (sien 3.4.2.4). Die VVM-A, soos gefinaliseer deur seleksie van items wat ooreenstem met twee faktore wat volgens die faktoranalise geblyk het, kan as betroubare instrument gebruik word om veerkragtigheid en nie-veerkragtigheid by middel-adolesente te identifiseer.

Hoewel die instrument gebruik kan word om veerkragtigheid of die gebrek daaraan te onderskei, kan die afsnypunte nog nie met sekerheid die vlak van herintegrasie van die deelnemer aandui nie. Verdere ondersoek moet ingestel word om die afsnypunte te verseker.

Die haalbaarheid van die VVM-A lê daarin dat dit relatief min tyd neem om die vraelys af te neem en dat dit nie net deur sielkundiges gebruik hoef te word nie. Die instrument is eenvoudig en verbruikersvriendelik en kan deur opgeleide personeel in skole gebruik word om risiko leerders te identifiseer. Programme ter versterking en onderhouding van veerkragtigheid kan dan met vrug in instansies soos skole toegepas word. Die toepassing van die instrument is goedkoop en hou nie die arbeids-, finansiële- en tydsimplikasies van onderhoude in nie.

Die instrument (VVM-A) kan dus as geldig, betroubaar en haalbaar bestempel word.

4.4 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

Vrae wat by die VVM-A ingesluit is wat deur die roterende faktor-ladings as nie-korrelerend aangedui word, word wel deur die onderhoude onderskryf. Hoewel bv. 'Geloof in 'n Opperwese' nie statisties aangedui word nie, kom geloof baie sterk na vore by veerkragtige deelnemers. Dit is dus moontlik dat die operasionalisering van die vrae nie suksesvol gedoen is om die korrekte respons op die VVM-A te verkry nie. Kategorieë wat in geheel uitgeval het soos 'Eksterne omgewing', 'Sosiale en/of gedragsvaardighede' en 'Empatiese stabiliteit en bestuur' verg ook verdere beskouing.

Die ontwikkelings stadium waarin die respondente verkeer, hou sy eie problematiek in. Identiteitsverwerwing vind tydens hierdie fase plaas, en vele leerders van hierdie ouderdom het nog nie 'n eie identiteit verwerf nie. Die middel-adolessent se persepsie van sy omgewing is uit die aard van sy ontwikkelingsfase, nie altyd positief nie. Hy is nog besig om 'n opinie oor sy omgewing te vorm. Vele adolessente kom in opstand teen outoriteitsfigure, wat hul ervaring tydens hierdie onseker stadium verder negatief kan versterk. Hanteringstrategieë wat gebruik word wanneer probleme hulle voordo, is nog nie gevestig nie. Die middel-adolessent se selfkennis is dikwels nie op hierdie ouderdom gekristaliseer nie. Dit maak dit vir hul moeilik om hulself en ander op realistiese wyse te evalueer.

Die omvang van Suid-Afrikaanse groepe, wat betref sosiale en kulturele verskille sowel as verskille in opvoedingsagtergrond, maak dit moeilik om 'n meetinstrument te ontwikkel wat op almal van toepassing is. Die VVM-A is slegs in een skoolkonteks getoets en is nog nie na ander areas uitgebrei vir verifikasie nie. Hoewel soveel moontlik verskillende groepe by hierdie navorsing betrek is, is dit nodig om verder te eksplorieer ten opsigte van die toepaslikheid van die instrument. Onderhoude is slegs met 'n beperkte hoeveelheid deelnemers gevoer en verdere ondersoek is nodig.

Hoewel daar goeie rigtingwysers ten aansien van die afsnypunte op die VVM-A (Kyk 3.4.2.4) na vore gekom het, kan die kategorieë nog nie met sekerheid vasgestel word nie. Daar sal met groter omsigtigheid gekyk moet word na meer spesifieke en akkurate afsnypunte tussen die verskillende vlakke van herintegrasie soos saamgevat in 3.3.2.3(4).

4.5 AANBEVELINGS

Verdere navorsing ter verfyning van die afsnypunte op die VVM-A is nodig om meer akkurate en spesifieke vlakke van herintegrasie van respondente te identifiseer.

'n Merkskerm kan ontwikkel word, in moontlike kategorieë van 10 punte, om die merkprosedure van die kontinuumformaat te vereenvoudig en te bespoedig sodat die instrument meer gebruikersvriendelik is.

Wat Opvoedkundig Sielkundige Praktijk betref, kan hierdie instrument met vrug gebruik word vir die identifisering van risiko leerders met die doel tot intervensie.

Die ontwikkeling en toepassing van intervensieprogramme is noodsaaklik ter ondersteuning en versterking van veerkrag by middel-adolescente.

4.6 SLOTOPMERKING

Die veerkragtigheidsstatus van die leerder hang af van beide eksterne en interne faktore en word beïnvloed deur die individu se reaksie ten opsigte van uitdagings en risiko faktore. Die veerkragtige leerder gebruik sy sterktes en vaardighede om uitdagings te oorkom, terwyl die nie-veerkragtige leerder nie in staat is om sy sterktes te gebruik om uitdagings suksesvol te hanteer nie. Hy gebruik negatiewe hanteringsmeganismes en daarom kan hy nie 'terugspring' vanuit negatiewe omstandighede nie. Dit wil ook voorkom of dit nie altyd die omgewing is wat die leerder se vermoë tot veerkragtigheid bepaal nie, maar eerder sy eie interne karaktereienskappe wat hom in staat stel om te situasies en/omstandighede te hanteer.

Die proses wat plaasvind tussen die individu en sy omgewing skep die geleentheid vir veerkragtigheid om te ontwikkel. Die veerkragtige leerder blyk in staat te wees om te fokus op oplossings van probleme terwyl die nie-veerkragtige leerder op sy probleme gefokus bly.

Die afleiding kan gemaak word dat veerkragtigheid voorkom nadat die individu uitdagings/stressors oorkom het en dat veerkragtigheid deur lewenseise ontwikkel. Polly-Eisendrath (in Deveson, 2003:6) noem dat moeilike tye een van die motiveerders is vir menslike ontwikkeling:

'Until we reach our limits, we don't know how to overcome them. Until we feel our greatest fears directly, we don't know our courage'.

5. VERWYSINGSBRONNE

- Ackermann, C. 2001. Promoting development during adolescence, in: Engelbrecht, P. & Green, L. *Promoting learner development. Preventing and working with barriers to learning*. Pretoria: Van Schaik. pp.101-108
- Carr-Gregg, M. & Shale, E. 2003. *Adolescence. A guide for parents*. London: Vermilion.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison K. 2000. *Research methods in education*. (5th ed.) London: Routledge Falmer.
- Creswell, J.W. 2003. *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (2nd ed.) London: Sage.
- Delport, C.S.L. 2002. Quantitative data collection methods, in: De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. *Research at grass roots*. Pretoria: Van Schaik. pp.165-196
- Denzin, N.K. 1994. Triangulation in educational research, in: Husen, T. & Postlethwaite, N.T. (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon. pp. 6461-6466
- Deveson, A. 2003. *Resilience*. South-Australia: Allen & Unwin.
- De Vos, A. S. 2002. Combined quantitative and qualitative approach, in: De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. *Research at grass roots*. Pretoria: Van Schaik. pp.363-371
- Du Preez, C.S. 2003. *Die invloed van kindermishandeling as stressor op die intellektuele funksionering van die kind*. Ongepubliseerde MEd Skripsie. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Ebersöhn, L. & Eloff, I. 2003. *Life skills & assets*. Pretoria: Van Schaik.
- Engelbrecht, P. & Green, L. 2001. *Promoting learner development. Preventing and working with barriers to learning*. Pretoria: Van Schaik.
- Garbers, J.G. 1996. *Doeltreffende geesteswetenskaplike navorsing*. Pretoria: Van Schaik.
- Gay, L.R. & Airasian, P. 2003. *Educational research: Competencies for analysis and applications*. New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- Glantz, M.D. & Sloboda, Z. 1999. Analysis and reconceptualization of resilience, in: Glantz, M.D. & Johnson J.L. *Resilience and development. Positive life adaptations*. New York: Kluwer Academic/Plenum. pp.109-126
- Gordon, E.W. & Song, L.D. 1994. Variations in the experience of resilience, in: Wang, M.C. & Gordon, E.W. *Educational resilience in inner-city America. Challenges and prospects*. New Jersey: Hillsdale. pp.27-43
- Gordon, E.W. & Wang, M.C. 1994. Epilogue: Educational resilience- challenges and prospects, in: Wang, M.C. & Gordon, E.W. *Educational resilience in inner-city America. Challenges and prospects*. New Jersey: Hillsdale. pp.191-194

- Gouws, E., Kruger, N. & Burger, S. 2000. *The adolescent*. (2nd ed.) Sandown: Heinemann.
- Greeff, M. 2002. Information collection: Interviewing, in: De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. *Research at grass roots*. Pretoria: Van Schaik. pp.291-319
- Guilford, J.P. 1965. *Fundamental statistics in psychology and education*. (4th ed.) New York: McGraw-Hill Book Company.
- Jessor, R., Donovan, J.E. & Costa, F.M. 1991. *Beyond adolescence: Problem behavior and young adult development*. New York: Cambridge University Press.
- Johnson, J.L. 1999. *Resilience and development*. New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Johnson, J.L. 1999. Commentary: Resilience as transactional equilibrium, in: Glantz, M.D. & Johnson J.L. *Resilience and development. Positive life adaptations*. New York: Kluwer Academic/Plenum. pp.225-228
- Joseph, J.M. 1994. *The resilient child. Preparing today's youth for tomorrow's world*. New York: Plenum Press.
- Kaplan, H.B. 1999. Towards understanding of resilience: a critical review of definitions and models, in: Glantz, M.D. & Johnson J.L. 1999. *Resilience and development. Positive life adaptations*. New York: Kluwer Academic/Plenum. pp.17-84
- Kline, P. 1994. *The easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Kumpfer, K.L. 1999. Factors and processes contributing to resilience, in: Glantz, M.D. & Johnson J.L. *Resilience and development. Positive life adaptations*. New York: Kluwer Academic/Plenum. pp.179-224
- Louw, D.A. 1990. *Menslike ontwikkeling*. Pretoria: HAUM.
- Louw, D.A., van Ede, D.M. & Louw, A.E. 1998. *Human development*. (2nd ed.) Cape Town: Kagiso Tertiary.
- Mampane, M., R. 2004. *The identification of resilient and non-resilient middle-adolescent learners in a South-African township school*. Ongepubliseerde MEd-skripsie. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Masten, A.S. 1994. Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity, in: Wang, M.C. & Gordon, E.W. *Educational resilience in inner-city America. Challenges and prospects*. New Jersey: Hillsdale. pp.3-25
- 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
- Maxcy, S.J. 2003. Pragmatic threads in mixed methods research in the social sciences: The search for multiple modes of inquiry and the end of the philosophy of formalism in: Tashakkori, A &

- Teddle, C. (Eds.). *Handbook of mixed methods in social and behavioural research*. Thousand Oaks: Sage
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2001. *Research in education. A conceptual introduction*. (5th ed.) New York: Addison Wesley Longman Inc.
- Mouton, J. 2003. *How to succeed in your master's and doctoral studies*. Pretoria: Van Schaik.
- Odendal, F.F. & Gouws, R.H. 2003. *HAT – Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal*. Midrand: Perskor.
- Peach, L. 1995. An introduction to ethical theory, in: Penslar, R.L. 1995. *The Search for ethics: Cases and materials*. Bloomington: Indiana University Press.
- Peng, S.S. 1994. Understanding resilient students: The use of national longitudinal database, in: Wang, M.C. & Gordon, E.W. *Educational resilience in inner-city America. Challenges and prospects*. New Jersey: Hillsdale. pp.73-84
- Pett, M.A, Lackey, N.R & Sullivan, J.J. 2003. *Making sense of factor analysis: The use of factor analysis for instrument development in health care research*. USA: Sage.
- Pohlmann, J. T. 2004. Use and interpretation of factors analysis in research in: *The Journal of Educational Research*. Vol. 98 (1)14-22
- Rak, C.L. & Patterson, L.E. 1996. Promoting resilience in at-risk children. *Journal of Counseling & Development*, 74 (4):368 - 374
- Thomas, M.R. 2000. *Comparing theories of child development*. U.S.A: Wadsworth.
- Thom, D.T., Louw A.E., Van Ede, D.M. & Ferns I. 1998. Adolescence, in Louw, D.A., Van Ede, D.M. & Louw, A.E. *Human development*. (2nd ed.) Cape Town: Kagiso Tertiary. pp.383-466
- Theron, L.C. 2004. The role of personal protective factors in anchoring psychological resilience in adolescents with learning difficulties in: *The South African Journal of Education*. November, Vol. 24 (4)317-312
- Vithal, R. & Jansen, J. 2001. *Designing your first research proposal*. Cape Town: Juta & Co.
- Wang, M.C., Haertel, G.D. & Walberg, H.J. & 1994. Educational resilience in inner cities, in: Wang, M.C. & Gordon, E.W. *Educational resilience in inner-city America. Challenges and prospects*. New Jersey: Hillsdale. pp.45-72

AANHANGSEL A:

Die VVM-A(t):

Veerkrachtigheidsvraelys vir Middel-adolessente (toets)

Dear Learner

Thank you very much for participating in this project. We hope many learners in South Africa will benefit from this in future. I would like to talk to some of you as well; unfortunately it is not possible to talk to each and everyone.

This questionnaire is **absolutely confidential**. No information will be made available to the school. This page will be removed before any data are processed, to keep your identity a secret.

Take note: This is not a test, there are no right or wrong answers. Please answer the questionnaire as honestly as possible, it is **very important!**

Example 1:

I enjoy participating in sport.

Not like me at all |-----| Exactly like me

Example 2:

I like sleeping late.

Not like me at all |-----| Exactly like me

Please fill in:

Name and surname:

Date of birth:

Thank you very much for participating,

Joreta Parsons

| | | | | |
|----|----------------------------------|--|--|--|
| V1 | Leerdernommer/ Learner number | | | |
|----|----------------------------------|--|--|--|

Slegs vir kantoorgebruik
For office use only

Vul asseblief in/Please fill in:

Omkring asb. die **nommers** vir die korrekte besonderhede:
Please circle the **numbers** for the correct information:

| | | | |
|----|-------------|--------|--------|
| V2 | Graad/Grade | 8..... | 9..... |
|----|-------------|--------|--------|

| | | | | | |
|----|---------------|----------------|---|-------------------|---|
| V3 | Geslag/Gender | Manlik Male | 1 | Vroulik Female | 2 |
|----|---------------|----------------|---|-------------------|---|

| | | | |
|----|---------------|------------------------------------|---|
| V4 | Ouers/Parents | Getroud/Married | 1 |
| | | Geskei/Divorced | 2 |
| | | Vervreem/Separated | 3 |
| | | Nooit getroud/ Never married | 4 |
| | | Moeder oorlede/ Mother deceased | 5 |
| | | Vader oorlede/ Father deceased | 6 |

| | | | |
|----|----------------------------|---|---|
| V5 | Huistaal/ Home language | Afrikaans | 1 |
| | | English | 2 |
| | | Sotho | 3 |
| | | Ander – spesifiseer Other – specify ----- | 4 |

| | | | |
|----|-------------------------|---|---|
| V6 | Woon by/ Living with | Ouers/Parents | 1 |
| | | Moeder/Mother | 2 |
| | | Vader/Father | 3 |
| | | Grootouer/Grandparent | 4 |
| | | Ander – spesifiseer Other - specify ----- | 5 |

| | | | |
|----|----------------------------|---|---|
| V7 | Woonagtig te/ Living at | Dorp | 1 |
| | | Myn/Mine | 2 |
| | | Spring Valley | 3 |
| | | Ander – spesifiseer Other - specify ----- | 4 |

Vraag / Question

For Office Use Only
Slegs vir Kantoorgebruik

1. Ek bekommer my oor moontlike probleme, nog voor die probleem daar is.
I worry about possible problems, even before those problems occur.

| | | |
|-------------------------|--|-----------------|
| Glad nie soos ek nie | | Presies soos ek |
|-------------------------|--|-----------------|

V8

2. Ek het 'n goeie rolmodel in my lewe wie se voorbeeld ek in moeilike tye kan navolg.
I have a good role model whose example I can follow in difficult times.

| | | |
|-----------------------|--|-----------------|
| Not like me at all | | Exactly like me |
|-----------------------|--|-----------------|

V9

3. Moeilike omstandighede en probleme kry my onder.
Difficult circumstances and problems get me down.

| | | |
|-------------------------|--|-----------------|
| Glad nie soos ek nie | | Presies soos ek |
|-------------------------|--|-----------------|

V10

4. Ek glo daar is 'n doel met my lewe.
I believe there is a purpose with my life.

| | | |
|-----------------------|--|-----------------|
| Not like me at all | | Exactly like me |
|-----------------------|--|-----------------|

V11

5. Ek vertrou my eie oordeel in moeilike tye.
In difficult times I trust my own judgement

| | | |
|-------------------------|--|-----------------|
| Glad nie soos ek nie | | Presies soos ek |
|-------------------------|--|-----------------|

V12

6. Ek is in beheer van my gedrag en kan myself inhou, al word ek gekonfronteer.
I am in control of my behaviour and am able to keep control, even if I am confronted.

| | | |
|-----------------------|--|-----------------|
| Not like me at all | | Exactly like me |
|-----------------------|--|-----------------|

V13

7. Ek kry dit nie reg om die doelwitte wat ek stel te bereik nie.
I do not always achieve the goals I set for myself.

| | | |
|-------------------------|--|-----------------|
| Glad nie soos ek nie | | Presies soos ek |
|-------------------------|--|-----------------|

V14

8. Ek probeer probleme voorkom, eerder as om probleme na die tyd te probeer oplos.
I try to avoid problems, rather than trying to solve them later.

| | | |
|-----------------------|--|-----------------|
| Not like me at all | | Exactly like me |
|-----------------------|--|-----------------|

V15

Vraag / Question

For Office Use Only
Slegs vir Kantoorgebruik

9. Ek kan by my besluite hou, al kry ek druk van vriende en familie.
I can stick to my decisions, even if friends and family put pressure on me.

Glad nie soos ek nie |-----| Presies soos ek

V16

10. Ek sukkel om aan te pas by die groep.
I battle to adapt to the group.

Not like me at all |-----| Exactly like me

V17

11. Ek kom goed oor die weg met die meeste mense om my.
I get on well with most people around me.

Glad nie soos ek nie |-----| Presies soos ek

V18

12. Ek kan kalm bly in 'n krisis, ek word nie sommer opgewerk nie.
I can stay calm in a crisis and don't easily get worked up.

Not like me at all |-----| Exactly like me

V19

13. Ek leer nie uit my foute nie en maak dan dieselfde foute weer.
I don't always learn from my mistakes and then make the same mistakes again.

Glad nie soos ek nie |-----| Presies soos ek

V20

14. Ek word negatief in moeilike omstandighede en kan nie terugslae goed hanteer nie.
I become negative in difficult circumstances and can not handle set-backs well.

Not like me at all |-----| Exactly like me

V21

15. Ek kan probleme wat opduik deurdink en oplossings soek, sonder om te gespanne te raak.
I can think presenting problems through and look for solutions, without becoming too anxious.

Glad nie soos ek nie |-----| Presies soos ek

V22

16. As ek 'n probleem het, is daar nie iemand in my lewe op wie ek kan staatmaak nie.
If I have a problem, there is not someone I can count on.

Not like me at all |-----| Exactly like me

V23

Vraag / Question

For Office Use Only
Slegs vir Kantoorgebruik

17. Ek soek realistiese oplossings vir my probleme deur opsies te oorweeg en die beste een te kies.

I try to find realistic solutions for my problems by thinking through different possibilities and choosing the best one.

Glad nie
soos ek nie

Presies soos ek

V24

18. Ek glo in 'n opperwese.

I believe in a higher power.

Not like me
at all

Exactly like me

V25

19. Ek het goeie talente.

I have good talents.

Glad nie
soos ek nie

Presies soos ek

V26

20. Ek is verantwoordelik vir wat met my gebeur omdat ek kan kies hoe ek optree.

I am responsible for what happens to me because I can choose how I act.

Not like me
at all

Exactly like me

V27

21. As ek 'n moeilike probleem het, hou ek aan probeer tot ek 'n oplossing kry.

When I have a difficult problem, I keep on trying until I reach a solution.

Glad nie
soos ek nie

Presies soos ek

V28

22. Al weet ek daar kom 'n probleem, tree ek nie betyds op nie.

Even if I know a problem is arising, I don't always act in time.

Not like me
at all

Exactly like me

V29

23. Ek word maklik deur ander beïnvloed wanneer ek 'n besluit moet neem.

I am easily influenced by others when I have to make a decision.

Glad nie
soos ek nie

Presies soos ek

V30

24. Ek is populêr tussen ander jongmense van my ouderdom.

I am popular with my peers.

Not like me
at all

Exactly like me

V31

Vraag / Question

For Office Use Only
Slegs vir Kantoorgebruik

25. Ek kan raaksien wanneer ander hulp of ondersteuning nodig het.
I notice when others need help or support.

Glad nie soos ek nie |-----| Presies soos ek

V32

26. Ek verloor partykeer my humeur.
I sometimes lose my temper.

Not like me at all |-----| Exactly like me

V33

27. Ek wend 'n daadwerklike poging aan om my probleme op te los.
I make an active effort to resolve my problems.

Glad nie soos ek nie |-----| Presies soos ek

V34

28. Ek het al moeilike probleme suksesvol hanteer.
I have handled difficult problems successfully.

Not like me at all |-----| Exactly like me

V35

29. Ek word nie sommer moedeloos as ek probleme kry nie.
I don't easily become discouraged when I experience problems.

Glad nie soos ek nie |-----| Presies soos ek

V36

30. My familie en/of vriende ondersteun my in moeilike tye.
My family and/or friends support me through difficult times.

Not like me at all |-----| Exactly like me

V37

31. Ek probeer altyd die beste maak van 'n slegte situasie.
I always try to make the best of a bad situation.

Glad nie soos ek nie |-----| Presies soos ek

V38

32. Ek het nie op die oomblik drome vir die toekoms nie.
At present, I don't have dreams for the future.

Not like me at all |-----| Exactly like me

V39

Vraag / Question

For Office Use Only
Stegs vir Kantoorgebruik

33. Ek twyfel in myself.
I doubt myself sometimes.

Glad nie
soos ek nie

Presies soos ek

V40

34. Ander mense laat my dinge doen wat ek nie regtig wil doen nie.
Other people make me do things I don't really want to do.

Not like me
at all

Exactly like me

V41

35. Ek kan myself motiveer en hard werk om die doelwitte wat ek stel te bereik.
I am able to motivate myself and work hard to reach the goals I set for myself.

Glad nie
soos ek nie

Presies soos ek

V42

36. Ek het die vermoë om probleme wat kan opduik te voorsien en vroegtydig voorkomend op te tree.
I have the ability to foresee the possibility of an arising problem and can act preventatively in time.

Not like me
at all

Exactly like me

V43

37. Wanneer ek 'n besluit neem hou ek daarby, al is dit moeilik.
When I make a decision I stick to it, even if it is difficult.

Glad nie
soos ek nie

Presies soos ek

V44

38. EK neem deel aan buitemuurse aktiwiteite (bv. sport, verenigings).
I take part in extracurricular activities (e.g. sport, clubs).

Not like me
at all

Exactly like me

V45

39. Dit is vir my moeilik om my gevoelens en probleme met ander te bespreek.
I find it difficult to discuss my feelings and problems with others.

Glad nie
soos ek nie

Presies soos ek

V46

40. Ek het 'n goeie sin vir humor.
I have a good sense of humour.

Not like me
at all

Exactly like me

V47

Vraag / Question

For Office Use Only
Slegs vir Kantoorgebruik

41. Ek kan positief aanpas by veranderende omstandighede, al is dit moeilik.
I can adapt positively to changes in circumstances, even if it is difficult.

Glad nie soos ek nie |-----| Presies soos ek

V48

42. Al was veranderinge in my lewe nie ideaal nie, kon ek dit so hanteer dat ek iets positief daarvan kon maak.
Even if changes in my life were not ideal, I could handle it in such a way that I could make something positive of it.

Not like me at all |-----| Exactly like me

V49

AANHANGSEL B:

Loodsstudie: Leerdervraelys

| | | | | |
|----|----------------------------------|--|--|--|
| V1 | Leerdernommer/ Learner number | | | |
|----|----------------------------------|--|--|--|

Slegs vir kantoorgebruik
For office use only

Lees asseblief elke sin sorgvuldig. Party stellings sal meer oor jou sê as ander. Merk die blokkie wat jou die **beste** beskryf.

Daar is nie regte of verkeerde antwoorde nie. Gee so 'n duidelike beeld van jouself as wat jy kan. Dit is baie belangrik.

Please read each sentence carefully. Some statements will describe you better than others.

Mark the square that describes you the **best**.

There are no right or wrong answers. Please give as clear an image of yourself as possible. It is very important.

| | | | Glad nie waar | Gewoonlik nie waar nie | Soms waar | Meestal waar | Altyd waar |
|-----|----|--|------------------------|-------------------------|-----------------------|------------------------------|--------------------|
| | | | <i>Not true at all</i> | <i>Usually not true</i> | <i>Sometimes true</i> | <i>True most of the time</i> | <i>Always true</i> |
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| V8 | 1 | My gesin aanvaar my soos ek is <i>My family accept me as I am</i> | | | | | |
| V9 | 2 | Ek kom goed met mense oor die weg <i>I get on well with others</i> | | | | | |
| V10 | 3 | Ek laat my nie deur probleme onder kry nie <i>I don't let problems get me down</i> | | | | | |
| V11 | 4 | Ek glo in myself <i>I believe in myself</i> | | | | | |
| V12 | 5 | Ek is in beheer van my gedrag <i>I am in control of my behaviour</i> | | | | | |
| V13 | 6 | Ek kan doelwitte wat ek stel suksesvol bereik <i>I can achieve the goals I set successfully</i> | | | | | |
| V14 | 7 | Ek kan by my besluite hou, al kry ek druk van vriende en familie <i>I can stick to my decisions, even if my friends and family put pressure on me</i> | | | | | |
| V15 | 8 | Ek probeer probleme voorkom, eerder as om probleme na die tyd te probeer oplos <i>I try to avoid problems, rather than trying to solve them later</i> | | | | | |
| V16 | 9 | Ek glo daar is 'n doel met my lewe <i>I believe my live has a purpose</i> | | | | | |
| V17 | 10 | Ek kan kalm bly in 'n krisis <i>I can stay calm in a crisis</i> | | | | | |
| V18 | 11 | Ek leer uit my foute <i>I learn from my mistakes</i> | | | | | |
| V19 | 12 | Ek kan positief bly ten spyte van terugslae <i>I can stay positive in spite of set-backs</i> | | | | | |
| V20 | 13 | Daar is iemand in my lewe op wie ek altyd kan staatmaak <i>There is someone in my life whom I can always count on</i> | | | | | |
| V21 | 14 | Ek help graag ander waar ek kan <i>I gladly help others where I can</i> | | | | | |

University of Pretoria etd – Parsons, J (2005)

| | | | Glad nie waar | Gewoonlik nie waar nie | Soms waar | Meestal waar | Altyd waar |
|-----|----|--|------------------------|-------------------------|-----------------------|------------------------------|--------------------|
| | | | <i>Not true at all</i> | <i>Usually not true</i> | <i>Sometimes true</i> | <i>True most of the time</i> | <i>Always true</i> |
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| V22 | 15 | Niks breek my moed nie <i>Nothing breaks my spirit</i> | | | | | |
| V23 | 16 | Ek glo ek het talente <i>I believe I have talents</i> | | | | | |
| V24 | 17 | Ek is self verantwoordelik vir wat met my gebeur <i>I am myself responsible for what happens to me</i> | | | | | |
| V25 | 18 | Ek hou aan probeer en gee nie maklik moed op nie <i>I keep on trying and don't easily give up</i> | | | | | |
| V26 | 19 | Ek hou daarvan om self te besluit oor wat ek doen <i>I like to choose what I do</i> | | | | | |
| V27 | 20 | Ek tree betyds op wanneer ek weet daar kom 'n probleem <i>I try to act in time when I know a problem is arising</i> | | | | | |
| V28 | 21 | Ek glo in 'n Opperwese <i>I believe in a Higher Power</i> | | | | | |
| V29 | 22 | Ek verloor nie maklik my humeur nie <i>I don't lose my temper easily</i> | | | | | |
| V30 | 23 | Ek maak die beste van 'n slegte saak <i>I make the best of a bad situation</i> | | | | | |
| V31 | 24 | Ek het al moeilike probleme suksesvol hanteer <i>I have handled difficult problems successfully</i> | | | | | |

AANHANGSEL C:

Loodsstudie: Onderwyservraelys

Onderwyser vraelys:

Evalueer asb die identifiseerde leerder so **akkuraat** as moontlik.

Gee so 'n **duidelike beeld** van die leerder as wat jy kan. Dit is baie belangrik.

Merk die blokkie wat jy dink die leerder die **beste** beskryf.

| | | | | |
|----|----------------------------------|--|--|--|
| V1 | Leerdernommer/ Learner number | | | |
|----|----------------------------------|--|--|--|

Slegs vir kantoorgebruik
For office use only

| | | | Glad nie waar | Gewoonlik nie waar nie | Soms waar | Meestal waar | Altyd waar | Weet nie |
|-----|----|--|---------------|------------------------|-----------|--------------|------------|----------|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| V32 | 1 | Die leerder se gesin aanvaar hom/haar soos hy/sy is | | | | | | |
| V33 | 2 | Die leerder kom goed met mense oor die weg. | | | | | | |
| V34 | 3 | Die leerder laat hom/haar nie deur probleme onder kry nie | | | | | | |
| V35 | 4 | Die leerder glo in hom/haarself | | | | | | |
| V36 | 5 | Die leerder is in beheer van sy/haar gedrag | | | | | | |
| V37 | 6 | Die leerder kan die doelwitte wat hy/sy stel, suksesvol bereik | | | | | | |
| V38 | 7 | Die leerder kan by sy/haar besluite hou, al kry hy/sy druk van vriende en familie | | | | | | |
| V39 | 8 | Die leerder probeer probleme voorkom, eerder as om probleme agterna te probeer oplos | | | | | | |
| V40 | 9 | Die leerder glo daar is 'n doel met sy/haar lewe | | | | | | |
| V41 | 10 | Die leerder kan kalm bly in 'n krisis | | | | | | |
| V42 | 11 | Die leerder leer uit sy/haar foute | | | | | | |
| V43 | 12 | Die leerder kan positief bly, ten spyte van terugslae | | | | | | |
| V44 | 13 | Daar is iemand in die leerder se lewe op wie hy kan staatmaak | | | | | | |
| V45 | 14 | Die leerder help graag ander waar hy/sy kan | | | | | | |
| V46 | 15 | Niks breek die leerder se moed nie | | | | | | |
| V47 | 16 | Die leerder glo hy/sy het talente | | | | | | |
| V48 | 17 | Die leerder neem self verantwoordelikheid vir die keuses wat hy/sy maak | | | | | | |
| V49 | 18 | Die leerder gee nie maklik moed op nie en hou aan probeer | | | | | | |

University of Pretoria etd – Parsons, J (2005)

| | | | Glad nie waar | Gewoonlik nie waar nie | Soms waar | Meestal waar | Altyd waar | Weet nie |
|-----|----|--|------------------|------------------------------|--------------|-----------------|---------------|----------|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| V50 | 19 | Die leerder hou daarvan om self te besluit wat hy/sy doen | | | | | | |
| V51 | 20 | Die leerder tree betyds op wanneer hy/sy sien daar kan probleme kom | | | | | | |
| V52 | 21 | Die leerder glo in 'n Opperwese | | | | | | |
| V53 | 22 | Die leerder verloor nie maklik sy/haar humeur nie | | | | | | |
| V54 | 23 | Die leerder maak die beste van 'n slegte saak | | | | | | |
| V55 | 24 | Die leerder het al moeilike probleme suksesvol hanteer | | | | | | |

AANHANGSEL D:

Toestemmingsbrief: skool

Geagte Mnr. *****

TOESTEMMING VIR NAVORSING TE HOËRSKOOL *****

Met verwysing na ons gesprek waartydens ek die doel en aard van die proses met betrekking tot die navorsing aan u verduidelik het, vra ek hiermee toestemming om voort te gaan met hierdie navorsing by u skool.

Die navorsing behels dat al die graad 8 en 9 leerders aan u skool 'n vraelys ontvang en invul. Dit sal onder my toesig geskied. Onderhoude sal met identifiseerde leerders gevoer word. Deelname is vrywillig en enige leerder behou die reg voor tot deelname. Alle inligting sal as streng vertroulik hanteer word en is slegs beskikbaar vir navorsingsdoeleindes.

Baie dankie

Joreta Parsons

Hiermee gee ek namens die Hoërskool ***** toestemming tot bogenoemde navorsing.

Mnr. *****

Datum

Hoof: Hoërskool *****

AANHANGSEL E:

Inligtingsbrief: ouers

Geagte ouers

Hierdie is 'n inligtingsbrief om u in kennis te stel van 'n voorgenome navorsingstudie wat by u kind se skool, Hoërskool *****, gaan plaasvind.

Die studie word onderneem deur Joreta Parsons. Die studie word onder toesig en in samewerking met die Departement Opvoedkundige Sielkunde aan die Universiteit van Pretoria afgelê. My supervisor is Prof. C. Bouwer, 'n internasionaal erkende kundige op die gebied van navorsing. Die navorsing behels 'n studie betreffende veerkrachtigheid by middel-adolessente. Die doel hiervan is om 'n betroubare en geldige instrument te ontwikkel wat veerkrag by middel-adolessente identifiseer.

Die navorsing behels die invul van 'n vraelys deur u kind. Daar sal later onderhoude met 'n beperkte aantal respondente gevoer word. *Let wel: algemene anonimiteit sal te alle tye behou word en alle inligting word as streng vertoulik hanteer. Geen data sal aan die skool bekend gemaak word nie en inligting is slegs vir navorsingsdoeleindes.*

Neem asseblief kennis dat deelname vrywillig is en dat u of u kind die reg tot deelname mag voorbehou. Dit is egter u verantwoordelikheid om die skool in kennis te stel indien u of u kind nie toestemming wil gee tot deelname nie.

Enige navrae kan gerig word aan myself, Joreta Parsons, of Prof. Bouwer.

Baie dankie

Joreta Parsons
0823381747

Prof. A.C. Bouwer
012 4202339