

# DIE ADOLESSENT SE BELEWENIS VAN GRAADHERHALING

deur

INEZ SAUNDERS

Voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die graad

MAGISTER DIACONIOLOGIAE

(Rigting: Speltherapie)

aan die

UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA

STUDIELEIER: Mev. C. van Wyk

NOVEMBER 2007

Ek verklaar hiermee dat

**DIE ADOLESSENT SE BELEWENIS VAN GRAADHERHALING**

my eie werk is en dat alle bronne wat ek gebruik of aangehaal het deur middel van  
voldige verwysings aangedui en erken is.

---

Handtekening

---

Datum

Studentenommer: 36768014

## BEDANKINGS

Aan my Hemelse Vader al die dank en eer vir U liefde en genade.

Dadda en Mamma, baie dankie vir julle geloof in my en my vermoë om verder te studeer.

Dankie aan my susters, Barbra-Ann, Emily en Willemien vir jul sms'se en gebede wanneer ek voel ek kan nie meer nie. Dankie vir die geduld met my nukke oor die vakansies wanneer ek moes werk.

Aliza jy bly my akademiese mylpaal. Baie dankie vir jou geduldige raad, altyd gereed met die regte woord op die regte tyd.

Louise jy het my 'sane' gehou in hierdie 'insane' jaar.

Baie dankie aan my skool vir jul ondersteuning en hulp.

Baie dankie aan die respondente, jul eerlikheid en gewilligheid om juisself kwesbaar te maak.

Carlien van Wyk, baie dankie vir jou geduldige leiding en raad deur die jaar.

## OPSOMMING

Ten spyte daarvan dat die effektiwiteit van graadherhaling ernstig bevestig word, word dit nasionaal en internasionaal as 'n remediërende strategie gebruik. In hierdie kwalitatiewe studie word die adolessent 'n stem gegee sodat sy belewenis omtrent graadherhaling aan belangrike rolspelers bekendgemaak kan word. Daar is bevind dat die adolessent uiters selfbewus omtrent sy status is en stereotipering vrees. Die adolessent se selfagting is verpletter en hy verloor geloof in sy vermoë om te presteer. Hy word dikwels die slagoffer van 'n spottery en voel eensaam wanneer hy vriende in die proses verloor. Die adolessent is hipersensitief vir opmerkings gemaak deur onderwysers en sy ouers. Waar hy ondersteuning benodig, is konflik met ouers meestal die gevolg. 'n Algemene wanhoopigheid en twyfel in die bestaan van God is die uiteinde. Gegewe die belangrikheid van psigososiale aanpassing vir verdere ontwikkeling, is sekere aanbevelings aan belangrike rolspelers gemaak om die adolessent meer effektief by te staan.

## SLEUTELTERME

Adolessent, Graadherhaling, Retensie, Leerder, Progressie, Selfwerkzaamheid, Belewenis, Kwalitatief, Psigososiaal, Formeel-operasioneel

## SUMMARY

Nationally and internationally grade retention is still used as a remedial strategy even though the majority of research questions its efficacy. In this qualitative study the adolescent is given a voice to inform important role-players about his experience of grade retention. The findings show that the adolescent is very self-conscious about his new status and fears stereotyping. The adolescent's self-esteem is shattered and he loses confidence in his ability to achieve. He is often the victim of teasing and experiences loneliness when he loses his friends in the process. The adolescent is hypersensitive to remarks by teachers and his parents. When he needs support the most, he experiences only conflict. Feelings of despondency and doubt in the existence of God are the result. Given the importance of psychosocial adjustment on subsequent development, recommendations were made to assist important people in the adolescent's life to support him more effectively.

## KEY TERMS

Adolescent, Grade repetition, Retention, Learner, Progression, Self-efficacy, Experience, Qualitative, Psychosocial, Formal-operational

## VERKLARING VAN TERME

Vir die doeleindes van hierdie studie verwys die navorser na die adolessent in die manlike vorm, naamlik *hy*, *sy* en *homself* om 'n lomp skryfstyl te verhoed. Dit word gedoen sonder enige geslagsvoorkeur of diskriminasie.

# INHOUDSOPGAWE

## HOOFSTUK 1 ALGEMENE INLEIDING

1.1	INLEIDING	1
1.2	RASIONAAL VIR STUDIE EN PROBLEEMSTELLING	2
1.3	NAVORSINGSBENADERING	8
1.4	NAVORSINGSMETODOLOGIE	12
1.5	ETIESE ASPEKTE	19
1.6	DEFINISIES VAN HOOFKONSEPTE	21
1.6.1	Adolessensie	21
1.6.2	Graadherhaling en Retensie	22
1.6.3	Belewenis	23
1.7	HOOFSTUKINDELING	23
1.8	SAMEVATTING	24

**HOOFSTUK 2**  
**KONSEPTUELE RAAMWERK OOR DIE ADOLESSENT EN GRAADHERHALING**

<b>2.1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>25</b>
<b>2.2</b>	<b>ADOLESENSIE AS ONTWIKKELINGSFASE</b>	<b>26</b>
<b>2.2.1</b>	<b>Omskrywing van adolessensie</b>	<b>26</b>
<b>2.2.2</b>	<b>Kognitiewe Ontwikkeling</b>	<b>27</b>
	2.2.2.1 Piaget se formeel-operasionele fase	28
	2.2.2.2 Egosentrisme in adolessensie	29
	2.2.2.3 Die adolessent se denkbeeldige gehoor	29
	2.2.2.4 Die persoonlike fabel	30
	2.2.2.5 Implikasie vir die adolessent op skool	31
<b>2.2.3</b>	<b>Psigososiale Ontwikkeling</b>	<b>31</b>
	2.2.3.1 Psigososiale krisis tydens adolessensie: die soektog na identiteit	32
	2.2.3.2 Selfkonsep en Selfagting	36
	2.2.3.3 Selfwerkzaamheid	38
	2.2.3.4 Sosiale Ontwikkeling	40
	2.2.3.5 Emosionele Ontwikkeling	43
<b>2.3</b>	<b>DIE HUIDIGE SUID-AFRIKAANSE SKOOLSTELSEL</b>	<b>45</b>
<b>2.3.1</b>	<b>Assessering in Uitkomsgebaseerde Onderwys</b>	<b>45</b>
<b>2.3.2</b>	<b>Progressie en Retensie</b>	<b>46</b>



<b>2.4</b>	<b>GRAADHERHALING</b>	<b>47</b>
<b>2.4.1</b>	<b>Eienskappe van leerders wat 'n graad herhaal</b>	<b>48</b>
<b>2.4.2</b>	<b>Onderwysers se perspesies omtrent graadherhaling</b>	<b>49</b>
<b>2.5</b>	<b>ALTERNATIEWE TOT GRAADHERHALING</b>	<b>51</b>
<b>2.6</b>	<b>SAMEVATTING</b>	<b>53</b>

**HOOFSTUK 3**  
**EMPIRIESE ONDERSOEK EN NAVORSINGSBEVINDINGE**

<b>3.1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>54</b>
<b>3.2</b>	<b>NAVORSINGSPROSES</b>	<b>54</b>
<b>3.2.1</b>	<b>Analisering van die probleem en beplanning vir die projek</b>	<b>54</b>
<b>3.2.2</b>	<b>Navorsingsbenadering en strategie</b>	<b>55</b>
<b>3.2.3</b>	<b>Navorsingsprosedure</b>	<b>55</b>
<b>3.2.4</b>	<b>Data-analise</b>	<b>56</b>
<b>3.3</b>	<b>BIOGRAFIESE GEGEWENS</b>	<b>57</b>
<b>3.4</b>	<b>EMPIRIESE GEGEWENS</b>	<b>58</b>

<b>3.4.1</b>	<b>Tema 1: Die adolessent se emosionele reaksie op graadherhaling</b>	<b>59</b>
	3.4.1.1 Subtema 1: Skok en ongeloof	59
	3.4.1.2 Subtema 2: Teleurstelling in die self	61
	3.4.1.3 Subtema 3: Gevoelens van skaamte en selfbewustheid	62
	3.4.1.4 Bespreking van die resultate en literatuurkontrole	63
<b>3.4.2</b>	<b>Tema 2: Die adolessent se belewenis omtrent die rede vir graadherhaling</b>	<b>66</b>
	3.4.2.1 Subtema 1: Die adolessent aanvaar self verantwoordelikheid	66
	3.4.2.2 Subtema 2: Die adolessent hou omstandighede buite homself verantwoordelik	68
	3.4.2.3 Subtema 3: Rasionalisering	69
	3.4.2.4 Bespreking van die resultate en literatuurkontrole	71
<b>3.4.3</b>	<b>Tema 3: Die adolessent se gevoelens omtrent die self</b>	<b>73</b>
	3.4.3.1 Subtema 1: Lae selfagting en twyfel in eie vermoë	73
	3.4.3.2 Subtema 2: Woede teenoor die self	75
	3.4.3.3 Subtema 3: Motivering om beter te doen	76
	3.4.3.4 Bespreking van die resultate en literatuurkontrole	76
<b>3.4.4</b>	<b>Tema 4: Die adolessent se belewenis van sy portuurgroep</b>	<b>78</b>
	3.4.4.1 Subtema 1: Die vrees vir stigmatisering en etikettering	78
	3.4.4.2 Subtema 2: Vervreemding en die verlies van vriende	81
	3.4.4.3 Subtema 3: Die ervaring van ander graadherhalers	83
	3.4.4.4 Subtema 4: Ondersteuning van vriende	84
	3.4.4.5 Bespreking van die resultate en literatuurkontrole	85
<b>3.4.5</b>	<b>Tema 5: Die adolessent se belewenis van sy ouers as kwaad en teleurgesteld</b>	<b>88</b>
	3.4.5.1 Bespreking van die resultate en literatuurkontrole	90

<b>3.4.6</b>	<b>Tema 6: Die adolessent se belewenis omtrent sy geloof</b>	92
3.4.6.1	Bespreking van die resultate en literatuurkontrole	93
<b>3.4.7</b>	<b>Tema 7: Die adolessent se belewenis van die skool en onderwysers</b>	94
3.4.7.1	Subtema 1: Vrees om uitgewys te word in die klaskamer	94
3.4.7.2	Subtema 2: Begeerte om die skool te verlaat	96
3.4.7.3	Bespreking van die resultate en literatuurkontrole	97
<b>3.5</b>	<b>SAMEVATTING</b>	99

#### Hoofstuk 4

#### SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

<b>4.1</b>	<b>INLEIDING</b>	100
<b>4.2</b>	<b>NAVORSINGSVRAAG</b>	100
<b>4.3</b>	<b>BEREIKING VAN DOELSTELLING EN DOELWITTE</b>	101
<b>4.3.1</b>	<b>Doelstelling</b>	101
<b>4.3.2</b>	<b>Doelwitte</b>	101
4.3.2.1	Doelwit 1	102
4.3.2.2	Doelwit 2	102
4.3.2.3	Doelwit 3	103
<b>4.4</b>	<b>GELDIGHEID VAN DIE STUDIE</b>	104
<b>4.4.1</b>	<b>Geloofwaardigheid</b>	104

<b>4.4.2</b>	<b>Oordraagbaarheid</b>	104
<b>4.4.3</b>	<b>Konsekwentheid</b>	105
<b>4.4.4</b>	<b>Bevestigbaarheid</b>	105
<b>4.5</b>	<b>SAMEVATTING VAN DIE ONDERSKEIE HOOFSTUKKE</b>	106
<b>4.5.1</b>	<b>Hoofstuk 1: Navorsingsproses</b>	106
<b>4.5.2</b>	<b>Hoofstuk 2: Konseptuele raamwerk</b>	106
<b>4.5.3</b>	<b>Hoofstuk 3: Empiriese studie en navorsingsbevindinge</b>	107
<b>4.6</b>	<b>GEVOLGTREKKINGS</b>	107
<b>4.7</b>	<b>AANBEVELINGS</b>	109
<b>4.7.1</b>	<b>Algemene aanbevelings</b>	109
<b>4.7.2</b>	<b>Aanbevelings aan onderwysers</b>	110
<b>4.7.3</b>	<b>Aanbevelings aan skoolberaders</b>	111
<b>4.7.4</b>	<b>Aanbevelings aan ouers</b>	111
<b>4.8</b>	<b>MOONTLIKE TEKORTKOMINGE IN DIE STUDIE</b>	112
<b>4.9</b>	<b>AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING</b>	113
<b>4.10</b>	<b>SAMEVATTING</b>	113

## **LYS VAN FIGURE**

Figuur 1.1	'n Histogram van druipepinge in die Overberg OBOS vir 2006.	2
Figuur 1.2	'n Grafiese voorstelling van die navorsers se werkswyse.	11
Figuur 1.3	'n Grafiese voorstelling van die navorsingsprosedure.	12
Figuur 1.4	'n Grafiese aanduiding van die verskil tussen 'n universum, populasie en 'n streekproef.	14

## **LYS VAN TABELLE**

Tabel 3.1	'n Grafiese voorstelling van die biografiese gegewens van die respondente.	57
-----------	--	----

## **BIBLIOGRAFIE**

114

## **ADDENDUM**

<b>ADDENDUM A:</b>	<b>Toestemmingsbrief aan die WKOD</b>	121
<b>ADDENDUM B:</b>	<b>Toestemmingsbrief ontvang van die WKOD</b>	123
<b>ADDENDUM C:</b>	<b>Inligtingsbrief aan die ouers</b>	124
<b>ADDENDUM D:</b>	<b>Etiese en Vertroulikheidskontrak</b>	125

## VERKLARING MET BETREKKING TOT DIE POPULASIE

Die leser moet asseblief op die volgende let:

Voor die aanvang van die studie het die Wes-Kaap Onderwysdepartement voorwaardelike toestemming gegee vir die uitvoering van die navorsing (sien Addendum B). Hiervolgens moet die respondente se identiteite ten alle koste beskerm word. Derhalwe mag geen naam in die studie verskyn nie. Dit sluit ook die naam van die skool en skoolhoof in. Gevolglik verwys die navorser na die betrokke skool in die Overberg en word dit ook so aangegee in die bibliografie. Die toestemmingsbrief van die betrokke skool is doelbewus nie aangeheg nie sodat die skool nie geïdentifiseer kan word nie. Waar daar in die addendums melding gemaak word van die skool of die skoolhoof, is die naam telkens doodgetrek.

# Hoofstuk 1

## ALGEMENE INLEIDING

*Researchers have found that nothing contributes more to a student's sense of esteem than good grades, nor shatters it so completely as do poor grades – Rosenberg (in Covington, 1992:16).*

### 1.1 INLEIDING

In 'n samelewing waar menslike waarde gemeet word aan die vermoë om te presteer, baseer kinders hul self-konsep en identiteit op hul prestasie. Anders gestel, individue se eiewaarde is gelyk aan hul prestasie (Covington, 1992:74). Skolastiese mislukking hou dus bepaalde implikasies in vir die wyse waarop die individu homself sien en hoe hy deur sy portuurgroep geëvalueer word. Vandaar die afwagting van leerders op hul finale resultate. 'n Leerder het 'n paar dae voor die bekendmaking van die finale resultate in 2006 aan die navorser gesê: "... *should I fail, I will never show my face at school again ...*". Gevoelens van vernedering en skaamte word geassosieer met die onvermoë om te presteer (Covington, 1992:76).

Die adolessent is onder druk om in te pas, om homself te leer ken, om selfvertroue te ontwikkel en om onafhanklik te funksioneer (Newman & Newman, 2006:333-337). Skolastiese mislukking kompliseer hierdie alreeds uitdagende fase. Omdat goeie prestasie geassosieer word met 'n positiewe selfbeeld, sal die teenoorgestelde ook waar wees: graadherhaling dui op akademiese mislukking en sal kan lei tot 'n lae selfbeeld (Nason, 1991:302; Byrnes & Yamamoto, 1985:213).

Jimerson, Anderson en Whipple (2002a:452) meld dat die beleid van graadherhaling kortsigtig en oneffektief is. Akademiese verbetering is kortstondig van aard en meestal slegs sigbaar in die graad wat herhaal word. Dit het egter langtermyn emosionele gevolge vir die adolessent en kan tot 'n verskeidenheid van ander probleme aanleiding gee, soos byvoorbeeld skoolverlating en wangedrag. Onderwysers is nie altyd hiervan bewus nie aangesien hulle nie kontak met die leerders het soos hulle na die volgende graad vorder nie. Min inligting is beskikbaar oor hoe adolessente hierdie mislukking ervaar en gevolglik word hulle nie doeltreffend bygestaan nie.

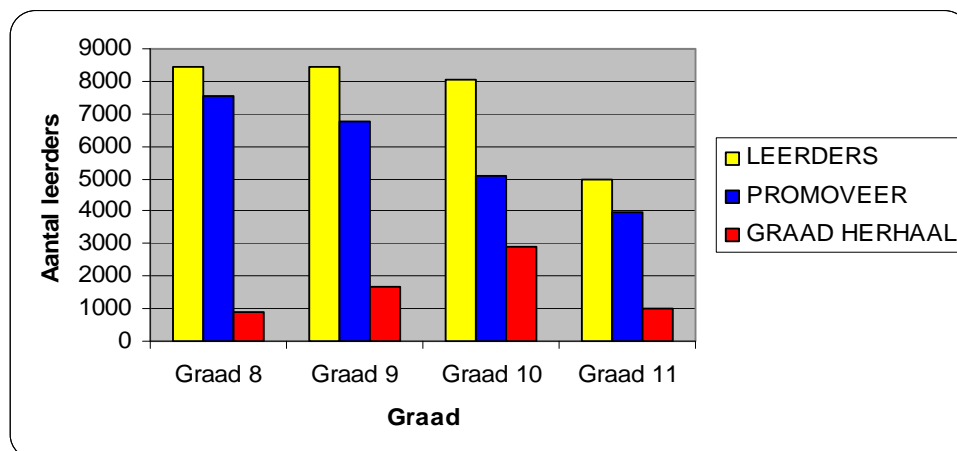
Tans is daar min riglyne beskikbaar om ouers, onderwysers en professionele persone te lei in die ondersteuning van die adolessent wat 'n graad herhaal. Hierdie studie het ten doel om die adolessent 'n

stem te gee oor sy belewenis sodat aanbevelings en riglyne daargestel kan word met die oog daarop om hom meer doeltreffend by te staan.

## 1.2 RASIONAAL VIR STUDIE EN PROBLEEMSTELLING

Fouché en De Vos (2005b:91-96) meld dat 'n navorsingsonderwerp gekies word op grond van 'n verskeidenheid faktore, waaronder algemene nuuskierigheid, bestaande teorieë, voltooid navorsing, die waarneming van die werklikheid en 'n persoon se daaglikse handeling. Die navorser se persoonlike nuuskierigheid en ervaring in hierdie veld asook die behoefte om 'n beter onderwyser te wees, het 'n rol gespeel in die keuse van die onderwerp.

Die navorser is tans 'n onderwyseres by 'n skool in die Overberg, Wes-Kaap, waar sy daaglik te doen kry met adolessente wat akademies swak presteer en geïdentifiseer word as moontlike kandidate wat hulle huidige graad sal moet herhaal. Alhoewel intervensie deur die hele jaar gedoen word om dit te verhoed, is daar jaarliks 'n aantal leerders wat in hul huidige graad moet agterbly. Net in hierdie spesifieke skool was daar aan die einde van 2006 twaalf (6.8%) graad agt leerders wat die graad moes herhaal, vyf (2.5%) leerders in graad nege, dertig (15.7%) leerders in graad 10 en sewe (5%) leerders in graad 11 (Betrokke skool in die Overberg, 2006). In die res van die Overberg ONDERWYS BESTUUR EN ONTWIKKELINGSENTRUM (hierna verwys as OBOS), moes 10.85% graad agt leerders, 19.57% graad nege leerders, 36.42% graad 10 leerders, en 20.57% graad 11's hul grade herhaal (Wes-Kaap Onderwysdepartement [hierna verwys as WKOD], 2006). Sien figuur 1.1 vir 'n grafiese voorstelling van die bogenoemde inligting.



Figuur 1.1: 'n Histogram van druipeinge in die Overberg OBOS vir 2006 (WKOD, 2006).



In die hele Wes-Kaap is daar uit die 845 800 ingeskrewe leerders vanaf graad een tot graad 11, 102 634 (12.13%) leerders geïdentifiseer wat hul betrokke grade moes herhaal (WKOD, 2006). Dit is duidelik dat die omvang van graadherhaling tans kommerwekkend hoog is.

Graadherhaling is internasionaal 'n aanvaarbare wyse vir skole om aan 'n leerder meer tyd te bied om sosiaal, emosioneel en akademies dieselfde vlak as sy portuurgroep te bereik. Volgens Shepard en Smith (1990:48) is die rasionaal van graadherhaling 'n wyse van die Onderwysdepartement om die standaard van onderwys te behou en te verhoog. Die Onderwysdepartement werk vanuit die veronderstelling dat die leerder nou 'n kans het om die vaardighede te verwerf wat hy benodig om die volgende graad te slaag om sodoende sy kanse op toekomstige mislukking te verminder. Promosiestandaarde word in elke graad streng toegepas om die bevoegdheid van leerders te verseker sodat agterstande nie bloot toegelaat word om te akkumuleer nie. Bogden en Purnell (2000:7) bevestig dat graadherhaling beskou word as 'n effektiewe wyse om 'n kind tyd te gee om sosiaal, emosioneel en fisies groter volwassenheid en onafhanklikheid te bereik om sodoende akademiese prestasie te verhoog. Dit is egter die ervaring van die navorser dat leerders wat 'n graad herhaal dikwels die tweede jaar akademies swakker vaar as die vorige jaar, ten spyte van die feit dat dit dieselfde vakinhoud is wat herhaal word. Volgens die betrokke skool in die Overberg (2006) is dit veral kommerwekkend dat ses van die druipele, onderskeidelik drie in graad agt en drie in graad nege, reeds in 2005 teruggehou is om die grade in 2006 te herhaal en nou weer vir 'n tweede keer daardie graad in 2007 moet herhaal.

Navorsing gedoen deur Byrnes (1989), Byrnes en Yamamoto (1985) asook Bogden en Purnell (2000) bevestig dat graadherhaling nie 'n effektiewe remediërende strategie is nie en dat die kind dit nie as 'n positiewe leerervaring beskou of verstaan nie, maar eerder as 'n vorm van straf ervaar. Jimerson, Carlson, Rotert, Egeland en Sroufe (1997) het bevind dat die akademiese voordele van graadherhaling slegs tydelik van aard is en dat die akademiese verbetering in wiskunde in die volgende graad weer verdwyn, maar dat die swak sosiale aanpassing tot in die hoërskool voortduur. Karweit (in Frey, 2005:334) het in 'n soortgelyke studie bevind dat kinders slegs positiewe vordering toon in die jaar wat herhaal word, maar dat die akademiese vordering nie oorgedra word na die daaropvolgende graad nie.

Bo en behalwe dat die beleid van graadherhaling nie werklik in sy doel slaag nie, hou dit implikasies vir die individu, ouers, onderwysers, skole en die wyer samelewing in. Fabian (2002:1) noem dat die suksesvolle oorgang van een graad na die volgende belangrike mylpale in die kind se ontwikkeling is. Orton (1997:145) beklemtoon verder dat 'n kind se akademiese en sosiale suksesse in die skool belangrike bydraende

faktore is tot die algehele gesonde ontwikkeling van die individu. Dit spreek dus vanself dat 'n mislukking in een ontwikkelingsfase die daaropvolgende fases negatief kan beïnvloed. Soveel te meer sal 'n adolessent se onvermoë om te slaag, inmeng met die suksesvolle voltooiing van sy ontwikkelingstake.

In 'n studie deur Yamamoto (1980) het jonger kinders die vooruitsig om 'n graad te herhaal erger en meer vernederend geklassifiseer as om hul broek in die klas nat te maak of om gevang te word as hulle steel. Die enigste stressor wat erger as graadherhaling beskryf is, is die verlies aan 'n ouer. In onderhoude met 71 primêre kinders in 'n skooldistrik in Amerika, het Byrnes en Yamamoto (1985:210) bevind dat die meeste kinders *hartseer, sleg, ontsteld, verleë, skaam* en *kwaad* voel as hulle 'n graad moet herhaal. Die navorser het 'n soortgelyke ervaring met 'n adolessent gehad. 'n Leerder het aan die navorser erken dat hy nie na die skool sal terugkeer as hy druipe nie, omdat hy te skaam en vernederd sal voel om terug te kom.

Graadherhaling plaas dus druk op die adolessent. Sonder die nodige ondersteuning kan 'n stressor soos graadherhaling verhoed dat die adolessent sy ontwikkelingsmylpale bereik. In onderhoude met laerskoolkinders het Byrnes en Yamamoto (1985:211) gevind dat die meeste kinders bang is dat hulle geterg en uitgelag gaan word deur hul klasmaats, dat hulle hul vriende gaan mis of dat hulle nooit die werk gaan verstaan nie. Indien jonger kinders hierdie vrese ervaar, hoe sal 'n adolessent dit ervaar? Aangesien geen literatuur beskikbaar is omtrent die ervaring van die adolessent nie, is ouers, onderwysers en terapeute onbewus van hoe die adolessent hieromtrent voel. Gevolglik kan hierdie persone in die adolessent se ondersteuningstelsel onsensitief optree en nie daarin slaag om hom doeltreffend by te staan nie. Ten spyte hiervan word daar in die praktyk geen aandag gegee aan die leerder se emosionele aanpassing nie. Die fokus bly op akademiese verbetering en die navorser is van mening dat 'n klemverskuiwing nodig is.

Jimerson *et al.* (1997:20-21) het in 'n langtermyn studie gevind dat alhoewel daar geen beduidende verskille is tussen kinders wat teruggehou en kinders wat gepromoveer is se prestasie en intelligensie nie, was daar duidelike verskille tussen die groepe se gedrag, portuurgroepverhoudings en emosionele volwassenheid. Frey (2005:338) bevestig dat graadherhaling 'n kind se emosionele en sosiale ontwikkeling sowel as sy persoonlike aanpassing belemmer. Hierdie kind toon beduidend meer gedragsprobleme en ervaar minder aanvaarding deur die portuurgroep. Orton (1997:145) waarsku verder dat 'n kind graadherhaling as 'n persoonlike mislukking ervaar en dikwels 'n swak selfbeeld het. Hierdie kind word as 'stadig' of 'dom' gestereotipeer en dit, te same met sy gebrek aan akademiese selfvertroue, kan sy gevoelens van

mislukking in 'n self-vervullende profesie omskep (Bogden & Purnell, 2000:7). Om hiervoor te kompenseer begin so 'n kind probleemgedrag openbaar wat dissiplinêre kwessies tot gevolg het (Orton, 1997:145).

In skole waar klasse reeds groot is en hulpbronne beperk is, plaas dit ekstra druk op die onderwyser. Gevolglik verdwyn hierdie leerder in die menigte en kry hy nie die aandag wat hy nodig het nie. In die navorser se ervaring en volgens Byrnes en Yamamoto (1985:211) se bevindinge, maak onderwysers dikwels gebruik van dreigemente soos "*As jy nie luister nie, gaan jy dop*" om wangedrag te stop en om kinders te motiveer om harder te werk. Die dreigemente het egter die teenoorgestelde uitwerking. Dit is vernederend en maak kinders net meer negatief teenoor die skool.

In die lig hiervan is dit amper verstaanbaar dat kinders wat 'n graad herhaal geneig is om die skool te verlaat voor die voltooiing van hul skoolloopbaan. Shepard en Smith (1990:85) het 'n duidelike korrelasie tussen kinders wat 'n graad moet herhaal en kinders wat die skool op 'n jong ouderdom verlaat gevind. Jimerson *et al.* (2002a:452) noem dat graadherhaling dié grootste aanduiding is vir vroeë skoolverlating. In Suid-Afrika is hierdie tendens aan die toeneem, veral onder die laer sosio-ekonomiese groepe. In 'n onderhoud het mnr. J.P. van Tonder (2006), die Senior Kringbestuurder van die Overberg OBOS, sy kommer uitgespreek oor die groot aantal adolessente wat die skool verlaat wanneer hulle nie slaag nie. Dit op sigself lei weer tot groter probleme in die samelewing soos die aantal ongekwalfiseerde werkers wat toeneem en aanleiding kan gee tot werkloosheid, armoede en misdaad (Policy Research Institute, 2004).

Hierdie kringloop van negatiewe uitkomste beïnvloed selfs die jong volwassene (Frey, 2005:340). 'n Aansienlike kleiner persentasie kinders wat op 'n vroeë ouderdom 'n graad moet herhaal verwerf 'n tersiêre kwalifikasie en die individu val meestal in 'n laer inkomstegroep as leerders wat nie 'n graad herhaal het nie (Jimerson, 1999). Aangesien ouers se vlak van opvoeding weer 'n rol speel in hul kind se akademiese prestasie, kan graadherhaling en skoolverlating ook die volgende generasie negatief beïnvloed (Ferguson, Jimerson & Dalton, 2001).

Die afgelope 50 jaar is daar internasionaal longitudinale, kwantitatiewe en kwalitatiewe studies voltooi (vergelyk Shepard & Smith, 1990; Frey, 2005; Ferguson *et al.*, 2001; Jimerson *et al.*, 2002a; Jimerson 1999; Byrnes & Yamamoto, 1985; Bogden & Purnell, 2000; Orton, 1997; Jimerson *et al.*, 1997; Covington, 1992; Nason, 1991) wat op 'n verskeidenheid faktore wat verband hou met graadherhaling gefokus het. Hierdie navorsing is egter hoofsaaklik in Amerika gedoen en is dus nie noodwendig ter sake in die Suid-Afrikaanse konteks nie. Omdat die Amerikaanse stelsel van die Suid-Afrikaanse opvoedkundige

stelsel verskil in terme van die kriteria waarvolgens promosies gedoen word, die vakinhoud, skoolgereedheidskriteria, die opleiding van onderwysers en die breër sosio-ekonomiese, politieke en kulturele milieu van die twee lande, kan die studies wat in Amerika voltooi is, nie bloot na die Suid-Afrikaanse samelewing veralgemeen word nie. Verder is die meeste studies gedoen op die kleuter en die effek van die herhaling van graad-R (pre-primêr). Die meeste longitudinale studies het net kinders tot en met graad ses gebruik. Byrnes en Yamamoto (1985:209) meld verder dat daar 'n duidelike leemte in die huidige navorsing is; daar is 'n totale afwesigheid van inligting wat direk van die kinders self verkry is. Dr. Oswald (2006), 'n dosent betrokke by die Departement van Opvoedkundige Sielkunde aan die Universiteit van Stellenbosch, het gemeld dat sy geen kennis dra van 'n soortgelyke studie binne die Suid-Afrikaanse konteks nie. Gevolglik bestaan daar tans 'n leemte in die literatuur omtrent die ervaring van die adolessent wat 'n graad moet herhaal.

Die navorser het slegs een studie gevind wat onlangs in Suid-Afrika voltooi is. Schröder het in 2005 'n studie, getiteld *Therapeutic guidelines for counsellors who support the retained child: a Gestalt approach*, voltooi. Die doel van hierdie studie was om terapeutiese riglyne daar te stel wat beraders en terapeute in staat stel om die leerder in die middelkinderjare wat 'n graad herhaal, beter te ondersteun. Hierdie studie het slegs leerders tot en met graad drie betrek en kan nie bloot van toepassing gemaak word op die adolessent nie. Dit was verder van beperkte omvang deurdat onderhoude met net drie kinders gevoer is. Aangesien adolessente in so 'n dinamiese ontwikkelingsfase is en as gevolg van die unieke ontwikkelingstake wat hul moet bemeester, moet ouers, onderwysers en terapeute hul optrede en moontlike intervensiestrategieë aanpas om dit meer geskik en toepaslik vir die adolessent te maak.

Die navorser is van mening dat 'n beskrywing van die adolessent wat 'n graad herhaal se belewenis, sal lei tot groter bewustheid van sy behoeftes. Ouers, onderwysers en professionele persone wat met adolessente werk, sal hul optrede en behandeling kan rig om juis die kwessies wat adolessente as belangrik ervaar en vrees, aan te spreek. Daarom sal ouers, onderwysers en ander professionele individue wat met adolessente werk by die studie baat vind. Die toename in kennis, doeltreffende ondersteuning en verbeterde dienslewering deur die diensberoepe dien as 'n belangrike motiverende faktor vir hierdie studie.

- **Probleemstelling**

Fouché (2005b:116) noem dat die probleemstelling noodsaaklik is om die studie te rig en te fokus. Dit is die beginpunt van die studie wat ten doel het om die leser in te lig omtrent wat die studie insluit en wat uitgesluit word. Op grond van die inligting in die bestaande literatuur en die gebrek aan inligting wat direk verband

hou met die adolessent, kan die navorser die probleem soos volg saamvat: Die adolessent beleef 'n tydperk van onsekerheid, vinnige fisiese ontwikkeling, groter verantwoordelikheid en groter eise. Graadherhaling kan die ontwikkeling van die adolessent negatief beïnvloed. Ouers, onderwysers en ander professionele persone is onbewus van hoe die adolessent die feit dat hy 'n graad moet herhaal beleef en kan vervolgens met onsensitiewiteit optree en die adolessent se aanpassing verder bemoeilik. Die navorsingsvraag vir hierdie studie sal vervolgens bespreek word.

- **Navorsingsvraag**

Aangesien die doelstelling van hierdie studie beskrywend en verkennend van aard is, het die navorser kwalitatief te werk gegaan (vergelyk Smith & Dunworth, 2003:603). Volgens Fouché en De Vos (2005a:103) word daar in 'n kwalitatiewe studie nie 'n hipotese geformuleer nie, maar eerder 'n navorsingsvraag gestel. Creswell (in Fouché & De Vos, 2005a:102) gaan verder en noem dat die navorsingsvraag verband hou met *wat* en *hoe* vrae.

Aan die hand van die probleemstelling, kan die volgende vraag gestel word: Wat is die adolessent se belewenis omtrent graadherhaling?

Om die navorsingsvraag te beantwoord, is die volgende doelstellings en doelwitte daargestel:

- **Doelstelling en doelwitte**

Fouché en De Vos (2005a:104) beskryf die doelstelling as die 'droom', die finale mikpunt wat die studie probeer bereik terwyl die doelwitte die stappe is wat gevolg moet word om hierdie 'droom' te bereik. Volgens Maxwell (1998:73) is dit baie belangrik om duidelike doelstellings daar te stel. Hy meld dat die navorser sonder doelstellings sy fokus kan verloor en kosbare tyd vermors deur homself besig te hou met dinge wat nie van toepassing op die studie is nie. Die doelstelling en doelwitte rig die navorser se besluite en verseker dat hy uiteindelik bereik wat hy beoog.

Die doelstelling van hierdie studie is om die belewenis van die adolessent wat 'n graad moet herhaal, te verken en te beskryf.

Om die bogenoemde doelstelling te bereik, is die volgende doelwitte geïdentifiseer, naamlik:

- Om deur middel van die bestudering van relevante nasionale en internasionale literatuur 'n grondige literatuurstudie te doen en 'n konseptuele raamwerk daar te stel om sodoende adolessensie as 'n ontwikkelingsfase te beskryf en die gevolge van graadherhaling vir die adolessent te verken.
- Om ongestruktureerde onderhoude met adolessente wat tans in die hoërskool is en 'n graad moet herhaal te voer, ten einde hul belewenis omtrent graadherhaling te verken, te analiseer en met die literatuur te kontroleer.
- Om gevolgtrekkings en aanbevelings te maak vir onderwysers, ouers en professionele persone om groter bewustheid en sensitiwiteit te kweek vir die adolessent wat 'n graad herhaal.

### **1.3 NAVORSINGSBENADERING**

In hierdie studie het die navorser nie van toetsbare veranderlikes gebruik gemaak nie, maar gepoog om te verstaan wat die adolessent se ervaring is omtrent die feit dat hy sy graad moet herhaal. Die navorser het dus van 'n kwalitatiewe benadering gebruik gemaak.

Kwalitatiewe navorsing het ten doel om 'n ryk, in-diepte beskrywing van 'n verskynsel weer te gee. Die verskynsel word verken en beskryf om sodoende die betekenis wat dit vir die respondente het, vas te vang en tot groter begrip vir die persoonlike en sosiale ervaring van die respondente te lei (Smith & Dunworth, 2003:603-604). McRoy (in Fouché & Delport, 2005b:74) bevestig die definisie van kwalitatiewe navorsing en meld dat die hoofdoel hiervan is om die betekenis wat mense aan hul lewe heg te verstaan. Kwalitatiewe navorsing het dus te doen met begrip vir en die verkenning van die subjektiewe ervaring van 'n persoon wat 'n verskynsel self beleef. Uiteindelik het die navorser gepoog om 'n ryk beskrywing en holistiese beeld van die respondente se ervarings aan die leser oor te dra.

In hierdie spesifieke studie is graadherhaling die verskynsel wat ondersoek is. Die adolessent se belewenis hiervan is verken om uiteindelik 'n gedetailleerde beskrywing van sy ervaring te weer te gee. Vervolgens kan dit lei tot groter begrip vir die adolessent sodat onderwysers, ouers en professionele persone die adolessent met groter sensitiwiteit kan benader.

Hierdie studie voldoen aan Creswell (in Fouché & De Vos, 2005a:103) se vereistes vir kwalitatiewe navorsing wat behels dat individue in hul natuurlike omgewing bestudeer word en dat die navorser afstand doen van haar rol as 'n kundige om sodoende die storie vanuit die individu se oogpunt te vertel. Dit wil sê

die respondente is nie onder eksperimentele omstandighede waargeneem nie, maar die onderhoude is binne 'n informele en natuurlike omgewing gevoer en die onderskeie individue is as kenners van hul ervaringswêreld erken. Die navorser het ongestruktureerde onderhoude gevoer juis om 'n informele atmosfeer te skep. Henning, Van Rensburg en Smit (2004:3-4) noem dat die veranderlikes in 'n kwalitatiewe studie nie beheer word nie, want die navorser poog om die vrye en natuurlike ontwikkeling van die aksie vas te vang en te verstaan. Indien 'n instrument gebruik word, sal die data beperk wees tot die grense van die instrument en sal begrip van 'n verskynsel ook binne hierdie limiet beperk wees.

- **Soort Navorsing**

Toegepaste navorsing met 'n verkennende en beskrywende aard is onderneem.

Die *Concise Oxford Dictionary* (1992, s.v. *applied*) definieer *toegepas* as iets wat prakties gebruik kan word, wat in teenstelling is met die teoretiese. So onderskei Delpont en De Vos (2005:45) tussen basiese navorsing wat teorie genereer en toegepaste navorsing wat prakties is en soek na oplossings vir probleme. Fouché en De Vos (2005a:105) beskryf toegepaste navorsing as die "... *scientific planning of induced change in a troublesome situation.*" Derhalwe genereer toegepaste navorsing resultate wat toepaslik, prakties en onmiddellik van nut sal wees in die praktyk.

Hierdie studie is toegepas van aard aangesien dit praktiese aanbevelings verskaf het aan ouers in hul interpersoonlike verhouding met hul kind, aan onderwysers in die klaskamer en aan professionele persone in die praktyk wat kan lei tot groter begrip en insig omtrent die adolessent se ervaring van graadherhaling. Hierdie aanbevelings het gespruit uit die tendense wat na vore getree het na 'n verkenning van die adolessent se belewenis.

Die verkennende aard van die studie spruit uit 'n behoefte aan navorsing weens die gebrek aan basiese inligting omtrent 'n nuwe veld (Fouché & De Vos, 2005a:106). Volgens die *Concise Oxford Dictionary* (1992, s.v. *explore*) beteken *verken* om 'n verskynsel deeglik te bestudeer en in detail te ondersoek in 'n soektog na meer inligting. Mouton (in Fouché & De Vos, 2005a:106) noem ook dat 'n studie wat 'n *wat-*vraag beantwoord, verkennend van aard is. In die geval van hierdie studie het die navorser die belewenis van die adolessent wat 'n graad herhaal, bestudeer.

In die *Concise Oxford Dictionary* (1992, s.v. *descriptive*) word *beskrywend* aangedui as 'n breedvoerige opsomming van die voorkoms of eienskappe van 'n verskynsel. Fouché en De Vos (2005a:106)

verduidelik beskrywende navorsing as 'n studie wat 'n gedetailleerde en akkurate prent van die spesifieke besonderhede van 'n verskynsel, verhoudings of 'n sosiale ruimte skets. Volgens Rubin en Babbie (in Fouché & De Vos, 2005a:106) verwys beskrywing in 'n kwalitatiewe studie na die intensiewe ondersoek van 'n verskynsel en sy dieper betekenis wat lei tot 'n ryk, komplekse beeld van die fenomeen. Opsommenderwys is beskrywende navorsing die weergee van 'n waarheidsgetroue beeld waartydens daar verslag gedoen word omtrent die kenmerke van die verskynsel. Hiervolgens is daar in die betrokke studie van 'n beskrywende navorsing gebruik gemaak om die belewenis van die adolessent wat 'n graad moet herhaal deeglik weer te gee.

- **Navorsingstrategie**

Aangesien hierdie studie kwalitatief van aard is, is daar van 'n navorsingstrategie gebruik gemaak en nie van 'n navorsingsontwerp soos in die geval van 'n kwantitatiewe studie nie.

Fouché (2005a:267-268) noem dat navorsers verskil in hul definisie van die navorsingstrategie. Sommige navorsers verwys na *strategie* as al die besluite wat 'n betrokke navorser neem in die beplanningsfase van sy studie. 'n Ander skool van navorsers gebruik *strategie* weer om te verwys na die toepaslike toerusting wat tot 'n voornemende navorser se beskikking is om die spesifieke doel van die navorsing te bereik. Creswell (in Fouché, 2005a:268) se definisie is meer omvattend. Hy verwys na die navorsingstrategie as "...the entire process of research from conceptualizing a problem, to writing the narrative." Gevolglik is die navorsingstrategie die opsies wat 'n navorser kan gebruik in die bestudering van 'n verskynsel om uiteindelik die navorsingsvraag te beantwoord.

Die keuse van strategie sal bepaal word deur die doel van die studie, die aard van die navorsingsvraag en die vaardighede en hulpbronne wat beskikbaar is. Die navorser het van die gevallestudie, een van vyf geïdentifiseerde strategieë (Fouché, 2005a:268-269; Lichtman, 2006:27-28), gebruik gemaak.

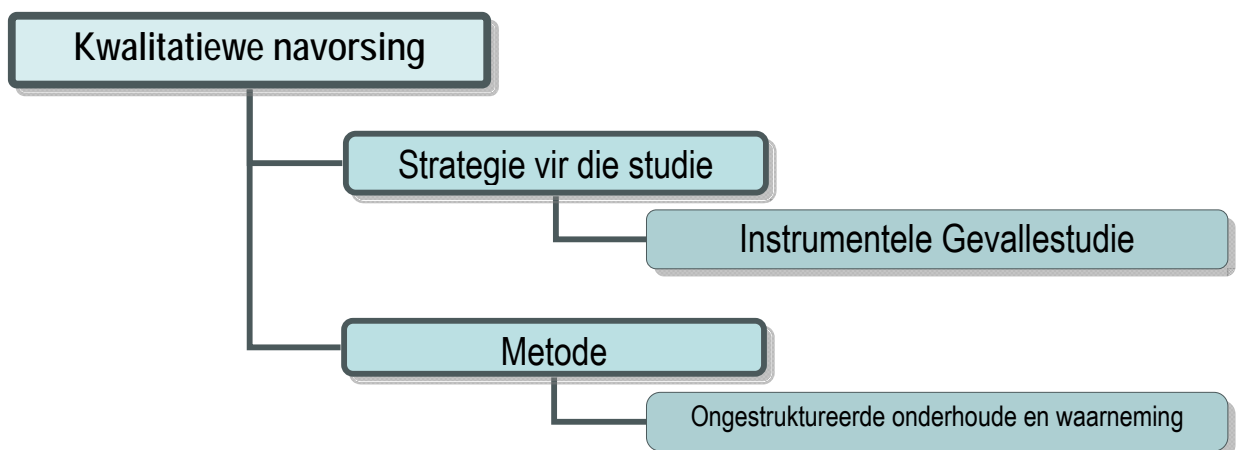
Creswell (in Fouché, 2005a:272) beskryf 'n gevallestudie as 'n verkenning of in-diepte analise van 'n spesifieke stelsel in 'n bepaalde tyd en plek. Lichtman (2006:28,73) noem egter dat 'n stelsel nie noodwendig na 'n individu verwys nie, maar dat dit soms 'n spesifieke program, gebeurtenis, projek, aktiwiteit, eienskap of gedrag kan wees. Dit is die navorser se verantwoordelikheid om 'n geval te kies en die grense van die geval vas te stel.



Volgens Fouché (2005a:272) word gedetailleerde, intense data-insamelingsmetodes gebruik ten einde die geval te beskryf en te verken om sodoende 'n beter begrip vir 'n sosiale kwessie, in hierdie geval graadherhaling, te verkry. Meervoudige bronne van inligting wat ryk is in konteks word gebruik soos onderhoude, waarnemings en die bestudering van dokumente. Die resultaat is 'n ryk, in-diepte beskrywing van die gevalle om uiteindelik die navorser se kennis en begrip van die fenomeen te verbreed. Lichtman (2006:75) herinner die navorser dat die doel van 'n kwalitatiewe studie nie is om te veralgemeen na die breë populasie nie, maar om dit wat bestudeer word, ten volle te beskryf.

Gevolgtik het die navorser van die instrumentele gevallestudie gebruik gemaak (Fouché, 2005a:272). Die doel is 'n volledige, komplekse beskrywing van die ervaring van die adolessent wat 'n graad herhaal om sodoende te lei tot groter begrip vir die adolessent en om ouers, onderwysers en professionele persone se gedrag te rig.

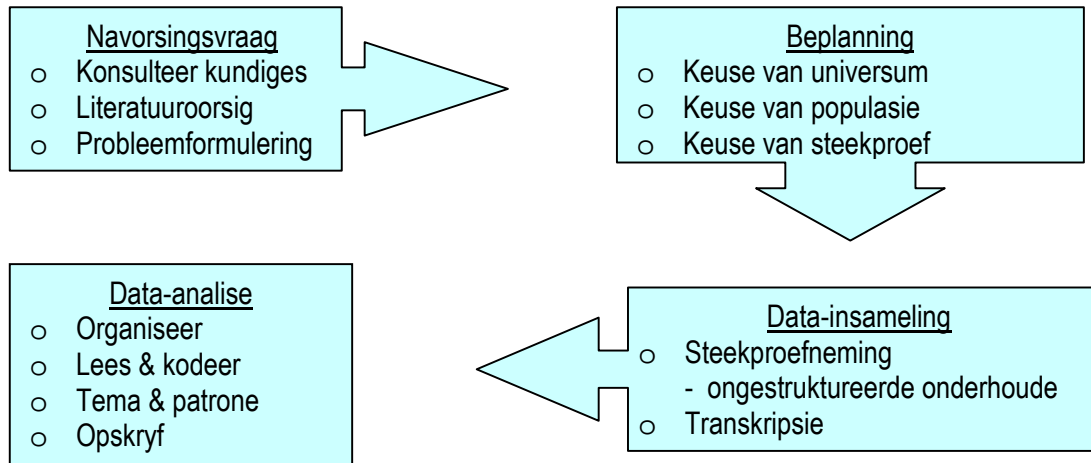
Vir hierdie doel is ongestruktureerde onderhoude gevoer met 11 adolessente, tussen 14- en 18-jarige ouderdom, wat tans 'n graad herhaal. Die navorser het ook van regstreekse waarneming gebruik gemaak deur die respondente te observeer tydens die onderhoudsituasie. Vir 'n beter begrip van die navorser se werkswyse kan die volgende voorstelling (figuur 1.2) gemaak word.



Figuur 1.2: 'n Grafiese voorstelling van die navorser se werkswyse (aangepas uit Lichtman, 2006:27).

## 1.4 NAVORSINGSMETODOLOGIE

Fouché en Delpont (2005b:71) omskryf die navorsingsmetodologie as die wyse waarop die navorser te werk gaan om 'n probleem binne die wetenskap op te los. Dit is derhalwe die prosedure wat gevolg word om die navorsingsvraag vas te stel en dan te beantwoord. Fouché en Delpont (2005b:79-85) se stappe vir kwalitatiewe navorsing is in hierdie geval gevolg soos uiteengesit in figuur 1.3.



Figuur 1.3: 'n Grafiese voorstelling van die navorsingsprosedure (aangepas uit Fouché & Delpont, 2005b:79-85).

In 'n poging om die navorsingsprobleem te formuleer en om die uitvoerbaarheid van die studie vas te stel, is kundiges genader. Strydom (2005b:207) meld dat voornemende navorsers baie kan leer uit die ervaring van mense in 'n spesifieke veld om sodoende leemtes in die bestaande navorsing te identifiseer vir verdere ondersoek.

Die onderstaande persone is genader om die uitvoerbaarheid van die studie vas te stel.

- Die prinsipaal van die betrokke skool in die Overberg omtrent die toepaslikheid en uitvoerbaarheid van die studie.
- Mnr. J. P. van Tonder (2006), Senior Kringbestuurder van die Overberg OBOS.
- Dr. M.M. Oswald (2006), lektor aan die Universiteit van Stellenbosch, Departement Opvoedkundige Sielkunde.

Al die betrokke persone is dit eens dat daar volgens hul wete geen soortgelyke studie in Suid-Afrika onderneem is nie en dat kennis omtrent die belewenis van die adolessent wat 'n graad herhaal belangrik is in die hantering van hierdie kinders.

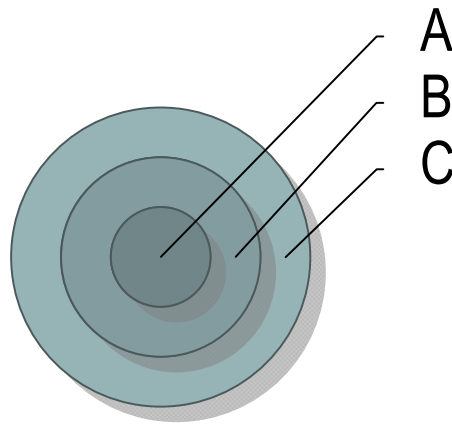
Die navorser het ook 'n grootskaalse soektog op die internet gedoen om te bepaal watter navorsing in hierdie veld reeds voltooi is. Akademiese artikels is van die UNISA databasis verkry en literatuur omtrent hierdie onderwerp is aangevra en ondersoek. Tydens die literatuurkontrolle ondersoek die navorser werke van kundiges om te sien wat hulle bevindinge was en hoe hulle tot hierdie insigte gekom het (vergelyk Strydom & Delpont, 2005:263). Volgens Strydom (2005b:206) is dit noodsaaklik vir 'n navorser om op hoogte te wees van al die bestaande kennis omtrent sy onderwerp om uiteindelik 'n betekenisvolle studie te voltooi. Delpont en Fouché (2005a:263) het die volgende funksies van 'n literatuurkontrolle geïdentifiseer: om aan te dui dat die navorser op hoogte is van bestaande navorsing en deeglike kennis dra van sy onderwerp; om te bewys dat leemtes in die huidige literatuur ontdek is; en om uiteindelik die navorsingsvraag te fokus.

Die literatuur toon dat die meeste navorsing in Amerika voltooi is en dat min direk op adolessente van toepassing is. Dit bevestig voorts dat die emosionele aanpassing en algemene ervaring van 'n adolessent wat 'n graad moet herhaal min aandag geniet in die praktyk. Die navorser het dus beoog om deur middel van die bestudering van die literatuur 'n konseptuele raamwerk daar te stel wat as grondslag vir die studie kon dien. Verskeie boeke en wetenskaplike artikels wat ouer as tien jaar is, is as bronne geraadpleeg. Louw (1994) se *Menslike Ontwikkeling* is nog bruikbaar aangesien min veranderinge oor die laaste dekade aangebring is in die veld van menslike ontwikkeling en dus is die inligting relevant en geldig. Shepard en Smith (1989) se boek *Flunking Grades* word nou nog in meer kontemporêre navorsing aangehaal en die bevindinge word bevestig, gevolglik is die navorser van mening dat die bron 'n baie belangrike bydrae gelewer het in die veld van graadherhaling en steeds bruikbaar is. Covington (1992) se boek is 'n breedvoerige en duidelike uiteensetting van motivering en skoolprestasie vanuit 'n selfagtigingsperspektief. Dit is 'n sinvolle en waardevolle boek en die navorser kon geen jonger uitgawe of soortgelyke omvattende navorsing vind nie. 'n Verskeidenheid van artikels dateer uit die vroeë 1990's, maar aangesien dit die nuutste navorsing is wat oor die relevante onderwerp handel, is die inligting in hierdie studie betrek. Byrnes en Yamamoto se artikel is wel in 1985 gepubliseer, maar dit is die enigste navorsing wat gevind is wat poog om die inligting direk van die kind te verkry en hou dus direk verband met hierdie studie.

Voldoende beplanning is noodsaaklik vir die suksesvolle voltooiing van 'n studie. Daarom is dit nodig dat die navorser eers deeglike kriteria daarstel om die respondente te identifiseer om te verhoed dat lukrake onderhoude gevoer word. Vir hierdie doeleinde moet daar tussen die universum, populasie en steekproef onderskei word.

- **Universum, populasie en steekproef**

Die universum, aangedui as C op figuur 1.4, is volgens Arkava en Lane (in Strydom, 2005c:193) al die moontlike persone wat die eienskappe besit waarin die navorser belangstel. Aangesien dit onmoontlik sal wees vir 'n navorser om almal by die studie te betrek, is dit nodig om sekere grense vas te stel. Die populasie (B) verwys na almal in die universum wat spesifieke kenmerke besit en op wie die studie van toepassing sal wees. Die persone wat aan die studie deelneem, word uit die populasie gekies. Hierdie gekose lede word die steekproef (A) genoem. 'n Steekproef is dus die elemente van die populasie wat in die studie ingesluit gaan word (Arkave & Lane in Strydom, 2005c:194). Anders gestel is 'n steekproef 'n onderafdeling van 'n populasie en universum wat verteenwoordigend van die populasie en universum is (Kerlinger in Strydom, 2005c:193).



Figuur 1.4 'n Grafiese aanduiding van die verskil tussen 'n universum (C), populasie (B) en 'n streekproef (A).

Die universum van hierdie studie is die adolessent, 14- tot 18-jariges, wat tans 'n graad herhaal. Die populasie is die adolessent, 14- tot 18-jariges, wat tans 'n graad herhaal en 'n leerder aan die betrokke skool in die Overberg is.

Daar is van doelgerigte steekproefneming gebruik gemaak deur die selektering van individue wat 'n beskrywing van hul belewenis van graadherhaling kon gee. Doelgerigte steekproefneming is 'n nie-waarskynlikheidsteekproef, aangesien die respondente nie toevallig ingesluit word nie. Die navorser kies individue wat tipiese kenmerkende eienskappe van die populasie openbaar (Strydom & Delport, 2005:328).

Die respondente moes aan die volgende kriteria voldoen:

- ingeskrewe leerder aan die betrokke skool in die Overberg;
- tussen die ouderdom van 14 tot 18;

- enige geslag;
- Engels- of Afrikaanssprekend;
- blank of bruin;
- sonder gediagnoseerde gemoedsversteuring;
- vrywillig toestem tot deelname.

Dit was nie moontlik om voor die studie die steekproefgrootte vas te stel nie aangesien dit sou afhang van die hoeveelheid respondente wat daartoe instem. Patton (in Strydom & Delpont, 2005:328) noem dat daar nie spesifieke reëls in verband met die steekproefgrootte in 'n kwalitatiewe studie is nie. Omdat dit nie kwalitatiewe navorsing se doel is om die bevindinge te veralgemeen nie, maar om 'n in-diepte beskrywing van die ervaring van die persoon te kry, is die getal respondente nie van kardinale belang nie (Lichtman, 2006:75). Die navorser het voortgegaan met die insameling van data totdat geen nuwe inligting verkry is nie en die studie versadigingspunt bereik het (Greeff, 2005:294). Elf leerders het ingestem tot onderhoude en almal is in die studie betrek.

- **Wyse van data-insameling**

Onderhoude is die algemeenste wyse van data-insameling in kwalitatiewe navorsing aangesien dit ryk, in-diepte inligting omtrent die deelnemer se ervaring verskaf. Die storie word vertel vanuit die subjektiewe oogpunt van die respondent en die individu word dus as die kenner van sy eie lewe gerespekteer (Lichtman, 2006:116). Aangesien hierdie studie die ervaring van die adolessent beskryf, het die navorser van een-tot-een, ongestruktureerde onderhoude gebruik gemaak om data te genereer.

Ongestruktureerde onderhoude, ook bekend as in-diepte onderhoude, kan basies beskryf word as 'n formele gespreksituasie wat 'n spesifieke doel in gedagte het. Die navorser is nie gewapen met 'n lys vrae nie, maar volg die diskoers soos dit natuurlik verloop met die respondent. Goeie luistervaardighede is 'n voorvereiste en die navorser is nie bloot 'n objektiewe waarnemer nie, maar direk betrokke by die proses. Die doel van die onderhoud is om te besef wat die individu voel, dink en ervaar sowel as die betekenis wat hy aan hierdie ervaring heg (Greeff, 2005:292-293). Daar moet nie bloot gefokus word op wat die persoon sê nie, maar ook hoe hy dit kommunikeer en dit wat *nie* gesê word nie (Henning *et al.*, 2004:52). Greeff (2005:291) maak dan ook die onderskeid tussen die inhoud en die proses van die onderhoud. Die proses behels nie-verbale kommunikasie, hoe die persoon praat en hoe hy optree, terwyl inhoud verwys na dit wat

die persoon sê en wat hy kies om te deel. Die proses kan addisionele inligting verskaf, of teenstrydig wees met wat die persoon kommunikeer.

Voor die aanvang van 'n onderhoud het die ouers alreeds ingeligte toestemming daarvoor verleen sowel as vir die gebruik van 'n bandopnemer. Alle nodige administrasie was dus reeds afgehandel. 'n Onderhoud het soos volg geskied: eerstens is 'n plek en tyd afgespreek wat beide die respondent en die navorser pas. Dit was belangrik om 'n plek te kies waar daar geen onderbrekings sou wees nie en waar daar 'n mate van privaatheid was. Voordat die formele onderhoud begin het, was dit nodig om die praktiese aspekte met die respondent te bespreek, naamlik: die doel van die onderhoud, die lengte van die onderhoud, wat met die inligting gedoen gaan word, vertroulikheid en die gebruik van 'n bandopnemer. Die respondente het ook toestemming ontvang om die onderhoud op enige stadium te stop (Greeff, 2005:295; Lichtman, 2006:121).

Lichtman (2006:120,122) stel voor dat die ongestruktureerde onderhoud met 'n *GRAND TOUR*-vraag (openingsvraag) begin moet word. Hierdie tipe vraag is baie algemeen, nie-direktief en oop sodat die gesprek kan begin. Die navorser het begin met: "Vertel vir my van die skool." Die navorser het in samevloeiing met die respondent gegaan sodat die gesprek natuurlik kon vloei. Die gesprek het van die algemene na die meer spesifieke en van oppervlakkig na meer intiem beweeg. Die navorser het van bandopnames gebruik gemaak, maar het deurentyd prosesnotas gemaak sodat die respondent nie onderbreek word nie en om te verhoed dat die navorser iets belangrik mislyk. Volgens Greeff (2005:298) moet die prosesnotas alles insluit wat die navorser hoor, sien, ervaar en dink tydens die onderhoud. Ook alle waarnemings en interpretasies sodat dit tydens die data-analise aangespreek kan word. Henning *et al.* (2004:77) stel voor dat die navorser direk na die onderhoud haar eie ervarings op die band opneem sodat dit nie verlore gaan nie.

Moontlike probleme wat die navorser in gedagte moes hou voor die uitvoer van die studie:

- Ouers kon weier om toestemming te gee.
- 'n Leerder kon weier om deel te neem of kon onttrek aan die studie.
- 'n Adollesent kon te skaam wees om sy ware gevoelens te deel.
- Vertroue kon bemoeilik word omdat die navorser 'n onderwyser by die betrokke skool is.
- Die navorser moes daarop let om nie in die rol van 'n onderwyser of terapeut te verval nie.

Die navorser het probeer om die bogenoemde stuikelblokke te vermy deur eerstens die ouers persoonlik te ontmoet en die doelwitte van die studie en die werkswyse deeglik te verduidelik en veral te beklemtoon dat elke leerder anoniem sal wees en alle inligting vertroulik hanteer sal word. 'n Soortgelyke ontmoeting is ook met elke leerder gereël sodat die leerder gemaklik kon wees met die proses. Moeite is gedoen om die adolessent op sy gemak te stel tydens die onderhoud en om skaamte te verhoed. Die navorser het onderneem om tydens skoolure of op die skoolgronde geen melding van die studie te maak of in 'n gesprek met die leerder te tree wat betrekking het op die studie nie. Alle gesprekke het na-ure geskied en afsprake is telefonies bevestig.

- **Data-analise**

Volgens Coffey en Atkinson (in Lichtman, 2006:162) is daar geen formule of resepte wat gebruik kan word om die respondent se storie te ontleed nie. Cresswell (in De Vos, 2005b:334) identifiseer verskeie stappe wat die navorser kan volg in die proses van data-analise en interpretasie. Die proses hoef nie rigied gevolg te word nie, die stappe kan soms oorvleuel of in 'n ander volgorde gevolg word. Die volgende ses stappe sal kortliks bespreek word sodat die werkswyse van die navorser begryp kan word.

1. Die bestuur van en organisering van die data.
2. Die lees en maak van notas.
3. Die daarstel van kategorieë, temas en patrone.
4. Kodering van die data.
5. Soek vir alternatiewe verduidelikings.
6. Die opskryf van die verslag.

### **Stap 1: Bestuur en organisering van die data**

Dit is volgens De Vos (2005b:336) die eerste stap na afloop van die onderhoud. Dit behels die liassering van alle relevante inligting. Alle toestemmingsvorme is in 'n lêer gebêre. Die bandopnames moet direk, of so gou as moontlik na die onderhoud getranskribeer word terwyl al die inligting nog vars is (Greeff, 2005:299). Henning *et al.* (2004:76,162-164) stel voor dat die navorser gebruik maak van simbole en kodes om die transkripsieproses te vergemaklik. Massa rou data is nou gereed om gesorteer en geanaliseer te word; die data-analise fase van die navorsing begin dus. Alle transkripsies is elektronies op die rekenaar bewaar en 'n harde kopie is uitgedruk en geliasseer. Die prosesnotas is saam met elke transkripsie geliasseer.

## Stap 2: Lees en skryf van notas

Patton (in De Vos 2005b:337) adviseer dat die navorser ten volle vertrouwd moet wees met die data. Marshall en Rossman (in De Vos, 2005b:337) stel dat *"Reading, reading, and reading once more through data forces the researcher to become familiar with the data in intimate ways."* Gevolglik het die navorser, soos Marshall en Rossman aanbeveel, herhaaldelik deur die transkripsies gelees om 'n gevoel te kry van die inligting en om patrone te identifiseer. Notas is in die kantlyn aangebring om te help in die sortering van die inligting.

## Stap 3: Die daarstel van kategorieë, temas en patrone

Dit is die taak van die navorser om nou te soek na patrone in die data. Die navorser het die verskillende ooreenstemmende temas wat na vore tree geïdentifiseer en georganiseer. Hierdie temas is weer onderverdeel in subtemas en aanhalings van die respondente is gebruik om telkens die temas te staaf.

## Stap 4: Kodering van die data

Soos sekere kategorieë en temas na vore getree het, het die navorser van kodes gebruik gemaak om die verband tussen temas aan te dui. Inligting wat ooreengestem het, is met kleur gemerk sodat dit duidelik sigbaar is. Afkortings is ook bygevoeg om telkens aan te dui watter tema en subtema ter sprake is.

## Stap 5: Die toetsing van die data aan die hand van bestaande literatuur en evaluasie van alternatiewe verduidelikings

Die bruikbaarheid en relevansie van die data is geëvalueer aan die hand van wetenskaplike literatuur. Ander moontlike verklarings vir die ervarings is gesoek en aangedui.

## Stap 6: Die opskryf van die verslag.

Delport en Fouche (2005b:351) noem dat die navorsingsverslag ten doel het om die navorsingsproses, die data wat ingesamel is en die bevindinge wat verkry is, te kommunikeer aan 'n spesifieke teikengroep. Die finale taak van die navorser was om die data op 'n vereenvoudigde wyse aan 'n groep lesers oor te dra.



## 1.5 ETIESE ASPEKTE

Etiese beginsels is gedragsriglyne wat daargestel is om die respondente, die navorser en die dissipline te beskerm. Strydom (2005a:57) definieer dit soos volg:

*"Ethics is a set of moral principles which is suggested by an individual or group, is subsequently widely accepted, and which offers rules and behavioural expectations about the most correct conduct towards experimental subjects and respondents, employers, sponsors, other researchers, assistants and students."*

Strydom (2005a:58-67) identifiseer die volgende belangrike etiese beginsels wat tydens die navorsingsproses in gedagte gehou moet word:

- **Voorkoming van skade aan die respondente**

Respondente moet nie aan enige fisiese of emosionele beserings blootgestel word nie. Om hierdie rede het die navorser die onderhoude in 'n veilige ruimte gevoer. Respondente is vooraf ingelig oor moontlike ongemak wat ervaar kan word wanneer daar oor 'n sensitiewe onderwerp gesels word. Die navorser het onderneem dat indien enige kwessies tydens die onderhoud na vore sou tree wat terapeutiese hulp vereis, die respondent na 'n geskikte professionele persoon verwys sou word. Dit was egter nie nodig nie. Respondente is toegelaat om te eniger tyd aan die studie te onttrek.

- **Ingeligte toestemming**

Henning *et al.* (2004:73) meld dat dit die navorser se plig is om elke deelnemer ten volle in te lig omtrent die doel, die aard en die werkswyse van die studie. Die respondente is vooraf deeglik ingelig oor hoe die inligting wat uit die onderhoud verkry is in die studie gebruik gaan word, wat van die inligting gaan word na die opname en dat hul privaatheid beskerm sal word. Williams (in Strydom, 2005a:59) meld verder dat die respondent ook ingelig moet word omtrent die moontlike voor- en nadele van die studie, potensiële gevare en die betroubaarheid van die navorser.

Die navorser moes voor die aanvang van die studie toestemming van die WKOD verkry om hoërskoolleerders in die studie te gebruik. Die navorsingsvoorstel is om hierdie rede aan die WKOD voorgelê. Na verkryging van die toestemming van die WKOD het die navorser die ouers van die betrokke leerders ontmoet om die doel en prosedure aan hulle te verduidelik. Eers nadat toestemming van die ouers verkry is, is die leerders genader om toestemming direk van die respondente te verkry. Die leerders wat ingestem het om deel te neem aan die studie se ouers of wettige voogde moes elkeen 'n

toestemmingsvorm onderteken (aangeheg as Addendums C en D). Deelname aan die studie was dus volkome vrywillig en die respondente kon te eniger tyd aan die studie onttrek.

- **Misleiding en oneerlikheid teenoor die respondente**

Volgens Corey (in Strydom, 2005a:60) word 'n persoon mislei wanneer die navorser doelbewus inligting weerhou of die verkeerde feite oordra. Die ouers en leerders is deeglik ingelig omtrent alle aspekte van die studie. Indien iets onvoorsiens sou opduik, sou dit aan die respondente voorgelê word. Die navorser was te alle tye beskikbaar om vrae te beantwoord en die respondente het die reg gehad om aan die studie te onttrek.

- **Hantering van privaatheid / anonimiteit / konfidensialiteit**

Die reg tot privaatheid word deur Singleton (in Strydom, 2005a:61) beskryf as die reg van die individu om te besluit waar, wanneer, aan wie en in watter mate die inligting bekend gemaak mag word. Konfidensialiteit beteken dat die inligting vertroulik hanteer moet word en anonimiteit beteken dat die naam van die respondent nie bekend gemaak mag word nie. Die navorser het te alle tye die privaatheid, anonimiteit en konfidensialiteit van die respondente beskerm. Die respondente was bewus van die bandopname en die bande sowel as die transkripsies en getekende vorms is veilig bewaar. Geen name is in die studie gebruik nie en onder geen omstandighede het die navorser die uitkoms van die onderhoud met haar kollegas bespreek nie. Die WKOD het voorts ook voorwaardelike toestemming gegee en genoem dat die naam van die skool nêrens bekend gemaak word nie om sodoende die identiteit van die respondente te verseker.

- **Bekwaamheid en optrede van die navorser**

Navorsers is eties verplig om te verseker dat hulle bekwaam is en oor die nodige vaardighede beskik om die studie uit te voer (Strydom, 2005a:63). Die navorser het reeds 'n Honneurs in Sielkunde voltooi en is al drie jaar betrokke by die skool. Die ouers en die respondente is ingelig omtrent die status van die navorser as student en dat sy die studie in samewerking met 'n studieleier uitvoer. Die navorser was te alle tye professioneel in haar optrede en kleredrag. Objektiviteit is so ver moontlik gehandhaaf en die navorser het nie enige oordeel oor die respondente uitgespreek nie. Die respondente se response se is te alle tye gerespekteer.

- **Samewerking met die donateurs**

Alhoewel die navorser geen borge het nie en die studie nie vir enige finansiële gewin gedoen word nie, sal sy wel aan die WKOD terugvoering gee omtrent die bevindinge.

- **Publisering van die bevindinge**

Die navorser het gepoog om die navorsingsverslag objektief, akkuraat en ondubbelsinnig op te skryf. Die gebreke in die studies is uitgewys deur die navorser en die navorser het geen ander persoon se werk verkeerdelik as haar eie aangedui nie.

- **Terugvoering aan die respondente**

Omdat 'n navorsingsprojek 'n leerproses vir beide die navorser en die respondente is, is dit nodig om na afloop van die studie terugvoering aan die respondente te gee. Dit bied aan die respondente die geleentheid om hul ervarings te deel en die navorser kan ook van die bevindinge bekend maak (Strydom, 2005a:67). Groepsessies en/of individuele terugvoersessies is aan die respondente aangebied. Geen respondent wou egter hiervan gebruik maak nie. 'n Enkele ouer het terugvoering gevra en dit is aan haar verskaf.

## **1.6 DEFINISIES VAN HOOFKONSEPTE**

Aangesien individue soms verskillende betekenisse aan 'n enkele term heg, is dit nodig dat die navorser die betekenis van die term in die bepaalde konteks deeglik omskryf.

### **1.6.1 Adolessensie**

Adolessensie is die ontwikkelingsfase tussen die middelkinderjare en volwassenheid. Dit strek van 'n 12-jarige ouderdom tot 'n 24-jarige ouderdom. In die literatuur word daar verder onderskei tussen vroeë adolessensie, wat begin met die aanvang van puberteit, en die einde van die skoolloopbaan (12 jaar tot 18 jaar), en laat adolessensie (18 jaar tot 24 jaar) (Newman & Newman, 2006:302). Kaplan (2000:464) voeg nog 'n addisionele fase by en tref 'n onderskeid tussen vroeë adolessensie (12 jaar – 15 jaar), middel adolessensie (15 jaar – 17 jaar) en laat adolessensie (18+ jaar). Volgens Steinberg (in Kaplan, 2000:465) bestaan daar tans geen konsensus omtrent wanneer die adolessentefase werklik eindig nie. Thom (1994:393-394) bevestig dit en noem dat die verskille spruit uit die feit dat die riglyne vaag is. Volgens wet kan 'n adolessent al op 18 jaar stem en op 'n 21-jarige ouderdom het hy nie meer ouerlike toestemming nodig nie. Sosiaal is 'n adolessent volwasse as hy selfonderhoudend is en ekonomies onafhanklik kan funksioneer. In die sielkunde word 'n adolessent as 'n volwassene beskou as hy seker is van sy identiteit, emosioneel onafhanklik van sy ouers is en volwasse verhoudings kan aanknoop. So verskil die einde van adolessensie ook in verskillende kulture. Navorsers (Newman & Newman, 2006; Kaplan, 2000; Thom,

1994; Bee & Boyd, 2007) is dit egter eens dat hierdie fase 'n dinamiese tydperk van vinnige groei en ontwikkeling op 'n fisiese, emosionele en sosiale vlak is wat groot verwarring tot gevolg het.

Vir die doel van hierdie studie sal die navorser na die adolessent verwys as enige individu wat homself nog in die hoërskool (graad agt tot graad 12) bevind en tussen die ouderdom van 14 tot 18 jaar oud is. Om verwarring te voorkom sal die terme leerder, adolessent en kind, almal na die individu in die hoërskool verwys.

### **1.6.2 Graadherhaling en Retensie**

Graadherhaling is 'n intervensiestrategie van die Onderwysdepartement om kinders wat nie die vasgestelde akademiese standaard bereik nie, terug te hou sodat dieselfde graad nog 'n keer oorgedoen word (Goliath, 2006:2). Dit beteken dat dieselfde kurrikulum weer deurgewerk moet word om vaardighede te ontwikkel wat noodsaaklik is in die daaropvolgende graad. Die doel van graadherhaling is tweeledig van aard: dit is eerstens 'n remediërende strategie wat akademiese mislukking moet voorkom en tweedens om sosiale onvolwassenheid te korrigeer (Jimerson *et al.*, 1997:3).

Om te dop, om te druipe, om 'n jaar oor te doen, teruggehou te word, is alles terme wat verwys na graadherhaling. In Engels word daar gepraat van *flunking, grade retention, to be retained, academic failure, grade delay, grade repetition* en *to fail* (Shepard & Smith, 1990; Frey, 2005:332; Jimerson *et al.*, 2002a:442). Hierdie terme kan as sinonieme beskryf word en sal so in die teks gebruik word. Alhoewel retensie afkomstig is van die Engelse term *retention* word dit in die Onderwysdepartement se amptelike beleidsdokumente (WKOD Minuut 0059/2004) as 'n sinoniem vir graadherhaling gebruik en sal dit ook so in hierdie studie aangewend word. Die WKOD maak ook gebruik van die term *terughouding* wat ook in die navorsingsverslag gebruik sal word as 'n sinoniem van retensie en graadherhaling.

Die promosiestandaard verskil vir elke graad en is vasgestel deur die WKOD. 'n Kind word teruggehou om die graad te herhaal indien geoordeel word dat hy sal baat by meer tyd in 'n graad om die nodige vaardighede te ontwikkel en/of 25% (50 dae) van die skooljaar gemis het. In die laer grade word daar bo en behalwe akademiese uitkomst, ook gekyk na die emosionele volwassenheid en aanpassing van die kind (Byrnes, 1989:130). In die hoër grade is akademiese standaard en 25% afwesigheid die enigste maatstaf. Die vereiste bly egter dat die kind in sy portuurgroep moet bly en dat geen leerder langer as 4 jaar in 'n drie jaar fase [Grondslagfase (graad R-3), Intermediêre Fase (graad 4-6), Senior Fase (graad 7-9) en die

Verdere Onderwys en Opleiding fase (graad 10-12)] mag deurbring nie. Intervensie moet jaarliks deur die onderwysers in oorleg met die ouers gedoen word en bewyse hiervan is noodsaaklik vir elke leerder (Goliath, 2006).

Vir die doeleindes van die hierdie studie sal daar na graadherhaling, retensie en terughouding verwys word as enige leerder wat homself vir 'n tweede keer in dieselfde graad bevind.

### 1.6.3 Belewenis

Volgens die Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (HAT) (1987, s.v. *belewenis*) word *belewenis* gedefinieer as dit wat 'n mens ervaar en ondervind. Die *Concise Oxford Dictionary* (1992, s.v. *experience*) beskryf *belewenis* as die praktiese kennismaking met feite en die direkte observasie en deelname aan 'n gebeurtenis.

Vir die doeleindes van die studie sal die navorser *belewenis* gebruik in terme van dit wat die individu self deurgemaak het, self ervaar en self ondervind. Dit wil sê hoe hy in die situasie opgetree het, hoe hy gevoel het en hoe hy dink ander mense hom sien. Slegs die individu dra kennis hiervan en niemand kan namens hom praat of aannames maak omtrent sy ervaring nie. Belewenis is dus die subjektiewe ervaring van die individu in 'n gegewe situasie. Slegs die betrokke individu kan die inligting omtrent sy eie ervaring verskaf en word as die kenner van sy eie lewe aanvaar en gerespekteer.

## 1.7 HOOFSTUKINDELING

Hoofstuk 1	Dien as 'n algemene inleiding vir die studie. Dit bevat die motivering en probleemformulering wat die studie voorafgaan. Die navorser se werkswyse en beplanning word hierin uiteengesit.
Hoofstuk 2	Bestaan uit 'n konseptuele raamwerk wat adolessensie as 'n ontwikkelingsfase omskryf deur gebruik te maak van bestaande literatuur. Die adolessent se verskillende vlakke van ontwikkeling sal bestudeer word, naamlik sy kognitiewe en psigososiale ontwikkeling. Hoofstuk 2 sal ook 'n bespreking van graadherhaling as 'n remediërende strategie insluit.

Hoofstuk 3	Bevat die empiriese studie en navorsingsbevindinge. Die uitkomste van die onderhoude word bespreek en met die literatuur in verband gebring.
Hoofstuk 4	Bespreek die gevolgtrekkings, samevattings en aanbevelings vir toekomstige navorsing.

## 1.8 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk dien as die algemene inleidende oriëntasie tot die res van die studie. Dit bevat 'n motivering vir die navorsing wat gelei het tot die probleemstelling en uiteensetting van doelstelling en doelwitte. Dit dien verder as die basiese beplanning vir die studie en bevat 'n gedetailleerde uiteensetting van die werkswyse van die navorser.

Die volgende hoofstuk het ten doel om 'n konseptuele raamwerk daar te stel deur middel van die bestudering van bestaande literatuur. Adolesensie as die ontwikkelingsfase tussen die middelkinderjare en volwassenheid sal breedvoerig bespreek word. Daar sal voorts ook gekyk word na die Suid-Afrikaanse Onderwysstelsel en die assesseringsbeleid wat progressie en graadherhaling tot gevolg het.

## Hoofstuk 2

# KONSEPTUELE RAAMWERK OOR DIE ADOLESSENT EN GRAADHERHALING

*“Scientific theory is described as a conceptual framework within the structure of science. Such a framework is built from concepts or constructs, often of a variable nature, and is utilised in the formulation of basic statements. These statements may be definitions, propositions or hypotheses that are woven together with a view to classifying, describing and, in particular explaining a human phenomenon.”*

- De Vos (2005a:43)

### 2.1 INLEIDING

Volgens De Vos (2005a:35) word die term *konseptuele raamwerk* dikwels gebruik sonder dat 'n duidelike omskrywing daarvoor verskaf word. Hy verwys dus na Riley (in De Vos, 2005a:34) wat noem dat die daarstelling van 'n konseptuele raamwerk die navorsingsproses moet voorafgaan. Binne hierdie raamwerk word 'n duidelike beeld geskep van die fenomeen wat ondersoek word wat uiteindelik die basis van die studie uitmaak. Mouton en Marias (in De Vos, 2005a:35) verduidelik verder dat 'n konseptuele raamwerk 'n integrasie van wetenskaplike opmerkings is wat die vorm van 'n tipologie, model of teorie kan aanneem. In die geval van hierdie studie word verskillende teorieë omtrent die adolessent se ontwikkeling en graadherhaling bespreek wat uit bestaande literatuur verkry is.

Creswell (in Delpont & Fouché, 2005a:264) verduidelik dat die plasing van literatuur in kwalitatiewe studies op 'n kontinuum voorgestel kan word: dit kan vóór of ná die data-insameling gebruik word. Lichtman (2006:105) meld dat die literatuurstudie gewoonlik die data-insameling voorafgaan. Dit gee egter aan die navorser sekere vooropgestelde idees en laat die navorser dan nie ruimte vir nuwe en onverwagte uitkomst nie. In die geval van hierdie studie waar daar van gevallestudies gebruik gemaak is, noem Creswell (in Delpont & Fouche, 2005a:265) dat die literatuur aan die begin of aan die einde kan wees. Dit kan gebruik word om die studie te rig deur dit voor die data-insameling te gebruik, óf kan aan die einde gebruik word om bevindinge met bestaande idees te vergelyk.

Aangesien die doel van hierdie hoofstuk is om 'n konseptuele raamwerk daar te stel wat al die belangrike konstruksies en konsepte sal omskryf en bespreek, sal die literatuurstudie reeds voor die data-insameling

gedoen word. Hier volg 'n duidelike omskrywing en bespreking van die hoofkonsepte deur gebruik te maak van bestaande literatuur en teorieë. 'n Literatuurkontrolle sal egter weer op die empiriese navorsing volg om die bevindinge te meet aan bestaande literatuur.

## **2.2 ADOLESSENSIE AS ONTWIKKELINGSFASE**

Die kind wat hom op hoërskool bevind, staan in die ontwikkelingsielkunde bekend as die adolessent, die ontwikkelingsfase wat volwassenheid voorafgaan. In hierdie afdeling sal die adolessent se kognitiewe en psigososiale ontwikkeling, wat identiteitsvorming insluit, bespreek word.

### **2.2.1 Omskrywing van adolessensie**

Die individu se hele lewe is 'n proses van verandering en stabiliteit van verskillende aspekte van die self. Om ontwikkeling beter te begryp, word dit verdeel in fisiese ontwikkeling, kognitiewe ontwikkeling en psigososiale ontwikkeling. Alhoewel die verdeling van verskillende terreine die studie van ontwikkeling vergemaklik, is dit belangrik om nie die ontwikkeling van die persoon as 'n geheel en as 'n holistiese wese uit die oog te verloor nie (Meyer, 1994:10-14). Papalia, Olds en Feldman (2006:10) bevestig dat ontwikkeling op die verskillende terreine van die mens nie in isolasie plaasvind nie, maar nou verband hou en mekaar wedersyds beïnvloed.

Adolessensie is die ontwikkelingsfase tussen die kinderjare en volwassenheid. Alhoewel daar nie 'n duidelike aanvangsouderdome is nie, is daar algemene konsensus dat adolessensie begin wanneer 'n kind puberteit bereik, dit wil sê die fisiese veranderinge wat lei tot seksuele volwassenheid (Papalia *et al.*, 2006:412). Hierdie biologiese veranderinge begin egter nie op dieselfde ouderdom vir elke kind nie en beduidende individuele en geslagsverskille kan voorkom (Beckett, 2004:113). Ten spyte hiervan stem die meeste ontwikkelingsteorieë ooreen dat adolessensie op 'n 11/12-jarige ouderdom begin en eindig tussen 'n 21- en 24-jarige ouderdom. Die einde van adolessensie verskil van individu tot individu en die aanduiding van die oorgang verskil op sosiale, ekonomiese, wetlike en psigologiese gebied (sien Hoofstuk 1, 1.6.1). Aangesien dit 'n tydperk is wat oor 'n dekade strek, word hierdie fase onderverdeel in drie dele: vroeë adolessensie (12-15 jaar), middel adolessensie (15-17 jaar) en laat adolessensie (18+ jaar) (Thom, 1994:393; Kaplan, 2000:464). Vir die doeleindes van hierdie studie sal daar slegs op vroeë en middel adolessensie gefokus word, dit wil sê 'n adolessent wat nog in die hoërskool is.



Hierdie ontwikkelingsfase is 'n dinamiese fase waartydens vinnige veranderinge deurgaans plaasvind: fisiese volwassenheid word bereik, emosionele groei, beduidende kognitiewe ontwikkeling, seksuele belangstelling begin, verhoogde sensitiwiteit teenoor portuurgroepevaluasie, die vestiging van 'n persoonlike identiteit en die groei na onafhanklikheid (Newman & Newman, 2006:302). Kaplan (2000:464) noem dat die algemene bevolking 'n negatiewe indruk van die adolessent het. Newman en Newman (2006:302) verduidelik dat die adolessent in die algemeen beskou word as 'n kind met innerlike konflik, rebelsheid en impulsiwiteit. Hierdie idee van die adolessent is grootliks te wyte aan Hall (in Thom, 1994:397-398) se teorie van adolessensie as die storm-en-drang jare wat gekenmerk word deur intense gemoedskommeling en plaas die adolessentfase in 'n negatiewe lig. Newman en Newman (2006:303) is egter van mening dat hierdie teorieë wat adolessensie as 'n 'moeilike' tydperk beskryf, oordryf. Alhoewel adolessensie 'n uitdagende fase vir beide die adolessent en volwassenes is, is dit ook 'n fase wat aan die kind vele nuwe ervarings bring: nuwe vriendskappe en herinneringe, eerste liefde, 'n onafhanklike idee van die self en groter onafhanklikheid en volwassenheid. Alhoewel die adolessent emosies baie intens ervaar, ervaar hy beide positiewe (liefde, begeerte, omgee) en negatiewe emosies (jaloesie, haat, woede). Adolessensie is dus 'n uitdagende en dinamiese fase waartydens die individu baie veranderinge binne homself en in die samelewing moet kan hanteer. Die verskillende terreine van ontwikkeling sal vervolgens bespreek word.

## **2.2.2 Kognitiewe Ontwikkeling**

Weens 'n kombinasie van omgewingsfaktore en groter brein- en neurologiese funksionering ontwikkel die adolessent nie bloot op liggaamlike gebied nie, maar bereik sy denke ook 'n hoër vlak van ontwikkeling. Kognitiewe ontwikkeling verwys na die fases van verandering en stabiliteit in die individu se intellektuele vermoëns, soos: sy vermoë om te leer, geheue, taalgebruik, denke, redenering, waarneming en kreatiwiteit. Kognitiewe ontwikkeling hou nou verband met, en is afhanklik van die ontwikkeling van die individu op die fisiese, sosiale en emosionele gebiede (Papalia *et al.*, 2006:10).

Papalia *et al.* (2006:33) en Berk (2003:250) is dit eens dat Piaget se Kognitiewe Ontwikkelingsteorie vandag nog as riglyn in die ontwikkelingsielkunde gebruik kan word. Volgens Piaget (in Thomas, 2005:192,198) vind kognitiewe ontwikkeling plaas in vier fases. Die individu groei van 'n selfgesentreerde baba met min kennis van sy omgewing, na 'n adolessent wat logies kan redeneer en 'n realistiese beeld van sy wêreld kan skep. Die verskillende aspekte van Piaget se teorie sal vervolgens bespreek word.

### 2.2.2.1 Piaget se formeel-operasionele fase

Volgens Piaget se Kognitiewe Ontwikkelingsteorie bevind die adolessent homself in die formeel-operasionele fase, die hoogste vlak van kognitiewe ontwikkeling (Papalia *et al.*, 2006:439). Newman en Newman (2006:310) noem dat die belangrikste kenmerk van hierdie fase die vermoë van die adolessent is om te onderskei tussen realiteit en moontlikheid. Hierdie ontwikkeling van abstrakte denke is gewoonlik 'n aanduiding van die aanvang van hierdie fase. Thomas (2005:208) verduidelik dat kinders hiervolgens nie meer beperk is tot die hier-en-nou en die inligting wat deur hul sintuie verkry word nie, maar adolessente kan nou oor tyd en ruimte heen redeneer. Die adolessent kan dus hipoteses formuleer en logiese afleidings maak. Dit stel die adolessent in staat om teorieë te verstaan en dit van toepassing te maak op hipotetiese probleme.

Newman en Newman (2006:312) verduidelik dat formeel-operasionele denke die wyse is waarop 'n individu 'n probleem benader en oplos en nie 'n spesifieke vaardigheid is wat bemeester moet word nie. Dit kan gekenmerk word deur die volgende eienskappe:

- Die adolessent kan nou al die moontlike faktore in 'n gegewe situasie in ag neem en 'n verskeidenheid van moontlike oplossings genereer; wetenskaplike denke (Kaplan, 2000:482).
- Adolessente kan beplan vir toekomstige veranderinge (Newman & Newman, 2006:312).
- Hulle kan hipoteses formuleer omtrent die logiese verloop van gebeure en sekere afleidings daaromtrent maak; hipoteties-deduktiewe denke (Kaplan, 2000:482).
- Hulle kan dink oor die gevolge van hul dade (Newman & Newman, 2006:312).
- Die adolessent dink nie slegs aan die konkrete werklikheid nie, maar oorweeg nou ook die moontlike (Kaplan, 2000:483; Thom, 1994:418).
- Die adolessent kan nou ook abstrak redeneer en abstrakte begrippe soos vryheid, geregtigheid en liefde evalueer (Kaplan, 2000:483).

Alhoewel die formeel-operasionele fase volgens Piaget die hoogste vlak van kognitiewe ontwikkeling is, beteken dit nie dat daar geen verdere intellektuele ontwikkeling sal plaasvind nie. Tydens adolessensie word die raamwerk vir volwasse denke gelê, maar hierdie raamwerk word geleidelik gevul soos die individu ouer word en meer ervarings meemaak. Soos die adolessent ouer word, bemeester hy kompleksere skemas en verwerf hy meer kennis. Volgens Piaget is die skeidslyn tussen volwasse denke en dié van die adolessent, die adolessent se egosentrisme en introspeksie (Thomas, 2005:209).

### 2.2.2.2 Egosentrisme in adolessensie

Newman en Newman (2006:312-313) beskryf egosentrisme as die kind se beperkte perspektief aan die begin van elke nuwe ontwikkelingsfase. Soos 'n kind tydens adolessensie die vermoë ontwikkel om hipoteties te redeneer en abstrak te dink, begin hy dink oor alles wat hy ervaar, selfs sy eie denke. Die adolessent ontwikkel nou die vermoë om oor sy denkprosesse te reflekteer en om sy denke te analiseer en word gevolglik al hoe meer introspektief en analities. Thomas (2005:209) noem dat adolessente nie net oor hul eie denke dink nie, maar ook afleidings maak oor wat ander mense dink. Met hul nuwe vermoë tot hipotesevorming en logiese denke verwag die adolessent van ander mense om met sy eie logiese hipoteses te konformeer. Dikwels besef die adolessent nie dat ander nie sy ideale deel nie.

Alhoewel adolessente die denke van ander kan verstaan, slaag hulle nie daarin om te onderskei tussen die fokus van hul eie gedagtes en dié van ander nie. Omdat die adolessent gedurig bewus is van homself, glo hy dat hy ook die middelpunt van ander se aandag is (Kaplan, 2000:485). Elkind (in Kaplan, 2000:485) het twee belangrike fasette van die adolessent se egosentrisme geïdentifiseer: die skepping van 'n denkbeeldige gehoor en 'n persoonlike fabel. Beide beïnvloed die tiener se sosiale interaksievermoëns en sal vervolgens aandag geniet.

### 2.2.2.3 Die adolessent se denkbeeldige gehoor

Die adolessent se selfbewustheid is die gevolg van sy denkbeeldige gehoor. Omdat die adolessent gedurig oor homself dink, glo hy dat ander mense se aandag ook gedurig op hom gefokus is (Papalia *et al.*, 2006:442-443). Volgens Elkind (in Kaplan, 2000:486) is die adolessent altyd in die kollig wanneer ander mense in die omtrek is omdat hy glo dat mense altyd na hom staar en hom gedurig evalueer net soos hy homself evalueer. Vandaar adolessente se beheptheid met hul voorkoms, hul kleredrag, hul optrede en selfs hul taalgebruik.

Elkind (in Newman & Newman, 2006:313) noem egter verder dat die meerderheid adolessente meer behep is met die feit dat hulle dopgehou word, as wat hulle oor ander dink en ander adolessente evalueer. Gevolglik is adolessente so bewus van hulleself, dat hulle nie werklik ander sodanig evalueer nie. Die gehoor is wel daar, maar in die meeste gevalle is die individu nie die middelpunt van die aandag nie. Dit veroorsaak dat sosiale interaksie met lede van die portuurgroep soms ongemaklik is. Montgomery (in Kaplan, 2000:286) noem dat tieners wat baie tekens van 'n denkbeeldige gehoor toon, dikwels akademies swakker vaar op skool. Dit kan wees omdat hulle gedurig bekommerd is oor wat ander van hulle sê en dink. Hierdie kinders probeer hulleself beskerm deur gedurig verskonings te maak vir hul mislukkings. Een

voorbeeld van so 'n mislukking is die adolessent wat 'n graad herhaal. Hierdie leerder moet dikwels terugkeer na dieselfde skool en kan blootgestel en weerloos voel weens die denkbeeldige gehoor. Hy kan glo dat almal weet van sy mislukking, na hom staar en vir hom lag en hy weet nie noodwendig hoe om hierdie situasie te hanteer nie.

#### 2.2.2.4 Die persoonlike fabel

Elkind (in Papalia *et al.*, 2006:443) verwys na die persoonlike fabel as die adolessent se geloof in sy uniekheid, dat hy spesiaal is en dat niemand anders ervaar wat hy ervaar nie. Die adolessent glo dat alles wat hy voel en dink nuut is en dat niemand anders kan verstaan waardeur hy moet gaan nie. Hy glo dat hy die eerste en enigste persoon in die wêreld en in die geskiedenis van die mensdom is wat sekere emosies ervaar en sekere dinge beleef. Newman en Newman (2006:313) noem dat hierdie idee dat niemand hom verstaan nie daartoe kan lei dat die adolessent homself isoleer en gevolglik sosiale interaksie belemmer.

'n Gevolg van die persoonlike fabel is dat 'n adolessent glo dat die reëls wat vir ander geld, nie van toepassing op homself is nie, omdat hy 'n eiesoortige, unieke individu is. *Ek sal nooit verslaaf raak aan dwelms nie. Ongelukke gebeur met ander mense, dit sal nie met my gebeur nie.* Dit is slegs enkele voorbeelde van hoe die adolessent dink dat hy minder weerloos is teen negatiewe gebeure (Papalia *et al.*, 2006:442). As gevolg hiervan neem adolessente dikwels makliker risiko's. Volgens Kaplan (2000:489) kan dit opbouend wees en lei tot groter selfvertroue, die ontwikkeling van nuwe vaardighede en die uitbreiding van die adolessent se kennis. Risikogedrag soos onbeskermd seks, eksperimentering met dwelms, onverskillige bestuur en om uit te glip in die aande hou egter moontlike negatiewe gevolge in. Die onmiddellike genot is dikwels meer aanloklik as moontlike langtermyn gevare. *Ek sal nooit druipe nie* is volgens die navorser nog 'n voorbeeld van selfspraak by die adolessent. Die adolessent doen nie noodwendig sy deel om te slaag nie, maar weens die persoonlike fabel glo hy nie dat hy die slagoffer sal wees van enige negatiewe gevolge nie. Aangesien dit soveel lekkerder is om op die strand te wees of om saam met vriende te kuier, dink hy nie noodwendig daaraan dat hy op die langtermyn teëspoed sal ervaar nie.

Egosentrisme neem af vanaf die sestiende jaar. Volgens Piaget word die adolessent meer realisties soos hy volwasse rolle begin aanneem en in 'n beroep begin staan (Thomas, 2005:209). Thom (1994:424) noem dat interaksie met ander mense desentrering bevorder. Die adolessent begin homself dan al meer objektief evalueer en die opinie van ander word minder belangrik. Die bogenoemde veranderinge hou bepaalde implikasies vir die adolessent op skool in, wat vervolgens bespreek sal word.

### 2.2.2.5 Implikasie vir die adolessent op skool

Die formeel-operasionele fase het sekere implikasies vir die kind op skool en sy onmiddellike omgewing. Volgens Piaget se siening van intellektuele groei is die doel van skoling nie om die kind te oorlaai met feite en konsepte nie, maar om die kind se denkvaardighede in elke ontwikkelingsfase tot sy volle potensiaal te ontwikkel. Die kind behoort teen die tyd dat hy adolessensie bereik, sy formeel-operasionele denke effektief toe te pas om die lewe te verstaan en enige probleme waarmee hy gekonfronteer word, die hoof te bied. Nog 'n belangrike aspek van Piaget se teorie is dat daar individuele verskille is in die tempo waarteen kinders ontwikkel. Dit kan spruit uit beter skoling, wyer ervarings of individuele groeiprosesse. Die implikasie hiervan is egter dat daar 'n mate van buigsaamheid moet wees met die daarstel van kurrikulumdoelstellings. Onderwysers moet sensitief wees vir individuele verskille en die gereedheid van die leerder om 'n vaardigheid te leer. Leeraktiwiteite moet daargestel word wat die kind sal aanmoedig om na die volgende fase te ontwikkel (Thomas, 2005:216-220).

Aangesien die adolessent inligting tot 'n groter mate kan manipuleer, afleidings kan maak en abstrak kan redeneer, begin die vakinhoud meer gekompliseerd raak en die skoolwerk toenemende intellektuele eise aan die adolessent stel. Hulle kan nou simbole gebruik om calculus en algebra te leer. Hul begrip vir allegorie en metafore beïnvloed ook die taalonderrig in die hoërskool (Papalia *et al.*, 2005:437). Die adolessent se vermoë tot abstrakte denke lei tot die kritiese evaluering van die bestaande politieke, sosiale en religieuse stelsels. Dit kan hulle egter in botsing bring met hul ouers en ander vorme van gesag wanneer besluite bevraagteken word (Thom, 1994:422-423). Die formeel-operasionele denke maak dit vir die adolessent moontlik om al meer oor die toekoms te dink en besluite te neem oor waar hy homself na skool sal bevind (Newman & Newman, 2006:312). Die adolessent verander nie slegs op kognitiewe vlak nie; psigososiale veranderinge vind ook plaas. Psigososiale ontwikkeling sal vervolgens bespreek word.

### 2.2.3 Psigososiale Ontwikkeling

Psigososiale ontwikkeling is volgens Newman en Newman (2006:39) die ontwikkeling van die mens as 'n produk van die interaksie tussen die individu se biologiese en sielkundige behoeftes en vermoëns en die verwagtinge en eise van die samelewing. Papalia *et al.* (2006:10-11) verduidelik psigososiale ontwikkeling as die periodes van verandering en stabiliteit in die individu se persoonlikheid, emosies en sosiale verhoudings. Dit is dus die ontwikkeling van die adolessent se persoonlikheid en sy soektog na 'n individuele identiteit en groepsidentiteit binne 'n spesifieke sosiale ruimte.

Psigososiale ontwikkeling geskied nie in isolasie nie, maar beïnvloed kognitiewe en fisiese ontwikkeling wedersyds. Byvoorbeeld: 'n sosiale ondersteuningsnetwerk kan die impak van stresvolle situasies op die kind se geestesgesondheid verminder, of angstigheid voor 'n toets kan die individu se uitslag negatief beïnvloed. Net so speel fisiese ontwikkeling en intellektuele vermoëns 'n groot rol in die kind se selfbeeld en sosiale aanvaarding (Papalia *et al.*, 2006:10-11). Erikson se teorie van psigososiale ontwikkeling sal vervolgens bespreek word.

### 2.2.3.1 Psigososiale krisis tydens adolessensie: die soektog na identiteit

Volgens Erikson (in Thomas, 2005:88-89) beleef die individu agt psigososiale krisisse oor sy leeftyd wat spruit uit sy interaksie met die sosiale omgewing. Elke krisis is 'n stryd tussen twee teenstrydige persoonlikheidseienskappe waartydens die individu gekonfronteer word met 'n unieke stel probleme wat 'n integrasie van sy persoonlike vaardighede en behoeftes en die eise wat die samelewing stel, vereis (Newman & Newman, 2006:40). Papalia *et al.* (2006:30) noem dat die krisis oorkom moet word deurdat die individu die positiewe en negatiewe eienskappe binne sy persoonlikheid moet balanseer. Die bemeestering van elke krisis verskaf aan die individu die nodige vertroue en vaardighede om aan die eise van die volgende ontwikkelingsfase te voldoen en om uiteindelik 'n gesonde en volwasse persoonlike identiteit te ontwikkel (Newman & Newman, 2006:40,44).

Alhoewel elke krisis 'n polariteit voorstel, kan dit in werklikheid eerder op 'n kontinuum geplaas word. Elke individu besit eienskappe van beide polariteite en dit is selde dat 'n individu 'n pool ten volle bereik. 'n Kombinasie van beide pole is dikwels nodig; so byvoorbeeld moet 'n kind leer dat jy sommige mense kan vertrou, maar vreemdelinge aanvanklik moet wantrou (Thomas, 2005:89). Voorts noem Newman en Newman (2006:42) dat Erikson se teorie voorsiening maak vir die individu om op enige stadium die konflik van 'n vorige fase te heroorweeg en om deur middel van refleksie en groter insig 'n nuwe oplossing en uiteinde te bereik.

Die adolessent word volgens Erikson (in Beckett, 2004:118) gekonfronteer met die volgende krisis: identiteit versus identiteitsverwarring. Die adolessent moet hiertydens 'n nuwe identiteit ontwikkel wat gebaseer is op die suksesvolle uitkomst van die vorige krisisse, naamlik hoop, outonomie, doelgerigtheid en werksaamheid. Dit beteken egter nie dat kinders nie 'n identiteit besit voordat hulle adolessensie bereik nie, maar dat die identiteit van kinders volgens Erikson (in Beckett, 2004:118) 'n gevolg was van introjeksies of die identifikasie met ander. Berk (2003:456) noem dat die fondasie vir 'n identiteit reeds in die kinderjare gelê word, maar dat die kind eers in adolessensie doelbewuste besluite omtrent die eie ek neem. Erikson

(in Thomas, 2005:93) dui aan dat die adolessent homself bevind in 'n tydperk van groot interne veranderinge waarin sy sosiale rolle 'n nuwe dinamika bereik. As gevolg hiervan is die kind nie meer seker oor wie hy is nie en pas die vorige beeld van homself nie meer by sy nuwe voorkoms en rolle nie. Gevolglik word die adolessent gekonfronteer met 'n identiteitskrisis.

Erikson (in Newman & Newman, 2006:370) definieer identiteit soos volg: *The term identity expresses such a mutual relation in that it connotes both a persistent sameness within oneself (self-sameness) and a persistent sharing of some kind of essential character with others.* Thom (1994:459) verwys na identiteit as die individu se bewuste waarneming van wie hy is as 'n unieke, onafhanklike persoon met 'n bepaalde plek in die samelewing. Marcia (in Thom, 1994:459) se definisie is meer omvattend. Volgens hom is identiteit 'n selfstruktuur wat 'n interne, selfgekonstrueerde dinamiese organisering van vermoëns, motiverings, gelowe en die persoonlike geskiedenis is. Identiteit kan dus gesien word as die resultaat van die adolessent se vraag: *WIE IS EK?* Die gevolg is 'n kombinasie van sy belangstellings, sy vaardighede, sy selfkonsep, selfbeeld, begeertes en behoeftes in 'n unieke beeld van homself binne 'n bepaalde sosiale konteks wat taamlik konstant bly oor 'n lang tydperk. Elkind (Papalia *et al.*, 2006:461) verwys opsommenderwys na identiteit as die *teorie van die self*.

Die suksesvolle oplossing van hierdie krisis lei tot 'n gesonde, soliede persoonlike identiteit. Die teenpool hiervan is rolverwarring - as die adolessent nie daarin slaag om 'n geïntegreerde beeld van homself te vorm nie. 'n Persoon se identiteit het verskeie fasette wat 'n persoonlike, godsdienstige, interpersoonlike, seksuele, beroeps- en etniese identiteit insluit (Kaplan, 2000:513). Die adolessent se identiteit word gevorm soos hy deur die bogenoemde sake werk en besliste besluite omtrent elkeen neem. Vaardighede verwerf in die middelkinderjare wat die kind benodig vir sukses in sy eie samelewing, moet nou tydens adolessensie effektief toegepas word om duidelikheid omtrent die bogenoemde te verkry (Papalia *et al.*, 2006:461). Om 'n identiteit te bereik vereis gevolglik aktiewe verkenning, refleksie, terugvoering en eksperimentering, Grotevant (in Kaplan, 2000:514) verwys hierna as die *'werk van die adolessent*. Identiteitsvorming is dus 'n dinamiese proses waartydens die adolessent doelbewuste besluite moet neem omtrent sy bevoegdhede en verwagtinge binne 'n veranderde sosiale konteks.

Aangesien dit egter 'n tydperk van verwarring kan wees, beskerm adolessente hulleself deur met hul vriende, 'n spesifieke saak of 'n held te ooriëntifiseer. Dit lei tot 'n tydelike verlies van individualiteit soos adolessente die kleredrag, waardes, taalgebruik en ideale van hul groep aanneem in 'n poging om te behoort. Adolessente in so 'n groep is dikwels oormatig selfbewus en onverdraagsaam teenoor dié buite

hul groep en dit kan lei tot konflik met ouers en onderwysers soos hul aangenome idees bots met gesagsfigure (Thomas, 2005:93-94). So kan die adolessent wat 'n graad herhaal nie meer aan die norme van die groep voldoen nie en sy vriendskappe verloor.

Kaplan (2000:514) noem egter dat adolessente ook nie bloot 'n kloon van hul ouers kan wees nie, maar dat die houdings en waardes wat tydens hul kinderjare geleer is, wel 'n mate van sekuriteit kan verskaf in die tydperk van groei. Die adolessent wat hierdie waardes heeltemal verwerp is dikwels onseker en deurmekaar. Thomas (2005:94) meld dat adolessente wat nie daarin slaag om deur die krisis te werk nie (identiteitsverwarring) as volwassenes kinderagtige gedrag toon soos onverdraagsaamheid, wrede optrede teenoor mense wat anders as hulle is, of blinde identifikasie met iemand wat hulle bewonder. Wanneer so 'n persoon met teenstrydige waardestelsels gekonfronteer word slaag hy nie daarin om met selfvertroue besluite te neem nie en dit gee aanleiding tot vyandigheid en opstandigheid (Thom, 1994:463). 'n Adolessent wat daarin slaag om deur sekere vraagstukke te werk, ontwikkel 'n sterk idee van wie hy is en is bewus van sy plek in die samelewing. Hy slaag daarin om lojaliteit aan die dag te lê en vriende en familie te vertrou (Erikson in Papalia *et al.*, 2005:462).

Aan die hand van Erikson se teorie het Marcia (in Berk, 2003:457) adolessente in vier kategorieë geplaas, afhange van die vordering wat gemaak is in die oplossing van die krisis en vorming van 'n stabiele identiteit. Die identiteitstatus waarin die adolessent homself bevind, word bepaal deur die aanwesigheid of afwesigheid van twee kriteria: krisis en verbondenheid. Krisis verwys na die tydperk van rol eksperimentering en evaluering van alternatiewe. Verbondenheid is die doelbewuste besluitneming en gedrag wat hierdie besluit weerspieël as 'n teken dat die individu vasbeslote is om hierby te hou. Die vier identiteitstatusse kan soos volg uiteengesit word (Newman & Newman, 2006:372-373; Berk, 2003:457; Kaplan, 2000:514-515):

- Identiteitsbereiking – so 'n persoon het reeds deur 'n krisis gewerk en homself verbind aan 'n sekere waardestelsel en beroepskeuse. Hierdie persoon het 'n unieke, persoonlike identiteit suksesvol gevorm. Hulle is nie bloot klone van hul ouers nie, maar het sommige van die ouers se waardes aangeneem.
- Identiteitsmoratorium – die persoon beleef 'n krisis en is aktief besig om met alternatiewe te eksperimenteer, maar het nog nie 'n besliste besluit geneem nie. 'n Adolessent in hierdie stadium toon die meeste twyfel in sy eie vermoëns en ervaar konflik met outoriteitsfigure.



- Vooruitbesliste identiteit – die persoon het nie 'n krisis beleef nie, maar hom verbind aan doelwitte en waardes uitgekies deur outoriteitsfigure in sy lewe soos sy ouers. Alhoewel so 'n individu deur sy vriende beny word, kan dit lei tot ongelukkigheid later in sy lewe.
- Identiteitsverwarring – die persoon het geen vaste waardes of besluite daaromtrent geneem nie en is nie aktief besig om alternatiewe te soek nie; dit kan lei tot 'n gevoel van doelloosheid.

Daar is groot individuele verskille omtrent die mate waarin 'n adolessent 'n krisis beleef en watter besluite reeds geneem is. 'n Adolessent kan deur die verskillende statusse beweeg soos hy 'n nuwe krisis beleef en nuwe verbintenisse vorm. Weens 'n onbeplande ondervinding kan 'n persoon weer 'n identiteitsmoratorium beleef. So moet 'n adolessent wat 'n graad herhaal, wat 'n voorbeeld van 'n krisis is, dalk sy vakkeuses heroorweeg en nuwe sosiale bande vorm (Kaplan, 2000:516).

Benewens hierdie identiteitstatusse kan 'n adolessent ook 'n identiteit vorm wat die teenoorgestelde is van die kulturele waardes en verwagtings. Erikson (in Newman & Newman, 2006:373) noem dit 'n negatiewe identiteit. Die volwasse samelewing etiketteer die adolessent as 'n nikswerd, idioot, mislukking of misdadiger. As daar geen duidelike tekens is van moontlike sukses in die samelewing nie, aanvaar die adolessent die negatiewe benaminge en maak dit deel van sy self-definisie. Volgens Light en Morrison (1990:34) word daar dan opgetree op 'n wyse wat hierdie identiteit bevestig en word dit deel van 'n self-ervullende profesie. Dit is die navorser se ondervinding dat 'n adolessent wat 'n graad herhaal as 'dom' afgemaak kan word en as 'n 'mislukking' beskou word. Aangesien die adolessent weer na 'n vorige identiteitstatus beweeg (Kaplan, 2000:516), kan hy hierdie negatiewe evaluasies deel maak van sy nuwe identiteit en kan dit negatiewe implikasies vir hom inhou. Dit is 'n moontlike verklaring vir die feit dat sommige adolessente die tweede jaar in dieselfde graad akademies swakker vaar as die vorige jaar (Betrokke skool in die Overberg, 2007a) aangesien hy vertrou in sy eie vermoëns verloor het as gevolg van die negatiewe evaluering.

Elkind (in Papalia *et al.*, 2005:456) waarsku dat die adolessent wat verward is oor sy identiteit die gevaar loop om bloot sy eie kinderlike eienskappe te vervang met ander mense se houdings, waardes en verbintenisse sonder om self met alternatiewe te eksperimenteer. Hy noem hierdie tipe identiteit die "*patchwork self*". Die adolessent wat 'n identiteit baseer op geleende idees, waardes en behoeftes het dikwels 'n lae selfbeeld en vind dit moeilik om mislukkinge, verliese en vryhede te hanteer. So 'n persoon is hoogs beïnvloedbaar en weerloos teen stres. Aangesien die selfkonsep en die mate waarin 'n persoon in homself glo, opgeneem word in die adolessent se identiteit sal dit vervolgens bespreek word.

### 2.2.3.2 Selfkonsep en Selfagting

Kaplan (2000:421) argumenteer dat 'n individu se selfkonsep beïnvloed word deur sy selfagting, wat op sy beurt weer beïnvloed word deur die kind se vertrouwe in sy eie vermoëns of selfwerkzaamheid. Papalia *et al.* (2006:223,295) definieer selfkonsep as die persoon se beeld van homself, die persoon se totale prent van sy vermoëns en kenmerke. Allport (in Thomas, 2005:309) beskryf die self as die kern van die mens se wese terwyl Perls (in Thomas, 2005:309) daarna verwys as die "*artist of life*" waarvolgens 'n persoon ontwikkel. Selfkonsep is dus 'n refleksie van die persoon se siening van homself waarmee hy hom van ander mense onderskei.

Kinders vorm reeds op 'n jong ouderdom 'n idee van hulleself in terme van ander mense. Die kind in die middelkinderjare vorm 'n selfkonsep uit die inligting wat hy in die skool en wyer gemeenskap ontvang (Berk, 2003:446). Hierteenoor is Kaplan (2000:510) asook Bee en Boyd (2007:281) dit eens dat die adolessent se selfkonsep al hoe meer gedifferensieerd raak soos hy ouer word. Dit is die gevolg van sy vermoë om abstrak te redeneer en van die bewuswording van al sy verskillende sosiale rolle, byvoorbeeld as 'n vriend, seun/dogter en in 'n romantiese verhouding. Volgens Berk (2003:446) is die adolessent ook meer selektief in die keuse van bronne - alhoewel ouers hul kinders beïnvloed, raak die terugvoering van die portuurgroep al hoe belangriker.

Hierdie terugvoering beïnvloed 'n adolessent se gedrag. Die adolessent wat 'n sterk akademiese selfkonsep het, sal geneig wees om moeiliker vakke in die hoërskool te kies terwyl die leerder met 'n swakker akademiese selfkonsep die vakke sal kies waarin hy die beste vaar en die moeiliker vakke vermy. Bong (in Bee & Boyd, 2007:281) verduidelik dat 'n adolessent se akademiese selfkonsep gevorm word uit vergelykings met sy interne vooropgestelde ideale en ekstern met die prestasies van sy portuurgroep. Negatiewe terugvoering omtrent graadherhaling sal dus 'n negatiewe impak hê op die adolessent se selfkonsep. Voorts verduidelik Bee en Boyd (2007:281) dat die adolessent se idee van sy bevoegdheid in een area 'n rimpel-effek na die ander areas in sy lewe het. So sal 'n leerder se gevoel van mislukking in wiskunde ook sy selfkonsep in ander vakgebiede beïnvloed.

Selfagting is die evaluerende sy van die selfkonsep (Bee & Boyd, 2007:287). Anders gestel is dit die mate waarin 'n persoon homself op 'n positiewe of negatiewe wyse beoordeel en alle gevoelens wat hiermee gepaardgaan. Berk (2003:447-448) verduidelik dat alhoewel elke persoon 'n algemene selfagting het, word dit saamgestel uit die wyse waarop die individu sy prestasie in verskeie aspekte van sy lewe beoordeel. Uit hul ervarings in verskillende ruimtes evalueer kinders hulleself op grond van hul akademiese en sosiale

bevoegdheid, atletiese vermoëns en fisiese voorkoms. Met die aanvang van adolessensie word die selfagting meer kompleks soos die adolessent homself evalueer, nie net op grond van die bogenoemde nie, maar ook in terme van sy vriendskappe, romantiese verhoudings en bevoegdhede vir 'n spesifieke werk.

Page en Page (2003:34) argumenteer dat selfagting 'n samestelling is van hoe die persoon homself sien (ware self), hoe die persoon graag wil wees (ideale self) en die verwagtinge wat die persoon dink ander van hom het (*pygmalion* self). Harter (in Bee & Boyd, 2007:287) noem dat daar dikwels 'n teenstrydigheid tussen die ware self, ideale self en *pygmalion* self is. Die ideale self word deur die adolessent gebaseer op die perfekte fisiese voorkoms, dikwels 'n onbereikbare doel. Hierteenoor is die *pygmalion* self wat geneig is om onakkuraat te wees. Page en Page (2003:39) verduidelik die teenstrydigheid aan die hand van die volgende voorbeeld: alhoewel 'n kind 'n bogemiddelde student is, glo sy dat haar juffrou dink sy is 'dom' en sy integreer dit met haar akademiese selfagting. Hierdie etiket word 'n selfvervullende profesie soos dit haar skoolwerk en verhouding met haar juffrou beïnvloed. Indien die verskille tussen die ware self, ideale self en *pygmalion* self baie groot is, noem Harter (in Bee & Boyd, 2007:287) dat die kind nie sy eie verwagtinge kan behaal nie en is sy selfagting laag.

Gesonde selfagting word bereik as die adolessent daarin slaag om 'n realistiese evaluering van sy bevoegdhede en eienskappe te maak. Hy moet tevrede wees met wie en wat hy is en bewus wees van sy sterk- sowel as sy swakpunte. Dit impliseer 'n gesonde balans tussen die persoonlike prestasiegeoriënteerde doelwitte en vergelykings met die portuurgroep (Berk, 2003:447,449). Hoë selfagting hou verband met akademiese sukses, 'n interne lokus van kontrole en 'n algemene gevoel van beheer oor jou eie lewe. Hierdie adolessent is minder afhanklik van goedkeuring deur sy vriende en dus meer bestand teen groepsdruk (Kaplan, 2000:513). Light en Morrison (1990:34) lê sterk klem op die verband tussen selfagting en sukses. Hulle argumenteer dat 'n kind presteer op 'n wyse wat verband hou met hoe hy homself sien en dat hy probeer om sy verwagtinge te vervul, hetsy dit negatief of positief is. Aangesien daar 'n verband is tussen selfagting en akademiese sukses, is die navorser van mening dat die adolessent wat 'n graad herhaal laer selfagting sal hê en dus 'n laer selfbeeld. So 'n adolessent kan dalk voel dat hy nie beheer oor sy eie lewe het nie en makliker swig voor groepsdruk.

Daar is voorts 'n beduidende verband tussen die adolessent se selfagting en sy gedrag. Negatiewe selfagting beïnvloed die adolessent se prestasie op skool negatief. 'n Adolessent met lae selfagting toon soms tekens van depressie en antisosiale gedrag (Berk, 2003:449). Hy is geneig om sy mislukkings toe te skryf aan tekortkominge binne homself en glo dat hy nie die situasie kan verander nie en dus min beheer

oor sy eie lewe het (Papalia *et al.*, 2006:380). Die adolessent wat dus 'n graad herhaal en akademies swak presteer, het 'n lae selfagting wat kan veroorsaak dat hy selfs swakker presteer aangesien hy geloof in sy eie vermoëns verloor. Aangesien die adolessent se selfkonsep en selfagting beïnvloed word deur sy selfwerkzaamheid, sal dit volgende bespreek word.

### 2.2.3.3 Selfwerkzaamheid

Volgens Bandura (in Thomas, 2005:156) is die individu se geloof in sy selfwerkzaamheid die kern van alle doelgerigte gedrag. Selfwerkzaamheid soos gedefinieer deur Bandura (in Thomas, 2005:156) in sy sosiale-kognisie teorie, is die vertroue in jou eie vermoë om 'n taak suksesvol af te handel. Papalia *et al.* (2006:32,223) verduidelik selfwerkzaamheid as die kind se geloof in sy vaardigheid om 'n taak te bemeester en doelstellings suksesvol te bereik. So sal 'n kind met 'n taak volhou as hy glo hy kan dit voltooi, maar as hy twyfel in sy vaardighede, sal hy nie eens probeer nie. Selfwerkzaamheid ontwikkel volgens Bandura (in Thomas, 2005:156) grootliks uit die vergelykings wat die individu tussen sy prestasie en dié van ander tref. Dit is verder ook afhanklik van die terugvoering wat hy van sy ouers, vriende en onderwysers ontvang en van eie ervarings. Die waarde van Bandura se teorie is sy verduideliking hoe selfwerkzaamheid die individu se sosiale funksionering binne die skool, persoonlike verhoudings en alle aspekte van sy lewe beïnvloed.

Die kind se sosiale funksionering word volgens Bandura se teorie (in Thomas, 2005:157) geregleer deur kognisie, emosie, motivering en seleksie. Deur middel van kognitiewe prosesse evalueer kinders hul gedrag aan die hand van hul persoonlike standaarde en terugvoering vanuit hul omgewing. Die gevoelens van die kind omtrent die evaluasie bepaal die keuse van aktiwiteite wat hy gaan aanpak en hoe hard die kind gaan probeer om die taak suksesvol te voltooi (motivering). Kaplan (2000:62) stem hiermee saam en noem dat die kind se oordeel omtrent sy selfwerkzaamheid sy keuse van aktiwiteit, die poging wat hy aanwend om dit te voltooi en sy deursettingsvermoë beïnvloed. Berk (2003:452) bevestig dit en noem dat die kind se motivering om te presteer, selfs 'n beter aanduiding vir akademiese prestasie as intelligensie is.

Leerders wat glo dat hulle die skoolwerk kan baasraak en hul eie leerproses reguleer, is meer geneig om te slaag as die leerders wat nie in hul eie vermoëns glo nie. Selfwerkzaamheid is dus 'n goeie aanduiding van die leerder se akademiese prestasie (Papalia *et al.*, 2006:451). Die leerders met 'n hoë vlak van selfwerkzaamheid stel realistiese doelstellings en toon die deursettingsvermoë om met 'n taak vol te hou ten spyte van teëspoed. Die leerders wat nie vertroue in hul eie vaardighede het nie, word gou gefrustreerd en kan depressief raak (Papalia *et al.*, 2006:360). Berk (2003:453) brei verder hierop uit en verduidelik dat die die adolessent kan onderskei tussen vermoë, die poging wat aangewend is en eksterne fatore.

Leerders wat 'n hoë vlak van selfwerkzaamheid toon, sal prestasie toeskryf aan hul eie vermoëns. Indien hulle gekonfronteer word met 'n uitdagende taak en misluk, word dit toegeskryf aan faktore waaroor hulle beheer het of wat verander kan word – 'n gebrekkige poging of 'n baie moeilike taak. Die leerder met 'n lae selfwerkzaamheid skryf mislukking toe aan 'n gebrek aan vaardighede, en suksesse aan eksterne faktore waaroor hulle geen beheer het nie. Omdat hierdie kinders nie sukses met hul poging in verband bring nie, ontwikkel hulle selde die vaardighede om beter te presteer. Om hulleself teen mislukking te beskerm kies hulle doelbewus maklike vakke op skool en 'n beroep wat minder uitdagend is (Berk, 2003:453). Graadherhaling is 'n voorbeeld van akademiese mislukking. Aan die hand van Bandura se teorie kan die navorser aflei dat leerders wat 'n graad herhaal die evaluasie vanuit die skoolomgewing negatief ervaar, minder gemotiveerd is om te werk en oor die algemeen lae selfwerkzaamheid toon. Haberman en Dill (1993:355) bevestig dit en noem dat retensie nie 'n leerder motiveer om harder te werk nie, maar dat dit eerder sy selfagting verminder, wat weer 'n direkte impak het op sy motivering om te werk.

Ondersteuning by die huis, die skool en vanuit die portuurgroep is belangrik in die ontwikkeling van 'n gesonde sin van selfwerkzaamheid. Kaplan (2000:424) noem dat 'n atmosfeer tuis en by die skool geskep moet word wat die kind se waarskynlikheid op sukses sal verhoog. Die leerders se kans op sukses moet versterk word deur dit in verband te bring met hul motivering om 'n taak te voltooi en die poging wat aangewend word. Berk (2003:454) noem dat ouers wat onmoontlike hoë standaarde aan hul kind stel en terselfdertyd nie vertrou in die kind se vermoë het om dit te bereik nie, tot lae selfwerkzaamheid lei.

Onderwysers speel ook 'n rol. Berk (2003:454) verduidelik dat leerders wat hul onderwysers in 'n positiewe lig sien, harder werk en meer betrokke is in die klas, en dit lei tot beter akademiese prestasie wat op sy beurt die kind se geloof in sy vermoë versterk. Kinders wat egter nie voel dat hul ondersteuning van hul onderwysers kry nie, onttrek van leeraktiwiteite, hul prestasie verswak en hulle verloor vertrou in hul vermoëns. Leerders wat 'n graad herhaal kan dalk die klaskamer as 'n bedreiging ervaar en nie genoeg selfvertroue hê om aktief betrokke te wees in die leeraktiwiteite nie en die onderwyser as onbelangstellend ervaar.

Volgens Papalia *et al.* (2006:451) neem ouers en onderwysers se invloed op selfwerkzaamheid tydens adolessensie af terwyl die individu se geloof in sy eie vermoëns belangriker word. In die geval van graadherhaling waar 'n leerder geloof in sy eie vermoëns verloor omdat sy pogings tot akademiese prestasie onsuksesvol is, stel Covington (1992:74) dat die adolessent bloot ophou om te probeer slaag en moed opgee. Die navorser is van mening dat dit 'n moontlike aanduiding kan wees waarom soveel

graadherhalers akademies swakker vaar in die tweede jaar en vele male bloot tou opgooi en skool op 'n vroeë ouderdom verlaat. Aangesien ouers, onderwysers en die portuurgroep wel 'n wesenlike rol in die adolessent se ontwikkeling speel, sal die adolessent se sosiale ontwikkeling in meer besonderhede bespreek word.

#### 2.2.3.4 Sosiale Ontwikkeling

Ackermann (2002:23) beklemtoon dat alle aspekte en vorme van menslike ontwikkeling binne 'n bepaalde sosiale konteks plaasvind. Gedurende adolessensie is die familie, portuurgroep en die skool die belangrikste sosialisering-agente. Aangesien die skool, die portuurgroep en die ouers so 'n belangrike invloed op die adolessent se ontwikkelende identiteit, selfkonsep en selfagting het, sal dit volgende bespreek word.

- Rol van die familie

Hall se teorie, soos verduidelik in Kaplan (2000:519-520), beskryf adolessensie as die 'storm-en-drang' jare wat gekenmerk word aan emosionele onstabieleit, konflik tussen die adolessent en sy ouers, roekelose gedrag en die verwerping van volwasse waardes. Deesdae is teoritici dit eens dat alhoewel konflik voorkom, die graad en omvang daarvan oordryf word. Newman en Newman (2006:323) is van mening dat konflik tydens adolessensie toeneem, maar dat emosionele bande met die gesin behou word. Ackermann (2002:24) noem juis dat die meerderheid ouer-adolessent verhoudings oorwegend verhoudings is van liefde, ondersteuning en respek waar die kinders die ouers se waardestelsel aanvaar. Goed aangepaste onafhanklike adolessente is die kinders wat nog sterk emosionele bande met hul families behou. In werklikheid benodig adolessente hul ouers vir emosionele en morele ondersteuning (Gouws, Kruger & Burger, 2000:68). Dit beteken egter nie dat konflik glad nie voorkom nie.

Konflik is meestal die gevolg van die adolessent se pogings om sy nuwe assertiwiteit wat met sy kognitiewe ontwikkeling toeneem, te beproef. Konflik handel dikwels oor alledaagse kwessies soos huishoudelike take, inkomtye, musiek, kleredrag en hoe geld gespandeer moet word (Newman & Newman, 2006:323). Nog 'n oorsaak van konflik is die adolessent se toenemende strewe na onafhanklikheid. Volgens Papalia *et al.* (2006:475-476) verminder die tyd wat die adolessent met die familie spandeer drasties soos sy vriende 'n belangriker bron van ondersteuning word. Adolessente probeer in 'n groter mate om hul onafhanklikheid te bewys. Konflik ontstaan omdat adolessente nie genoeg vryheid het om besluite te neem oor aspekte soos byvoorbeeld hul kleredrag en haarstyl nie. Kaplan (2000:524-525) is van mening dat indien die adolessent se pogings tot onafhanklikheid gedurig beperk word, dit aanleiding kan gee tot frustrasie en woede. Dit is

die navorser se ervaring dat konflik in gesinne ook spruit uit die verwagtinge wat ouers aan hul kinders op akademiese gebied stel. Soms kan die adolessent werklik nie aan die ouers se verwagtinge voldoen nie, wat veroorsaak dat sy selfvertroue verminder. Die adolessent wat gedruk word om te presteer, maar onsuksesvol is, kan voel dat sy ouers hom verwerp en dat hul liefde voorwaardelik is.

Konflik impliseer nie noodwendig dat die adolessent sy familie verwerp en vervreemding tussen ouer en kind ontstaan nie. Konflik is dikwels onvermydelik en nodig vir die adolessent se identiteitsvorming. Indien konflik positief hanteer word, kan dit bespreking aanmoediging wat die adolessent help om volwasse keuses te maak en tot 'n beter begrip van morele waardes lei (Ackermann, 2002:24). Tydens adolessensie word die invloed van die ouers minder en die invloed van die portuurgroep neem toe.

- **Rol van die portuurgroep**

Tydens adolessensie word kinders meer onafhanklik van hul ouers en meer afhanklik van hul vriende. Dit spruit uit die adolessent se behoefte om te behoort, om aanvaar te word en 'n behoefte om die self te leer ken. Die meeste adolessente beoordeel hulleself en hul waardes aan die hand van ander se reaksies en is afhanklik van die portuurgroep se goedkeuring en ondersteuning en gevolglik konformeer hulle uit vrees vir verwerping (Thom, 1994:442). Omdat adolessente met soortgelyke druk en probleme gekonfronteer word, is vriende dikwels 'n veilige plek om advies te vind en om vertroue te word. Die rede hiervoor is dat die adolessent voel sy vriende verstaan hom beter. Binne hierdie vriendskappe ontwikkel adolessente se sosiale vaardighede, emosies word verken, hul identiteit word vasgestel en nuwe rolle word aangeleer (Papalia *et al.*, 2006:480). Selfondersoek vind ook plaas, intieme geheime word gedeel en die individu het die vryheid om homself te wees binne hierdie warm en lojale vriendskap. Daar is 'n hoë korrelasie tussen selfagting en emosionele gesondheid en positiewe vriendskappe. Hierteenoor kan sosiale verwerping lei tot isolasie en lae selfvertroue (Kaplan, 2000: 521).

Alhoewel die invloed van die portuurgroep en konformering dikwels as negatief beskryf word, kan dit ook positief wees. Lede van 'n portuurgroep kan spesifieke gedrag aanmoedig of afkeur. So kan prestasie op skool aangemoedig óf afgekeur word (Kaplan, 2000:522). Lede van 'n vriendekring kan kompeteer op akademiese gebied en mekaar druk om goed te doen, terwyl 'n ander groep goeie prestasies kan afkraak en lede onder druk verkeer om swakker te vaar sodat hulle deur hul vriendekring aanvaar kan word. Thom (1994:441) noem dat die positiewe invloed van die portuurgroep veel meer is as die negatiewe, maar waarsku dat konformiteit individualiteit kan beperk. Verder stel Kaplan (2000:522) dat adolessente hul

daaglikse gedrag en gevoelens omtrent moeders en skool op vriendskappe baseer, maar hul ouers nader oor dieper kwesses soos godsdiens, waardes, opleiding en finansies.

- **Rol van die skool**

Papalia *et al.* (2006:450) noem dat die skool sentraal is in die ervaring van die adolessent. Shaffer (in Louw, Schoeman, Van Ede & Wait, 1994:352) voer aan: “ *Of all the formal institutions that children encounter in their lives away from home, few have as much of an opportunity to influence their behaviour as the schools they attend.*” Siende dat kinders vir ‘n periode van 12 jaar, 205 dae per jaar, ses ure per dag in die skool deurbring, kan die invloed van die skool nie onderskat word nie. Volgens Papalia *et al.* (2006:450) bied die hoërskool aan die adolessent die geleentheid om nuwe inligting te bekom, nuwe vaardighede te leer en ou vaardighede te verfyn, om aan sport deel te neem en aan kultuur blootgestel te word, om beroepskeuses te verken en om met portuurs te sosialiseer.

Onderwysers is dit eens dat die kwaliteit van ‘n skool prestasie beïnvloed (Papalia *et al.*, 2006:452). So ook die onderwysstyl van ‘n spesifieke onderwyser. Navorsing dui daarop dat daar ‘n hoë korrelasie is tussen ‘n gesaghebbende onderwyser en akademiese prestasie, maar ook in die motivering van die leerder en positiewe selfagting. ‘n Gesaghebbende onderwyser het duidelike grense, maar toon ‘n mate van buigsamheid en moedig kommunikasie aan. Sy moedig die leerders aan, het vertroue in hul vermoëns en stel hoë verwagtinge (Ackermann, 2002:26). Mussen (in Louw *et al.*, 1994:355) noem dat onderwysers oor die algemeen meer positiewe gevoelens teenoor ‘slimmer’ kinders toon. Indien ‘n slim kind nie ‘n vraag kan beantwoord nie, verskaf hulle ‘n wenk en lei hom na die antwoord. Hierteenoor word geen druk op ‘n swakker kind geplaas nie, uit vrees om hom in ‘n verleentheid te stel. Volgens Light en Morrison (1990:34,36) kan dit egter daartoe lei dat die kind homself as dom en onbevoeg sien, wat weer in sy optrede en prestasie weerspieël word. Die leerder wat ‘n graad herhaal is dan ook in ‘n sensitiewe situasie in die klaskamer. Om te verhoed dat die onderwyser hom voor die klas uitwys as ‘n graadherhaler en negatiewe aandag aan die leerder gee, word daar dalk selfs nog minder aandag gegee aan die adolessent wat ‘n graad herhaal. Soos Light en Morrison (1990:36) terreg opmerk, kan dit veroorsaak dat die adolessent se selfagting en selfwerkzaamheid verder daal, wat weer ‘n negatiewe impak het op sy prestasie en motivering om te werk.

Die adolessent se ervaring van sy onderwyser speel ook ‘n rol. Berk (2003:454) voer aan dat as ‘n kind die onderwyser sien as iemand wat omgee en regverdig is, hy geneig is om meer moeite met opdragte te doen en meer aan aktiwiteite deel te neem, wat lei tot beter akademiese prestasie. Die leerder wat ‘n graad



herhaal en reeds soos 'n mislukking voel en voel dat ander hom as 'dom' sien, se ervaring van die onderwyser kan meer negatief wees, wat dan die teenoorgestelde tot gevolg kan hê.

Sukses op skool word verder bepaal deur die houding van die adolessent. Baron en Byrne (1997:126-127) bevestig dat 'n persoon se houding sy gedrag direk beïnvloed. Papalia *et al.* (2006:450,452) noem dat die meeste adolessente skool nie as 'n geleentheid beskou nie, maar as 'n noodsaaklike hindernis in die roete na volwassenheid. Tog is dit 'n feit dat die leerder wat meer van skool hou, beter presteer. Brown en Dornbusch (in Kaplan, 2000:533) meld dat geen verandering in die kurrikulum prestasie kan verhoog as die leerders nie geïnteresseerd is in en verbind is tot die skool en hul werk nie. Leerders doen dikwels nie die huiswerk wat aan hul toegeken is nie en baie leerders rapporteer dat hul ouers nie omgee oor die punt wat hulle verwerf nie. Sommige leerders doen doelbewus swakker uit vrees vir die reaksie van vriende. 'n Negatiewe houding teenoor skool en 'n gebrek aan belangstelling in die werk lei tot 'n afname in die leerder se motivering, wat prestasie verminder.

Die gebrek aan ouerlike belangstelling speel ook 'n rol in die adolessent se prestasie en houding teenoor die skool. Ouers van adolessente is geneig om minder skoolfunksies by te woon en hul betrokkenheid by skoolaktiwiteite neem af (Kaplan, 2000:534). 'n Leerder se doelstellings word egter beïnvloed deur die doelstellings wat sy ouers aan hom stel. Daarom is dit belangrik dat indien ouers wil hê hul kind moet presteer, moet hulle toesien dat hy blootgestel word aan leerervarings wat sy geloof in sy vermoëns kan bevorder (Papalia *et al.*, 2006:451). Dit is dus veilig om af te lei dat die ouer wat geen belangstelling toon in hul kind se skoolwerk nie en selfs tuis sekere vakke en onderwysers afkraak en lae verwagtinge aan hul kind stel, 'n adolessent grootmaak wat min waarde heg aan prestasie en min motivering het om te presteer. Gouws *et al.* (2000:68) bevestig dat 'n gebrek aan ouerlike belangstelling swak skoolwerk, anti-sosiale gedrag, lae selfagting en swak sosiale aanpassing tot gevolg kan hê. Dit is egter belangrik om die adolessent as 'n holistiese wese te beskou en daarom kan sy emosionele ontwikkeling nie agterweë gelaat word nie. Vervolgens sal die adolessent se emosionele ontwikkeling dus aandag geniet.

#### 2.2.3.5 Emosionele Ontwikkeling

'n Belangrike ontwikkelingstaak van die adolessent is nie slegs om gedragsoutonomie te bereik nie, maar om ook emosionele outonomie – die strewe van die adolessent om op homself te steun, homself te beheer en om vir homself verantwoordelik te wees – te ontwikkel (Thom, 1994:447). Die algemene opvatting van die adolessent is een van 'n emosionele wipplank, met intense emosies wat van een ekstreem na die ander

wissel. Newman en Newman (2006:315) is egter van mening dat hierdie stereotipiese beeld van die adolessent heeltemal oordryf word. Dat adolessensie wel 'n tydperk is van 'n groter verskeidenheid en meer komplekse emosies, is egter nie te betwyfel nie. Ackermann (2002:21-22) voer aan dat die adolessent se emosionaliteit verstaan moet word binne die konteks van groot fisiese, psigoseksuele, kognitiewe, morele en sosiale veranderinge en ontwikkelinge. Verandering in alle aspekte van die adolessent impliseer noodwendig dat drastiese emosionele veranderinge ook sal plaasvind. Tydens adolessensie moet die kind dieper insig in sy eie emosies en empatie vir die gevoelens van ander toon en leer om sy emosies op 'n effektiewe en sosiaal aanvaarbare wyse te hanteer. Indien die adolessent nie hierin slaag nie, loop hy die gevaar om negatiewe emosies te internaliseer of op 'n verkeerde wyse te eksternaliseer. Newman en Newman (2006:316) noem dat die internalisering van emosies dikwels die oorsaak van eetsteurnisse by meisies, jeugmisdade en wangedrag onder seuns en depressie onder adolessente oor die algemeen is.

Die oorgang van laerskool na hoërskool vereis emosionele aanpassings van die adolessent. Volgens Gouws *et al.* (2000:121) is die oorgang vir die adolessent meer as net 'n skoolwisseling. Dit is die breek van die sekuriteit van 'n bekende klaskamer, met bekende klasmaats, met dieselfde onderwyser na die hoërskool waar hy hom tussen nuwe leerders bevind, klasse moet wissel in 'n vreemde skool en waar verskillende onderwysers verskillende leerareas aanbied. Die adolessent se status verlaag van die mees senior leerder met die meeste ondervinding wat fisies groter as die res van die skool is, na die jongste en kleinste in die hoërskool. Hamchek (in Ackermann, 2002:21) noem dat verdere gemoedskommeling te make kan hê met die onsekerheid wat die adolessent ervaar tydens die vorming van sy identiteit wat kan aanleiding gee tot verwardheid, skaamte en selfbewustheid. Baie adolessente ervaar die anonimiteit wat die hoërskool meebring baie negatief (Kaplan, 2000:530). In ag genome dat die adolessent nog nie die vaardighede ontwikkel het om sy emosies en konfliktsituasies op 'n 'volwasse' wyse te hanteer nie, is kinderagtige emosionele reaksies soms die enigste manier om homself uit te druk. Volgens Gouws *et al.* (2000:100) leer die adolessent mettertyd om sy negatiewe emosies te beheer en word hy gelukkiger soos hy ouer word. Dit kan toegeskryf word aan die ervaring van minder frustrasies soos die adolessent meer onafhanklik raak. Die adolessent se selfkonsep is nou meer gevestig en meer realistiese doelstellings word gestel wat daartoe lei dat gevoelens van onbevoegdheid verminder. Emosies word op meer sosiaal aanvaarbare wyses uitgedruk soos die adolessent sy emosies beter verstaan. Volgende sal die Suid-Afrikaanse skoolstelsel en die Departement van Onderwys se beleid omtrent graadherhaling bespreek word.

## **2.3 DIE HUIDIGE SUID-AFRIKAANSE SKOOLSTELSEL**

In die nuwe Suid-Afrika het die fokus verskuif weg van die tradisionele doelwit-en-doelstelling metode wat gekenmerk is aan drill en memorisering, na 'n uitkomsgebaseerde onderwysstelsel (UGO). UGO is 'n ondersteunende stelsel wat die belange van die leerder sentraal plaas om te verseker, deur monitering en assessering, dat onderrig en leer deur die hele jaar plaasvind (WKOD Minuut 0059/2004). Die doel hiervan is om 'n Suid-Afrikaanse samelewing te skep wat glo in lewenslange leer, wat gekenmerk word aan geregtigheid, vryheid, gelykheid, demokrasie, verantwoordelikheid en ubuntu. Die Hersiende Nasionale Kurrikulum (Departement van Onderwys, 2002:8-12) beskryf UGO as 'n stelsel waarin die leerproses belangriker is as die inhoud wat geleer word. Die klem is op vaardighede wat oor die verskillende grade deur middel van die agt leerareas aangeleer en beoefen moet word. Elke leerarea het 'n spesifieke stel leeruitkomste (wat 'n leerder moet bereik binne 'n spesifieke leerarea) en assesseringstandaarde wat uit die kritieke uitkomste saamgestel is. Die algemene kritieke uitkomste wat oor al die leerareas voorkom is: kritiese en kreatiewe denke, besluitmaking, probleemoplossing, kulturele sensitiwiteit, leerstrategieë, beroepsleiding, inligtingsvaardighede, kommunikasievaardighede, groepswerk, entrepreneursvaardighede, omgewingsbewustheid en burgerskap.

Die leerproses is leerdergesentreerd en moet beweeg teen die pas van die leerder. Die onderwyser tree as 'n fasiliteerder op wat deur middel van kreatiewe aktiwiteite die vaardighede aan die leerders bekendstel en 'n veilige ruimte skep om die vaardighede te oefen (Departement van Onderwys, 2002:8-9). UGO berus op die geloof in die leerders se vermoëns om sekere uitkomste te bereik al is dit nie noodwendig teen dieselfde pas of op dieselfde wyse nie en dit is die taak van die skool en onderwysers om 'n veilige leeromgewing te skep (Green, 2001:12). Om die vordering van die leerder vas te stel word daar van assessering gebruik gemaak wat dan bepaal of die leerder die graad slaag of nie.

### **2.3.1 Assessering in Uitkomsgebaseerde Onderwys**

Promosie is in UGO vervang met die vordering (progressie) van leerders deur die kurrikulum op grond van die kritieke uitkomste. Die leerder se vordering word geassesseer op grond van die suksesvolle voltooiing van 'n leeraktiwiteit. Assessering word in die Staatskoerant (Departement van Onderwys, 2007a:10) gedefinieer as die proses van identifisering, insameling en interpretasie van inligting omtrent die leerder se vordering. Assessering moet deurlopend geskied, informeel in die klaskamer, of deur gebruik te maak van formele toetse. Dit behels die insameling en evaluering van assesseringstake met die doel om hierdie

inligting te gebruik om die leerder se ontwikkeling vas te stel en die leerproses te verbeter. Volgens die WKOD (Minuut 0059/2004) moet assessering vasstel wat die leerder ken, verstaan en/of kan doen. Die Nasionale Protokol vir Assessering (Departement van Onderwys, 2005:14) stel dat alle vorme van assessering toepaslik moet wees tot die leerders se ouderdom, ontwikkelingsvlak en vir die spesifieke inhoud, vaardighede en houdings wat getoets word.

Die Departement van Onderwys (2007a:12) noem dat 'n belangrike funksie van assessering is om leerders met leerhindernisse reeds vroegtydig te identifiseer. Die WKOD (Minuut 0059/2004) stel verder dat nie alle leerders die uitkomste teen dieselfde pas bereik nie en daarom moet assessering van leerhindernisse in samewerking met die leerder, ouers en onderwysondersteuningsdienste (soos spraakterapeute en opvoedkundige sielkundiges) geskied. Hiervolgens moet die leerder die nodige leerondersteuning en hulp ontvang om sy volle potensiaal te bereik. Aangesien Inklusiewe Onderwys behels dat alle leerders 'n gelyke kans tot vordering ontvang, kan die assesseringstake aangepas word om by hul individuele behoeftes te pas, of die tyd wat die leerder ontvang om 'n taak te voltooi kan verleng word en die leerder kan verdere geleenthede ontvang (Departement van Onderwys, 2007a:12). Die onderwyser moet deeglik bewys kan lewer dat alle moontlike pogings aangewend is om die kind te akkommodeer in die klaskamer voordat alternatiewe maatreëls aangewend kan word (Green, 2001:13).

### **2.3.2 Progressie en Retensie**

Volgens die WKOD (Minuut 0059/2004) beteken progressie dat die leerder voortgaan om te leer en om die uitkomste te bereik. Die WKOD beklemtoon hierin dat leerders se progressie en ontwikkeling van mekaar verskil in terme van tempo en tydsaspek. Daarom kan onderwysers nie verwag dat alle leerders presies dieselfde standaard aan die einde van die jaar behaal nie. UGO het die minimum slaagsyfer vervang met 'n deurlopende stelsel van bewyse dat 'n leerder teen sy unieke pas vorder op pad na begrip en bevoegdheid. Dit is die verantwoordelikheid van die onderwyser om hierdie bewyse in te samel en besluite oor die leerder se progressie te neem na gelang van sy prestasie en vordering deur die jaar. Indien daar genoeg bewyse is dat die leerder vorder, al is dit stadiger in vergelyking met sy portuurgroep, moet die leerder volgens die WKOD toegelaat word om na die volgende graad te beweeg waar hy die nodige ondersteuning moet ontvang. Die Departement van Onderwys (2007b:25) voeg verder by dat 'n leerder wat meer tyd nodig het om met die uitkomste vertrouwd te raak nie noodwendig vir 'n hele jaar teruggehou hoef te word nie, maar dat 'n leerondersteuningstrategie opgestel moet word om die leerder by te staan. Indien die onderwyser wel 'n leerder identifiseer wat geen vordering gemaak het nie en meer tyd nodig het om die

kennis en vaardighede van die graad te bemeester, mag 'n leerder teruggehou word. Die besluit is onderworpe aan goedkeuring deur 'n multi-dissiplinêre span waartydens alle vorme van intervensie en leeraktiwiteite voorgelê moet word.

Die Departement van Onderwys (2007b:25) strewende daarna dat alle leerders saam met hul portuurgroep vorder en dat retensie nie 'n ligtelike besluit moet wees nie. Genoegsame bewyse moet voorgelê word wat aandui dat alles in die skool se vermoë gedoen is om die leerder se potensiaal te ontsluit. Ouers, onderwysers, leerders en leerondersteuningsdienste moet almal in die proses geken word en ouers moet deur middel van kwartaallikse verslaggewing bewus wees van hul kind se vordering of gebrek aan vordering. Volgens Goliath (2006:2) kan 'n leerder slegs 'n graad herhaal indien hy sonder 'n geldige rede 25% van die skooljaar gemis het, of daar geen aanduiding van vordering is nie en die leerder sal baat by 'n verdere jaar. Geen leerder mag langer as vier jaar in dieselfde fase deurbring nie. Die jongste Staatskoerant (Departement van Onderwys, 2007b) is 'n aanduiding dat die Departement tans hul slaagvereistes strenger maak soos die kondonering van punte beperk word.

## **2.4 GRAADHERHALING**

Ten spyte daarvan dat die WKOD in die Minuut 0059/2004 stel dat "*die meerderheid leerders nie verbeter of meer ontvanklik vir leer raak indien hulle 'n graad herhaal nie*", is graadherhaling nog steeds die algemeen aanvaarde praktyk vir leerders wat nie aan die graad se leeruitkomst voldoen nie (Jimerson, Ferguson, Whipple, Anderson & Dalton, 2002b:51). Die motivering agter graadherhaling is dat die leerder tyd ontvang om meer volwasse te word, om die nodige vaardighede te bemeester, om akademies beter te presteer, voorbereid is vir die daaropvolgende graad en om die regte ontwikkelingsvlak te bereik (Nason, 1991:300; McCoy & Reynolds, 1999:295). Frey (2005:344) verwys na graadherhaling as die "*gift of time*". Navorsing bewys egter dat graadherhaling nie 'n effektiewe remediërende strategie is nie. Bossing en Brien (in Byrnes & Yamamoto, 1985:208) het gevind dat graadherhaling nie akademiese prestasie verhoog nie, die vrees vir graadherhaling nie as 'n motivering dien nie en dat dit ook nie lei tot 'n meer homogene groep in die klaskamer nie. Mantzicopoulos en Morrison (1992:183), Grissom en Shepard (1989:35) asook Nason (1991:302) is dit almal eens dat graadherhaling lei tot 'n negatiewe selfkonsep in kinders, negatiewe houdings teenoor die skool en prestasie en lei tot vroeë skoolverlating.

Daar word in die algemeen geglo dat graadherhaling meer effektief is hoe vroeër dit geskied. Daarom word meer kinders in Graad R teruggehou. Dit is veronderstel om die kind skoolgereed te kry en dien as 'n

voorkomende maatreël teen mislukking in daaropvolgende grade. Nog 'n rede is die algemeen aanvaarde geloof dat kinders deur voorskoolse graadherhaling die stigma van retensie sal vryspring (Mantzicopoulos & Morrison, 1992:183). Om hierdie rede is die meerderheid navorsing gedoen op voorskoolse kinders en kinders in die laerskool. Vervolgens sal die tipiese eienskappe van 'n leerder wat 'n graad herhaal uitgelig word, sowel as die onderwysers se persepsies omtrent graadherhaling.

#### **2.4.1 Eienskappe van leerders wat 'n graad herhaal**

Wat maak graadherhalers anders as die kinders wat met gemak deur die verskillende grade vorder? Dit is die vraag wat Alexander, Entwisle en Dauber (2003:63-81) probeer beantwoord. Hulle kom tot die slotsom dat die antwoord in die leerders se sosiale profiel, akademiese profiel en gedragsprofiel gevind kan word.

Die meerderheid graadherhalers is kinders wat uit gesinne uit lae sosio-ekonomiese groepe kom met ouers wat die skool verlaat het sonder om hoërskool te voltooi. Daarom is hierdie ouers nie ingelig omtrent die skoolstelsel nie en nie noodwendig toegerus om hul kind die nodige ondersteuning tuis te gee nie (Alexander *et al.*, 2003:64-68). Frey (2005:337) bevestig dat lae-inkomste ouers nie bewus is van hul verantwoordelikheid om hul kind se leesvermoë reeds voor skool te ontwikkel nie. Jimmerson *et al.* (1997:21) noem verder dat ouers se betrokkenheid by die skool die beste aanduiding is vir progressie en retensie. Die navorser ondervind dat ouers al hoe meer die onus op die skool plaas om hul kinders te leer hoe om te leer. In skole waar die onderwyser-leerder ratio 1:40 is, is dit 'n onmoontlike taak en raak die stadiger kind verlore. In 'n samelewing waar die ekonomiese toestand albei ouers dwing om te werk, is baie ouers genoodsaak om die verantwoordelikheid van hul kind se opvoeding in die hande van die skool te plaas, sonder dat hulle werklik bewus is van wat hul kind leer en hoe hy vorder.

Vergelykings tussen graadherhalers en leerders wat na die volgende graad vorder se toetsresultate lyk beduidend verskillend. 'n Graadherhaler se resultate in leesbegrip en wiskundige vermoë is onder die gemiddelde ontwikkelingsvlak vir 'n kind van sy ouderdom. Aangesien hierdie studie gedoen is op leerders in graad een, wil dit voorkom asof graadherhalers reeds met 'n agterstand die skool binnegaan en dat hierdie agterstand nooit sonder ernstige leerondersteuning verdwyn nie. Die leerders wat later teruggehou word, sukkel reeds vroeg met die skoolwerk in vergelyking met leerders wat deurkom (Alexander *et al.*, 2003:69-70,74). 'n Verdere studie voltooi deur Meisels en Liaw (1993:74-76) wat leerders tot en met graad agt insluit, bevestig dat leerders wat 'n graad herhaal se toetsresultate beduidend laer is as leerders wat nooit 'n graad herhaal het nie. Meisels en Liaw (1993) het ook bevind dat die risiko vir leerders wat 'n graad

herhaal om leer-, emosionele en gedragsprobleme te ontwikkel, groter is as leerders wat nie 'n graad herhaal nie.

Voorts is leerders wat 'n graad herhaal meer afwesig van die skool en minder populêr as hul eweknieë. Navorsing toon dat graadherhalers ook nie so maklik konformeer met die reëls in die klaskamer nie en meer gedragsprobleme toon (Jimerson *et al.*, 1997:13). Onderwysers evalueer hierdie kinders, voordat hulle 'n graad herhaal, as minder geneig om saam te werk, minder kreatief en minder entoesiasies oor skool in die algemeen, asook meer rusteloos, met laer konsentrasie en meer senuweeagtig. Alexander *et al.* (2003:81) kom tot die gevolgtrekking dat leerders wat 'n graad herhaal moeiliker aanpas by die skoolomgewing en nie daarin slaag om aan die standaarde en verwagtings van die skool te voldoen nie. Jimerson (1999:245) voeg by dat meer seuns as meisies en meer leerders afkomstig uit minderheidsgroepe teruggehou word.

#### **2.4.2 Onderwysers se persepsies omtrent graadherhaling**

Onderwysers speel 'n sleutelrol in die monitering en identifisering van leerders wat sukkel en wat uiteindelik 'n graad moet herhaal. Dit is die onderwyser wat die proses aan die gang sit en 'n groot rol speel in die uiteindelijke besluitnemingsproses. Die persepsies van die onderwysers bepaal hulle observasies van leerders en beïnvloed die implimentering van amptelike beleide (Tomchin & Impara, 1992:201). Tog maak Jimerson *et al.* (2002a:452) dit duidelik dat onderwysers dikwels onbewus is van die gevolge van graadherhaling. Die algemene opvatting onder onderwysers is dat graadherhaling voordelig is vir die leerder, maar weinig onderwysers monitor die vordering van die leerder verder as die fondasiefase.

Soos reeds gemeld, is Smith (1989), Tomchin en Impara (1992:211,218) en Byrnes (1989) dit eens dat die algemene opvatting onder onderwysers is dat graadherhaling op die lange duur voordelig is vir 'n leerder wat sukkel. Volgens Tomchin en Impara (1992:202) en Byrnes (1989:128) glo onderwysers dat graadherhaling in die fondasiefase kinders beskerm teen mislukking in die hoër grade en die leerders motiveer om harder te werk. Smith (1989:140) voeg verder by dat die opvatting bestaan dat die leerder die tweede jaar meer gemaklik met die skoolomgewing sal wees, 'n leierskaprol sal vertolk, meer selfvertroue sal hê en sosiaal beter sal aanpas. Onderwysers is ook van mening dat die kinders nie geëtiketteer word in die laer grade nie, maar dat retensie van leerders in die hoër grade wel nadelig vir hul selfkonsep is. Die algemene opvatting is egter dat leerders se akademiese verbetering in die fondasiefase kan lei tot die ontwikkeling van 'n positiewe selfkonsep (Tomchin & Impara, 1992:204,211). House (1989:207) noem dat

onderwysers eerder 'n kind terughou as wat hulle 'n kind aanstuur wat nie gereed is vir die volgende graad nie omrede sommige onderwysers negatiewe evaluering deur hul kollegas vrees.

Navorsing gedoen deur Byrnes (1989:125-129) het die volgende aan die lig gebring: Onderwysers poog om ouers reeds vroeg in te lig omtrent hul kind se gebrek aan vordering op skool en dit is dikwels die ouers wat baie emosioneel hierop reageer deur die onderwysers openlik te kritiseer en te blameer. Die taak om die leerder in te lig, word egter dikwels aan die ouers oorgelaat. Onderwysers vind dit ongemaklik om die nuus aan die kind mee te deel en sal meestal die boodskap versag deur te sê dat hy die slimste sal wees in die volgende jaar of dat hy soveel beter sal kan lees. Onderwysers noem ook dat hulle nie die leerder akademies of sosiaal anders hanteer as die res van die klas nie en glad nie melding maak van die feit dat hy 'n graad herhaal nie in 'n poging om stigma te verhoed. Ander wend 'n doelbewuste poging aan om die leerder te prys en aan te moedig.

Tomchin en Impara (1992:214) het wel individuele onderwysers gevind wat teen retensie gekant is as gevolg van die emosionele gevolge wat dit vir die kind inhou. Hulle beskryf graadherhaling as traumaties en noem dat dit kan lei tot 'n verlaagde selfkonsep wat weer 'n negatiewe impak op prestasie het. Volgens Smith (1989:145) is die minderheid onderwysers bekommerd dat die dieselfde werk die leerders sal verveel en kan lei tot wangedrag. Die meerderheid het in die onderhoude gesê dat graadherhaling slegs in die eerste week vir die kind sleg is, waarna hy aanpas. Daar is wel konsensus dat 'n leerder wat weens onvolwassenheid teruggehou word die tweede jaar beter vaar, maar leerders wat 'n gebrek aan motivering toon, lae intelligensie of 'n leerstoornis het, nie baat vind by graadherhaling nie (Smith, 1989:143). Tomchin en Impara (1992:219) meld dat sommige onderwysers selfs opgee om die laasgenoemde kind te probeer onderrig.

Uit die bogenoemde is dit duidelik dat graadherhaling in die meeste gevalle wel as 'n positiewe strategie gesien word deur onderwysers. Dit is egter kommerwekkend dat leerders meestal nie verstaan waarom hulle teruggehou word nie, dit as 'n straf ervaar en saam met die stigma van mislukking moet leef. Byrnes en Yamamoto (1985:213) spreek hul bekommernis uit oor die feit dat daar geen poging aangewend word om die leerders by te staan en deur hul ervaring te werk nie. Die taak word meestal aan ouers oorgelaat wat self nie toegerus is om die nodige ondersteuning te bied nie. Sommige ouers verstaan nie die impak wat dit op hul kind het nie en straf hul kind tuis. Baruch (in Byrnes & Yamamoto, 1985:213) som dit soos volg op: *“A reservoir without water cannot take water to those who are thirsty. Neither can a starved person feed another out of full bounty.”*



## 2.5 ALTERNATIEWE TOT GRAADHERHALING

Min leerders wat 'n graad herhaal slaag daarin om dieselfde akademiese vlak as hul portuurgroep te bereik en dit lei daartoe dat verskeie leerders die skool vroeg verlaat. Omdat die beleid van retensie dus nie volhoubare akademiese verbetering tot gevolg het nie en nie 'n suksesvolle oplossing vir akademiese mislukking is nie (Smith & Shepard, 1989:215), stel Jimerson, Kaufman, Anderson, Whipple, Figueroa, Rocco en O'Brien (2002c:1) voor dat skole se benadering verander moet word sodat meer leerders uitdagende akademiese standaarde kan bereik. Die *National Association of School Psychologists* (NASP) (in Jimerson, 1999:266) bied sekere strategieë aan wat as alternatiewe vir retensie gebruik kan word. Die doel hiervan is om voorkomend te werk in plaas daarvan om retensie as 'n remediërende oplossing te gebruik.

Die NASP (in Jimerson, 1999:266) beklemtoon die belangrikheid van ouerbetrokkenheid. Jimerson *et al.* (2002c:23) noem dat daar 'n beduidende korrelasie is tussen ouerbetrokkenheid en akademiese sukses onder leerders. Walberg (2004:204) stel voor dat skole inligting aan die ouers kan verskaf oor hoe hulle hul kind akademies kan bystaan deur ouers te wys hoe om 'n kind te help met sy huiswerk, opvoedkundige projekte te gee wat tuis gedoen kan word, te verduidelik hoe om 'n kind voor te berei vir 'n eksamen en hoe om eksamenstres te verminder. Hy beveel uitreikprogramme aan sodat die ouers reeds vroeg betrokke is by hul kind se skoolloopbaan.

Jimerson *et al.* (2002c:23) argumenteer dat ouers se houding teenoor opvoeding en die skool en die skepping van 'n atmosfeer wat huiswerk aanmoedig ook aandag moet geniet. Fan en Cheng (in Jimerson *et al.*, 2002c:23) beklemtoon die belangrikheid van 'n positiewe houding teenoor leer aangesien dit nie net geassosieer word met hoër akademiese prestasie nie, maar ook 'n hoër selfagting, verbeterde sosiale vaardighede, beter skoolbywoning, goeie werksetiek en minder gedragsprobleme by die kind tot gevolg het.

Die rol van die skoolberader moet nie onderskat word nie. Volgens Walters en Borgers (1995:300) is dit die berader se taak om leerders by te staan en om probleme wat ontwikkeling strem reeds vroeg te identifiseer. Die nodige intervensiestrategieë moet in plek gestel word om spesifieke leer- en gedragsprobleme vroeg aan te spreek (Jimerson, 1999:266). Indien retensie wel die enigste uitweg is, is dit die taak van die berader om sake soos selfagting aan te spreek (Walters & Borgers, 1995:300).

Jimerson *et al.* (2002c:5-6) noem dat intervensiestrategieë beide 'n kognitiewe en sosiale komponent moet bevat. Die rede hiervoor is dat leerders wat sosiaal bevoeg is makliker aanvaar word deur hul portuurgroep en sosiale aanvaarding word weer geassosieer met akademiese prestasie, waarteenoor sosiale vervreemding tot frustrasie, lae selfagting en skoolverlating lei. Sosiale en kognitiewe bevoegdheid moet dus albei aangespreek word om akademiese sukses te verseker. Volgens Jimerson *et al.* (2002c:21-22) het verskeie skole in Amerika programme geloods wat fokus op die ontwikkeling van sosiale en emosionele bevoegdheid om akademiese prestasie te verhoog. Die kurrikulum spreek selfbeheer, emosionele begrip, positiewe selfagting, verhoudings en interpersoonlike probleemoplossingsvaardighede aan.

Jimerson *et al.* (2002c:8-13) stel voor dat daar reeds voorskool met intensiewe leesprogramme begin word, nog voordat die leerder agter raak. Die *Reading Recovery* program in Amerika spreek nie bloot leesvermoë aan nie, maar ook die affektiewe komponent van leer, soos die vrees vir mislukking en vrees vir die volwasse onderwyser. Nog 'n voorbeeld van 'n remediërende strategie is mnemoniek wat leerders se geheue verbeter. Volgens Dretzke en Levin (in Jimerson *et al.*, 2002c:16-17) verbeter mnemoniek leerders se korttermyn- en langtermyngeheue en dit lei tot verhoogde denkvermoëns, wat beteken dat leerders meer vertrou in hul eie kennis het.

Adolessente kan volgens Jimerson *et al.* (2002c:19) *Summerschool* bywoon wat in vakansies aangebied word. Dit slaag daarin om leerders op dieselfde vlak as hul portuurs te kry, veral waar die klasse klein is of hulp een tot een aangebied is. Walberg (2004:204) beklemtoon dat die vakinhoud ook 'n rol speel in die motivering van die leerder. Leerders sal meer gemotiveerd wees om te leer indien die vakinhoud hulle interesseer.

Walberg (2004:204) is van mening dat leerders slegs kan slaag as goed opgeleide onderwysers in hul behoeftes kan voorsien. Onderwysers moet tegnieke aanwend wat proaktief is en probleme voorkom. Jimerson *et al.* (2002c:26) noem dat nuwe intervensies beskikbaar gestel moet word vir onderwysers sowel as die nodige ondersteuning in die implementering hiervan. Onderwysers moet voorts opgelei word om gemengde ouderdomsgroepe en kinders met verskillende ontwikkelingsvlakke in een klas te akkommodeer (Jimerson, 1999:266).

## 2.6 SAMEVATTING

Uit die bogenoemde is dit duidelik dat adolessensie 'n dinamiese ontwikkelingsfase is waartydens die adolessent 'n nuwe identiteit moet ontwikkel, emosioneel onafhanklik van sy ouers moet word en gedragsoutonomie moet bereik. Stresvolle gebeure soos graadherhaling kan die ontwikkeling van die adolessent negatief beïnvloed. Aangesien die klem ook verskuif na die portuurgroep as die belangrikste sosialiseringagent, kan 'n negatiewe evaluasie groter verwarring tot gevolg hê. Dit kan onder andere lei tot 'n lae-selfkonsep en gebrekkige selfwerkzaamheid.

Die huidige Suid-Afrikaanse skoolstelsel is kortliks bespreek asook die identifisering van 'n leerder wat 'n graad kan herhaal en die onderwysers se hantering daarvan. Moontlike alternatiewe tot graadherhaling wat as voorkomende maatreëls aangewend kan word en die negatiewe gevolge van graadherhaling kan beperk, is bespreek. Die vraag wat egter by die navorser opkom, is hoe ervaar die adolessent graadherhaling tydens hierdie moeilike ontwikkelingsfase? Die navorser sal poog om hierdie vraag in die volgende hoofstuk aan te spreek.

Hierdie hoofstuk handel die daarstelling van 'n konseptuele raamwerk af. Die navorser sal in Hoofstuk 3 voortgaan om die resultate van die empiriese studie weer te gee en dit met huidige literatuur te kontroleer.

## Hoofstuk 3

### EMPIRIESE ONDERSOEK EN NAVORSINGSBEVINDINGE

*"Last year I was the one to make all the jokes and every one laughed with me. This year the joke is on me.*

*Everyone is laughing at me."*

- Anoniem: 'n opmerking gemaak deur 'n leerder wat tans graad agt herhaal.

#### 3.1 INLEIDING

Volgens De Vos (2005b:333) is waarneming, die voer van onderhoude en die analise van dokumente slegs enkele tegnieke wat vir die kwalitatiewe navorser bekikbaar is om tot wetenskaplike bevindinge te kom. Tydens die data-analise proses, soos verduidelik deur Patton (in De Vos, 2005b:333), word rou data verwerk tot geldige en relevante bevindinge. Die proses behels die ordening, sortering en strukturering van inligting in 'n poging om betekenis te kry uit die massa ingesamelde inligting. Die onverwerkte inligting moet dus deurgewerk word in 'n poging om betekenisvolle patrone te identifiseer sodat 'n raamwerk daargestel kan word wat die kern van die inligting sinvol sal kan kommunikeer (De Vos, 2005b:333). Dit kom daarop neer dat die navorser deur die versamelde data moet werk, die belangrikste komponente en patrone moet identifiseer en dit dan op 'n maklik toeganklike en sinvolle wyse moet weergee. In hierdie hoofstuk word die bevindinge van die empiriese studie weergegee en met die literatuur gekontroleer.

#### 3.2 NAVORSINGSPROSES

Hier volg 'n kort oorsig van die navorsingsproses wat gevolg is, waarna die empiriese navorsing weergegee sal word.

##### 3.2.1 Analisering van die probleem en beplanning vir die projek

In die huidige Suid-Afrikaanse Onderwysstelsel is daar jaarliks 'n groot aantal leerders wat 'n jaar op skool moet herhaal. In die Wes-Kaap is 102 634 (12.13%) leerders in 2006 geïdentifiseer vir terughouding (WKOD, 2006). Ten spyte van die groot omvang van hierdie probleem, word baie min gedoen om die leerders emosioneel te ondersteun in hierdie sosiale probleem wat diepliggende persoonlike, emosionele, sosiale en akademiese gevolge kan inhou. Uit die probleemstelling het die navorser die volgende navorsingsvraag geïdentifiseer: wat is die adolessent se belewenis omtrent graadherhaling? Vervolgens is

daar op die volgende doelstelling besluit: om die belewenis van die adolessent wat 'n graad moet herhaal, te verken en te beskryf.

In Hoofstuk 2 is 'n konseptuele raamwerk daargestel deur 'n deeglike literatuurstudie te doen waarbinne die ervaring van die adolessent in die hoërskool beskryf is. Aangesien hierdie studie uitsluitlik fokus op die belewenis van die adolessent wat 'n graad herhaal, is adolessensie as 'n ontwikkelingsfase bespreek. Daar is spesifiek gekyk na die kognitiewe en psigososiale ontwikkeling van die adolessent, wat identiteitsvorming insluit, sowel as die invloed wat prestasie op die adolessent se selfbeeld het. Die assesseringsbeleid van die huidige Suid-Afrikaanse Onderwysstelsel is beskryf en retensie as 'n remediërende strategie is ondersoek. Die konseptuele raamwerk het dit vir die navorser moontlik gemaak om die onderhoude met groter insig te benader.

### **3.2.2 Navorsingsbenadering en strategie**

In 'n poging om die bogenoemde vraag te beantwoord en die doelstelling te bereik, het die navorser van 'n kwalitatiewe studie gebruik gemaak wat verkenning en beskrywing ten doel het. Dit is gepas, siende dat kwalitatiewe navorsing holisties van aard is en poog om die betekenis wat mense aan hul lewe heg te verken en te begryp. Die produk van kwalitatiewe navorsing is dus 'n direkte, subjektiewe beskrywing van 'n spesifieke ervaring of belewenis. Verder is toegepaste navorsing van 'n verkennende en beskrywende aard onderneem. 'n Ryk, in-diepte beskrywing van die adolessent se ervaring van graadherhaling is beoog om praktiese aanbevelings vir ouers, onderwysers en professionele persone te doen.

Die navorser het gebruik gemaak van 'n instrumentele gevallestudie as navorsingstrategie. Die doel is nie om te veralgemeen na die breë populasie nie, maar 'n volledige, komplekse beskrywing van die ervaringe van die adolessente wat 'n graad herhaal weer te gee.

### **3.2.3 Navorsingsprosedure**

Navorsingsmetodologie verwys na die wyse waarop die navorser te werk gaan om die navorsingsvraag vas te stel en hoe die navorser dan voortgaan om dit te beantwoord. Daar is begin met 'n bestudering van die literatuur om eerstens vas te stel wat die omvang van die probleem is en tweedens om 'n konseptuele raamwerk daar te stel wat as grondslag vir die studie dien. Die probleemformulering is in Hoofstuk 1 voltooi

en die konseptuele raamwerk kan in Hoofstuk 2 gevind word. Ten einde nie die kwalitatiewe navorsing te kontamineer nie, is die literatuurstudie tot sekere onderwerpe beperk.

Daarna is die universum, populasie en steekproef vasgestel. Die universum van hierdie studie is die adolessente, 14- tot 18-jariges, wat tans 'n graad herhaal. Die populasie is die adolessente, 14- tot 18-jariges, wat tans 'n graad herhaal en leerders aan die betrokke skool in die Overberg is.

Daar is van doelgerigte steekproefneming gebruik gemaak deur die selektering van individue wat ryke inligting kan voorsien. Die navorser het individue gekies wat kenmerkende eienskappe van die populasie openbaar. Die kriteria vir die keuse van respondente is in Hoofstuk 1 uiteengesit.

Nadat toestemming van die WKOD en die hoof van die betrokke skool verkry is, is die ouers van moontlike kandidate telefonies gekontak en 'n breedvoerige verduideliking van die studie is aan die ouers gegee. Daarna is dertien leerders genader vir onderhoude. Een leerder het geweier om 'n onderhoud toe te staan en 'n ander leerder het die onderhoud gekanselleer en verkies om nie deel te neem nie. Uiteindelik is 11 leerders by die studie betrek. Nadat die leerders toestemming gegee het, het die ouers hul toestemming skriftelik bevestig (aangeheg as addendum D).

Ongestruktureerde onderhoude is gekies as data-insamelingsmetode. Die onderhoude is gevoer in 'n stil omgewing sonder onderbrekings. Weens praktiese maatreëls is vier van die onderhoude in die skoolgebou gevoer, een onderhoud is by die leerder se ouerhuis en die res van die onderhoude is by die navorser se huis gevoer. Voor die aanvang van elke onderhoud is die proses weer aan die leerder verduidelik en het die leerder die geleentheid ontvang om van die studie te onttrek. Alle onderhoude is op band opgeneem en deur die navorser getranskribeer. Die tydsduur van die onderhoude het gewissel tussen 30 minute en een uur. Na die onderhoude het die navorser voortgegaan met die analise van die data.

### **3.2.4 Data-analise**

Creswell (in De Vos, 2005b:334) se stappe vir data-analise en interpretasie is gevolg. Hiervolgens het die navorser eerstens alle bandopnames getranskribeer. Hierna is die transkripsies herhaaldelik deurgewerk om verskillende temas te identifiseer. Hierdie temas is voorts onderverdeel in subtemas. 'n Verskeidenheid van kleurkode en notas is gebruik om die onderskeie subtemas aan te dui. Dit is gevolg deur die evaluering van die bruikbaarheid en relevansie van die data aan die hand van wetenskaplike literatuur

Hierna volg die skryf van die formele navorsingsverslag. Eerstens word die tema aangedui, dan die subtemas. Die direkte woorde van die respondent word aangehaal om die subtema te staaf. Die aanhaling is die respondent se direkte woorde en word in die taal waarin hulle antwoord, weergegee. Om die anonimiteit van die respondente te beskerm, word geen name van die respondente genoem nie, maar daar word na hulle verwys as Respondent 1, Respondent 2 ensovoorts. Dit word gevolg deur 'n bespreking en die staving van die inligting deur gebruik te maak van bestaande literatuur. Die literatuurkontrolle word eers aan die einde van al die onderskeie subtemas gegee. Die rede hiervoor is dat die subtemas nou verband hou met mekaar en mekaar wedesyd beïnvloed. Gevolglik, om herhaling te vermy en die onderlinge verband aan te dui, word die tema en onderskeie subtemas as 'n geheel bespreek

### 3.3 BIOGRAFIESE GEGEWENS

Die biografiese gegewens van die betrokke respondente word hieronder in tabel 3.1 uiteengesit.

Tabel 3.1. 'n Grafiese voorstelling van die biografiese gegewens van die respondente.

Respondent	Ouderdom	Geslag	Graad wat tans herhaal word	Etnisiteit	Huistaal
Respondent 1	16	Vroulik	Graad 10	Bruin	Afrikaans
Respondent 2	16	Vroulik	Graad 10	Blank	Afrikaans
Respondent 3	17	Manlik	Graad 10	Blank	Afrikaans
Respondent 4	17	Vroulik	Graad 10	Bruin	Afrikaans
Respondent 5	15	Manlik	Graad 8	Bruin	Afrikaans
Respondent 6	14	Manlik	Graad 8	Bruin	Afrikaans
Respondent 7	16	Manlik	Graad 10	Bruin	Afrikaans
Respondent 8	17	Manlik	Graad 10	Blank	Engels
Respondent 9	15	Manlik	Graad 8	Bruin	Afrikaans
Respondent 10	18	Manlik	Graad 10	Bruin	Afrikaans
Respondent 11	14	Manlik	Graad 8	Blank	Afrikaans

Uit tabel 3.1 blyk dat onderhoude met agt seuns en drie meisies gevoer is. Die respondente wissel in ouderdom tussen 14 jaar en 18 jaar. Vier van die respondente herhaal graad agt en sewe herhaal graad

10. Al die respondente is Afrikaanssprekend, behalwe een leerder wat Engelssprekend is. Respondent 10 het reeds voorheen graad agt herhaal en dit is dus die tweede keer dat hy teruggehou is vir 'n graad.

### **3.4 EMPIRIESE GEGEWENS**

Volgens Delport en Fouché (2005b:351) is die doel van die navorsingsverslag om die data wat verkry is aan 'n spesifieke teikengroep te kommunikeer. Na voltooiing van die ongestruktureerde onderhoude en daaropvolgende transkribering en kodering is 'n verskeidenheid van temas en subtemas geïdentifiseer. Die antwoorde van die respondente word direk met die tema in verband gebring deur telkens die relevante aanhaling van die respondent by te voeg. Sodoende word die 'stem' van die respondente, soos genoem deur Delport en Fouché (2005b:352), in die verslag geïntegreer. Dit word gedoen om te verseker dat die ervaring van die adolessent direk en eg oorgedra word om sodoende te verhoed dat die navorser se eie interpretasie die inligting kontamineer.

Die volgende temas is geïdentifiseer:

- Tema 1: Die adolessent se emosionele reaksie op graadherhaling
- Tema 2: Die adolessent se belewenis omtrent die rede vir graadherhaling
- Tema 3: Die adolessent se gevoelens omtrent die self
- Tema 4: Die adolessent se belewenis van sy portuurgroep
- Tema 5: Die adolessent se belewenis van sy ouers as kwaad en teleurgesteld
- Tema 6: Die adolessent se belewenis omtrent geloof
- Tema 7: Die adolessent se belewenis van die skool en onderwysers

Elke tema word vervolgens bespreek deur eerstens die tema en subtemas te identifiseer en te staaf met direkte aanhalings en daarna volg 'n bespreking en 'n literatuurkontrole. Slegs die respondente wie se antwoorde betrekking op die tema het, word aangehaal. Die bespreking van die resultate en literatuurkontrole word eers na voltooiing van die onderskeie subtemas geplaas om herhaling te voorkom en om die verband tussen die subtemas aan te dui. In sommige gevalle waar die respons onduidelik is, word die vraag in hakies ingevoeg om die antwoord binne konteks te plaas.



### 3.4.1 Tema 1: Die adolessent se emosionele reaksie op graadherhaling

Die eerste tema wat geïdentifiseer is, is die aanvanklike emosionele reaksie van die adolessent by ontvangs van die nuus dat hy 'n graad moet herhaal. Hierdie tema kan in die volgende subtemas verdeel word:

#### 3.4.1.1 Subtema 1: Skok en ongeloof

Die meeste adolessente was geskok toe hulle die nuus ontvang. Die verbale response word vervolgens gegee ter staving van hierdie tema.

##### Respondent 1:

- Sy ['n onderwyseres] het my rapport vir my gegee, toe maak ek dit oop. Toe ek weer graad 10 sien toe maak ek dit weer toe.
- Geskok en skaam. [Wat was jou eerste reaksie?]

##### Respondent 2:

- Toe begin ek giggel. Ek moes nie, maar ek het begin giggel. Ek's nou eerlik ek het begin giggel.
- Ek het dit nie verwag nie. Ek het dit nie verwag nie. Ek weet nie ek het gelag. Maar ek het later aan 'n traan gekap soos my pa sal sê. Maar dit was nie vir my 'n dodelike saak nie.
- Dit was 'n skok. Maar ek het gelag. Dit was soos 'n gemengde reaksie.

##### Respondent 3:

- Dis 'n skok gewees. Dis glad nie snaaks nie. Mens het gevoel jy kan huil dat jy gedruip het.
- Ja, dis soos 'n groot skok. Dis nog 'n jaar langer in die skool.
- Dit was baie onverwags. Ek het dit glad nie verwag nie.

##### Respondent 4:

- Ek het soos in gehuil want al my vriende is vorentoe.
- Ek het nogals nie gedink nie. In die eind-eksamen het ek gedink, want ek het heel jaar elke kwartaal het ek gedruip laasjaar, die einde kwartaal het ek baie lekker geskryf, maar ek weet nie.
- En toe het ek gehuil oor die foon.

- Dit was 'n skok, want ek was positief. Ek het vooruit gaan vakansie hou, want ek het gedink ek gaan slaag.

Respondent 5:

- Ek het sleg gevoel. Ek het nie lekker gevoel nie.
- Ek het bietjie afgevoel en sleg gevoel.

Respondent 6:

- Ek het maar net daar gesit. Ek het lank daar by die huis gesit met daai rapport so langs my.
- Joe - Kan dit moontlik wees?

Respondent 7:

- Ja werklik juffrou om te dink ek het nog nooit in my skoolloopbaan 'n teleurstelling oorgekom soos in gedruip nie, juffrou. Soos in verlede jaar was nou werklik die grootste skok vir my gewees.

Respondent 8:

- I think my heart stopped beating!

Respondent 9:

- En toe het ek, ek...hmmm...weet ek het swak gedoen juffrou, ok, maar ek het nou ook nie so gedink nie. So toe ek by die skool kom die dag toe het ek my rapport gaan haal toe sien ek, maar ja ek het graad herhaal.
- Ek het 'n bietjie sleg gevoel, ek het 'n bietjie angstig gevoel.

Respondent 10:

- Ek het sleg gevoel juffrou.

Respondent 11:

- Nee juffrou glad nie. [Was dit 'n skok toe jy jou rapport sien?]
- Ja. [Dit klink asof jy dit verwag het?]

### 3.4.1.2 Subtema 2: Teleurstelling in die self

Die meeste adolessente het getuig dat hulle teleurgesteld was in hulleself. Die verbale response is soos volg:

#### Respondent 1:

- Ek voel af en ek voel teleurgesteld in myself. En as ek sien hoe ander kinders. Soos nou in die eksamen voel ek baie af. Want ek kan in die volgende ry gesit het of in die agterkant gesit het, maar nou sit ek in die middel weer waar ek laas jaar gesit het.

#### Respondent 2:

- Ek het actually gedop, dit was nie 'n grap nie.

#### Respondent 4:

- Ek was baie teleurgesteld in myself dat ek 'n graad weer moet herhaal

#### Respondent 6:

- Dan dink ek maar net hoekom het ek dit gedoen?

#### Respondent 7:

- Ja werklik was ek 'n bietjie teleurgesteld in myself want, soos ek gesê het in my vorige woorde het nie altyd gedink, ek is nie, ek is nou nie slim nie, maar ek het altyd gedink ek kan dit doen, maar verlede jaar het ek nou my skok gegee want, ek het dit nou oor myself gebring.

#### Respondent 8:

- Hmm, ashamed may be...no not really ashamed of myself, may just a bit of disappointed in myself for not being able to pass that subject.

#### Respondent 9:

- Toe was ek 'n bietjie teleurgesteld.
- Ek is, dit is nie dat ek 'n dom kind is nie juffrou. Dit is maar net ek nie opgelet het nie dis hoekom ek dit sê. Ek kan, ek kan dit nie herhaal het nie juffrou. Nou voel ek by myself, want ek kan dit gedoen het. Ja juffrou, teleurgesteld in myself.

### 3.4.1.3 Subtema 3: Gevoelens van skaamte en selfbewustheid

Die meerderheid adolessente was skaam en verleë om die nuus aan ander mee te deel. Hier volg die verbale response:

#### Respondent 1:

- Ek was eintlik skaam.
- Ek voel seker maar skuldig of so iets. Die eintlike rede is – nou kyk almal my aan. Daar was kinders wat seker nie geweet het ek het gedruip nie wat nou weet.
- Al wat by my pas ek was skaam en ek was bang.
- Almal hou vir my dop. Dit is die eerste ding. Toe ek aankom by die skool toe sê ek dit. Vir my voel dit as ek loop dan hou almal vir my dop. En nou moet ek nog in dieselfde klas sit van die kinders wat my afknou. Dit was nie vir my lekker nie. Eintlik was dit nie vir my 'n lekker dag nie.
- Dis nou erger [*in die eksamentyd*], want nou sien almal vir my.

#### Respondent 3:

- As ek terugkom al die vernedering. Almal gaan aan, jy bly terug. Dis maar net vernederend
- Hmm as jy, ek gaan terug en jy sien al jou vriende hulle is in die hoërskool en hulle maak klaar met skool, klaar met matriek en hul doen hul eie ding en hul werk al en sit steeds op skool. Dis 'n vernedering. En jy bly agter en hulle gaan vorentoe.
- Ek was baie skaam gewees. Ek het nie eintlik veel gepraat nie.

#### Respondent 4:

- Nogals ek was skaam.
- Dis nie lekker nie, want ek het saam met hulle gestap ons het dieselfde vakke gehad en ons het alles saam gekry en ons kry dit nie nou meer saam nie en as ek verby stap en dan kyk ek en dan waai hulle vir my (*lag*). En dit voel net nie vir my lekker nie. Ek moet weer herhaal en dis nog 'n jaar en ek weet nie. Dis nou vir my langer in die skool nou. Waar ek gedink het 18 klaar maak met matriek nou maak ek 19, as ek daar uitkom, maak ek klaar.

#### Respondent 5:

- Ek was skaam.

**Respondent 6:**

- (*verleë laggie, hou sy ken vas en skud sy kop*) Ek was skaam gewees om vir my ma-hulle te sê.
- Jis (*skud sy kop*). Die nuwe graad agt klas juffrou – ek het so (*beduie na 'n ander hek*) omgeloop. Ek was 'n bietjie skaam gewees.

**Respondent 7:**

- Werklik so ja. [Het dit vir jou gevoel asof jy uitstaan?]

**Respondent 8:**

- Mostly, I don't know, I felt embarrassed almost. Because of what people will think about me.
- Well in the beginning yes. Well because most of the people did not know I failed so they would say come B come to class and I did not want to say no I failed a year so...ja just.

**Respondent 9:**

- Dat ek gedruip het juffrou? Nee, wat ek was nie skaam daaroor nie.

**Respondent 11:**

- Ja daai is ook waar. Want...dis...veral met...dis...hoe was vir O gewees. Ok ek was nou nie dieselfde gewees nie, maar hy was 'n, soos om al die meisies. Hy het weggebly van al die meisies af van die vorige klas en eers vir 'n week na die tyd het hy weer met die vorige klas gepraat en goeters.
- Nee ek het net soos met niemand gepraat vir so die eerste 2 of 3 weke nie
- Hmm – ek weet nie, ek was net baie skaam gewees daaroor.

#### **3.4.1.4 Bespreking van die resultate en literatuurkontrole**

In 'n samelewing wat sterk klem lê op 'n persoon se intellek en dit assosieer met akademiese prestasie, het graadherhaling 'n besonder negatiewe impak op die leerder en dien dit as 'n aanduiding van die adolessent se mislukking op skool (Byrnes, 1989:129). Holmes (1989) noem dat retensie in beide die laer en hoër grade verband hou met negatiewe akademiese, sosiale en emosionele uitkomst. Graadherhaling het dus 'n sosio-emosionele effek op 'n leerder.

Dit is duidelik uit die adolessente se response in hierdie studie dat graadherhaling as negatief beskou word en 'n bron van stres is. Soos Byrnes (1989:115) het die navorser terme soos *graadherhaling* gebruik in 'n

poging om negatiewe konnotasie met die gebeurtenis te vermy; die adolessente self het egter hierna verwys as *failure*, om te *dop* en om te *druip*. Graadherhaling word volgens Yeaworth, York, Ingle en Goodwin (in Gouws *et al.*, 2000:149-150) wêreldwyd as die vierde mees stresveroorsoekende faktor aangedui. Al wat erger ervaar word, is die dood van 'n ouer, die dood van 'n broer of suster of beste vriend. Johnson (1997:290) noem dat stres onvermydelik is, maar dat die hantering van stres 'n groot rol speel in die bou en behoud van interpersoonlike verhoudings. Dat graadherhaling 'n stresvolle gebeurtenis is, word bevestig in die studie van Yamamoto (in Shepard & Smith, 1990:85) deurdat leerders die trauma van retensie plaas net onder die dood van 'n ouer en om blind te word; dit is deur jonger kinders hoër geplaas as bednatmaak en om gevang te word vir diefstal.

Die meerderheid van die adolessente het met skok en ongeloof gereageer. Hulle het glad nie verwag dat hulle 'n graad sou moes herhaal nie. Slegs Respondent 11 noem dat hy glad nie geskok was nie en dit verwag het. Dit het egter later uitgekom dat hy wel glo hy sou kon slaag en dat hy eerder in graad nege wil wees. Respondent 6 noem dat hy so geskok was dat hy slegs kon sit met die rapport langs hom. Hy meld verder dat hy deur die hele somervakansie daagliks twee keer na sy rapport gekyk het om seker te maak die inligting is reg. In sommige onderhoude het die adolessent nie die woorde gehad om homself uit te druk nie. Respondent 6 het by tye slegs sy kop geskud en al hoe sagter begin praat. Alhoewel sommige adolessente noem dat hulle die vorige kwartale swak gedoen het en die meeste vakke nie geslaag het nie, het hulle nog steeds verwag om deur te kom. Byrnes (1989:115-116) het dieselfde ervaar in haar onderhoude met jonger kinders. Tot 28% van die betrokke leerders wat teruggehou is, het ontken dat hulle 'n graad herhaal. 'n Moontlike verklaring hiervoor is wat Elkind (in Papalia *et al.*, 2006:443; Kaplan, 2000:486-487) die persoonlike fabel noem. Hiervolgens glo adolessente hulle is uniek en spesiaal en dat die reëls wat vir ander geld nie ook van toepassing op hulleself is nie. Adolessente voel dikwels dat niks negatief met hulle kan gebeur nie en dit gee aan hulle die moed om sekere risiko's te neem. In die geval van graadherhaling is die adolessente bewus daarvan dat hulle hard moet werk om te slaag, maar ten spyte van 'n vorige swak rapport, gaan hulle voort om nie werklik te leer nie en om nie opdragte in te handig nie. Gevolglik, wanneer hulle die gevolge, in die geval graadherhaling, beleef, is hulle verbyster en dit kan die gevoelens van skok en ongeloof verklaar.

Aangesien die leerders verwag het om te slaag, is hulle teleurgesteld in hulleself, veral weens die feit dat sommige voel dit was hul eie verantwoordelikheid (sien ook subtema 3.4.2.1) en dat hulle sou kon slaag indien take ingehandig is, hulle opgelet het en harder gewerk het. Covington (1992:16-17) verduidelik in sy selfwaarde teorie dat die poging wat die leerder aanwend 'n aanduiding is van sy vermoë om te presteer.

So sal 'n leerder wat 'n moeilike taak sonder baie moeite suksesvol voltooi, die vertroue in sy vermoëns verhoog. Die teenoorgestelde is egter ook waar: wanneer 'n taak as maklik bestempel word en die leerder misluk ten spyte daarvan dat hy hard gewerk het, sal hy vertroue in sy vermoëns verloor. Volgens Covington (1992:17) is dit die leerder se hoogste prioriteit om geloof in sy eie vermoëns te beskerm; dit word selfs belangriker geag as goeie prestasie. Soveel so, dat leerders doelbewus nie 'n poging sal aanwend om te presteer nie, uit vrees vir mislukking. Sommige leerders stel doelbewus lae standaarde aan hulleself om die kans op mislukking te verhoed (Covington, 1992:90). Daar kan afgelei word dat die teleurstelling spruit uit die leerders se geloof dat hulle wel kon slaag as hulle werklik 'n poging aangewend het en dat graadherhaling vermy kon word.

Hierdie gevoelens van teleurstelling gee aanleiding tot grootskaalse gevoelens van skaamte. Dit is sigbaar uit die respondente se antwoorde: *dat hulle "sleg voel", "dit is nie lekker nie", "geskok", "skaam", "kwaad" en "vernedert"*. Alles getuig van 'n groot emosionele belewenis. Hierdie belewenis van skaamte is ook bevind in 'n studie gedoen deur Byrnes (1989:108-130), asook Byrnes en Yamamoto (1985:209-214). Hulle het bevind dat baie kinders te skaam is om te erken dat hulle 'n graad herhaal. House (1989:206) beklemtoon hierdie bevindinge deur uit te lig dat 57% van Byrnes (1985:210) se respondente nie wou erken dat hulle 'n graad herhaal nie, maar dat hulle wel ander kinders kon noem wat teruggehou is. Dié wat kon erken dat hulle die tweede jaar in dieselfde graad is, beskryf die emosies wat hul beleef as *"hartseer", "sleg", "ontsteld", "nie lekker nie" of "kwaad vir hulleself"*. Covington (1992:76) stem saam dat leerders wat akademies misluk, gevoelens van skaamte en vernedering ervaar. Hierdie navorser het bevind dat die gevoelens van skaamte gepaard gaan met gevoelens van angstigtheid oor die evaluering van ander mense, veral hul vriende en leerders in die skool (sien ook subtema 3.4.4.1).

Die emosionele effek van graadherhaling op die adolessent moet nie onderskat word nie. Newman en Newman (2006:315) noem dat adolessente emosies baie intens ervaar en al meer komplekse emosies beleef. Dat die leerders ontsteld was, is duidelik sigbaar in die feit dat die meeste vroulike leerders erken dat hulle gehuil het en dat die manlike leerders hulleself vir 'n tyd afgesonder het van hul vriende. Respondent 4 noem dat sy elke aand in die eksamen huil voordat sy gaan slaap en dit wil voorkom asof sy vertroue in haar eie vermoëns verloor het. Volgens Jimerson *et al.* (1997:21) word adolessente wat 'n graad herhaal laer beoordeel vir gesonde emosionele aanpassing as lede van hul portuurgroep wat nie 'n graad herhaal nie. Holmes (in Jimerson, 2001:51) bevestig dat leerders wat 'n graad herhaal swakker sosio-emosionele aanpassing toon en 'n negatiewe houding teenoor die skool het. Shepard en Smith (in Mantzicopoulos & Morrison, 1992:184) noem selfs dat *"regardless of how well the extra year is presented,*

*the child still pays an emotional cost*". Aangesien die teleurstelling meestal spruit uit die adolessente se skuldgevoel oor hulle aandeel in die feit dat hulle teruggehou word, is die volgende subtema geïdentifiseer as die adolessente se belewenis omtrent die rede waarom hulle 'n graad herhaal.

### 3.4.2 Tema 2: Die adolessent se belewenis omtrent die rede vir graadherhaling

Die adolessent se belewenis van die redes waarom hy 'n graad moet herhaal kan in die volgende subtemas verdeel word:

#### 3.4.2.1 Subtema 1: Die adolessent aanvaar self verantwoordelikheid

Verskeie van die respondente kon punte uitwys waarin hulle erken dat graadherhaling deels ook hul eie skuld was. Hier volg die verbale response van die respondente:

##### Respondent 1:

- My LO. Ek het nooit my take ingehandig nie en ek het nooit na Juf. Z geluister nie. Ek het eintlik ook nooit verstaan nie en ek was te skaam om te gaan vra as hulle vir my iets moet verduidelik.... Ek het in die middel van Junie ook probleme gehad met my pa en hy het my ook bietjie afgebring.
- As ek miskien my take en goed ingehandig het en beter gedoen het, dan kan ek ook in graad 11 gewees het die jaar.

##### Respondent 2:

- Kyk ek het op 'n stadium gekom wat ek nie geleer het nie. Ek het net nie geleer nie. Eksamen het gekom en dan het ek gesit en TV gekyk. Of ek het gesit en my prente gedoen en skets in die middag of whatever..... So ek het nie geleer nie. Ek het net eenvoudig, as my ma inkom, hier sit die boek, maar ek het net nie geleer nie.

##### Respondent 3:

- Maar dit gaan ook oor as jy sê maar soos byvoorbeeld nie jou goeters ingehandig het nie en huiswerk nie gedoen nie byvoorbeeld dit het ek agtergekom. En dan as jy eksamen skryf weet jy glad nie wat daar aangaan nie en ek weet as jy huiswerk doen dan help dit nogals baie.
- Hmm nie huiswerk doen nie en nie take en goeters nie inhandig nie of partykeer as jy nie goed genoeg is vir die taak nie, as jy dit so half gedoen het. Dan kry jy nie punte nie, nie genoeg gedoen nie.



#### Respondent 6:

- Want ek het nie my werk gedoen nie, nie my take ingehandig nie.
- In die Laerskool het ek net skoolwerk gedoen. Ek het nie sports gedoen nie, niks nie. En toe ek in die hoërskool kom toe....toe wil ek niks met my skoolwerk te doen hê nie. Allenig my sport.

#### Respondent 7

- Verlede jaar was ek baie slagpat gewees juffrou, want ek het soos in geëet in die klas, ek het nie huiswerk gedoen nie, al daai goed. Toe het ek maar die *kickback* weer teruggekry.
- Ja ek vat dit maar eerder op myself...ek het gewoon geraak eksamentye, soos in die laerskool het ek nooit geleer nie en so het ek deurgekom. So het ek gedink verlede jaar dit gaan weer so werk, maar dit was makliker om my tyd te verdryf toe is dit God se wil was ek te laat gewees om te besef.
- Dit is myself se skuld. Jy kan nie elke jaar verwag om nie te leer nie, en so in standerd 10 moet jy werklik nou tyd spandeer voor jou boeke en so....dis regtig nou my probleem gewees dat myself gedruip het.
- Elke kwartaal wat ek gedruip het sê ek vir myself hierdie kwartaal gaan ons harder werk en dan kom dit so en dan sê ek nee ons kan dit môre doen en dan kom dit by môre dan sê ek nee ons doen dit volgende week. So het ek alles uitgestel totdat ek nou die slegte nuus ontvang het.
- Ek kan nie sê ek is dom nie juffrou, want ek was net lui gewees verlede jaar.
- So ek kan nou ook nie sê ek het nooit tyd gehad om te leer nie, want tyd was daar gewees, maar ek het dit gebruik om ander goed te doen juffrou.

#### Respondent 9:

- Hoekom ek gedruip het juffrou, omdat ek het nie, ek het nie baie opgelet nie in die klas nie. Ek het soos op die laerskool was ek die, ek nog die tweede slimste gewees, maar toe ek nou in die hoërskool kom het ek nie baie opgelet nie.

#### Respondent 10:

- Ek het nie genoeg ingesit nie, hard geleer nie.
- Dis meer my skuld. Ek het nie genoeg eintlik ingesit nie.

#### Respondent 11:

- Dit was ook omdat ek min geleer het.

- Want ek het geweet ek kon vir 'n tyd deurgekom het as ek net meer geleer het en harder probeer het.
- Hmm net vir die feit dat ek geweet het as ek my bes, beste probeer het, kon ek deurgekom het en dan sou ek nie gedruip het nie en dan sou ek in graad nege gewees het.

### 3.4.2.2 Subtema 2: Die adolessent hou omstandighede buite homself verantwoordelik

Verskeie respondente het egter ook faktore buite hul beheer verantwoordelik gehou vir hul graadherhaling.

Hier volg die verbale response van die respondente:

#### Respondent 2:

- Omdat die kinders baie in 'n klas is, het van die juffrouens nie aandag gegee aan die kinders wat lae punte kry en nie wil leer nie en so aan.
- Soos ek, ek is ADHD. So ek het nie die regte konsentrasie en probeer nie hard genoeg om te konsentreer nie. Jy weet dit mix my brein bietjie op.
- Dis moontlik. Maar, ok ek en Mnr. K het nie baie van mekaar gehou nie. Ek weet ek het my Afrikaans gedop. Wanneer hy gepraat het omdat ons nie baie goed reggekom het met mekaar nie, het ek nie rêrig vir hom geluister nie. Ek het nie gevoel dat ek het genoeg respek vir hom om vir hom te luister nie. Want dis wat hy vir my gewys het. Dit het ek gedop.
- Maar ek is nou ADHD so ek sukkel, ek kan nie konsentreer nie. Maar dan probeer jy bietjie meer moeite doen en meer moeite daarin sit en dan werk dit nie en dan sê hulle presies dieselfde vir jou met hulle houding, die manier waarop hulle met jou praat en alles wat hulle vir jou sê. En dan dink jy net vir jousef. Hoekom probeer ek nog? Hoekom doen ek nog die moeite as hulle nie probeer help en saamwerk nie. En dan los jy dit. Dan probeer jy nie eers aangaan nie.
- Ek kan ook nie sê daar is iets wat gehelp het nie. Want ek gaan nie weet wat om te sê wat om anders te doen nie. So ek dink meeste van dit was actually iets wat ek nie beheer oor gehad het nie.

#### Respondent 4:

- Ek het amper nooit tyd om te leer by die huis nie want, by ons gaan dit nie soos nou dis stil daar nie. Elke dag ry daar karre verby of daar's 'n geraas of daar's klomp kinders in ons huis of ek kry nooit geleerdheid nie. Dis hoekom ek maar weer herhaal.
- Dis nie eintlik my skuld nie. Die een kind sê vir my ek moet meer leer. Maar ek kan nie leer nie, want daar's nie plek vir leer nie. As ek gaan slaap en opstaan dan vergeet ek en dan moet ek dit weer oor en dan sukkel ek net weer van vooraf.

**Respondent 5:**

- Ek het nie geleer of so nie. Want ek was in die Laerskool by W en ons het nie sulke werk gedoen nie.
- Ja juffrou. [So is dit die werk wat gemaak het dat jy 'n graad herhaal?]

**Respondent 8:**

- I don't know. The one exam I was sick for, when we did the sports thing and I would have love to have done that. It was a practical exam so you do sports and that and ja I would have loved to have done that. I was really sick that day. I did not went to the doctor though it was a bug or something I had. So ja that I think that was probably the main reason why.

**Respondent 9:**

- Ek was nou net nie, hmm hoe kan ek sê, was die heelyd onder die invloed van my vriendekring en so.
- Ek het nou gewerk nê juffrou en dan kom pla hulle vir my en wil nou, dis nou amper so hulle lei my in iets in juffrou.

**Respondent 10:**

- Die baie leerwerk wat ons moet kry. En in 'n kwartaal dan moet jy nou twee kwartale se werk leer.
- Ek sukkel altyd met die tyd juffrou. Daar is altyd te min tyd om te leer

**Respondent 11:**

- Die skoolwerk in Zambië en hier is nie baie van, baie dieselfde nie.
- Nee dit was omstandighede.

### 3.4.2.3 Subtema 3: Rasionalisering

Verskeie adolessente het die voordele van graadherhaling uitgelig. Hier volg die verbale response van die respondente:

**Respondent 1**

- Maar die jaar omdat ek agtergebly het, is ek saam met hulle [haar huidige klasmaats] en nou is dit eintlik beter, ons verstaan mekaar en hulle vra my vrae en sulke goed.

- Mnr. G het vir my gesê dat as ek dit weer oor moet doen, gaan dit eintlik beter wees vir my. Ek stem saam met hom. Dit is baie beter, dis 'n beter jaar as laas jaar. My werk is beter, al my vakke is beter en ek het beter onderwysers wat ek meer kan verstaan en wat vir my goed kan verduidelik.
- Vir my is dit beter. Ek verstaan werk wat ek nooit verstaan het nie en die kinders is beter by die skool so dit eintlik vir my 'n lekker jaar.

#### Respondent 2:

- Ja. Ek is baie spyt dat ek nie my jaar geslaag het nie, maar as ek nie die jaar geslaag het nie dan is ek weer op my gat deurgegaan soos altyd dan sou ek my matriek moes oordoen. En dit wil ek regdoen.

#### Respondent 3:

- Ja dit gaan nou beter. Nee, ja ek sal nie sê dieselfde, maar my punte het ook gestyg van, ek weet nou wat aangaan en ek doen nou my huiswerk en goeters. So nou gaan alles beter ja.

#### Respondent 8:

- I'm almost glad that I...I feel more mature now in the grade and ja, experience in sport and ja.
- Yes I did, but now as that I move through the year, I don't really see it as a waste. Because now I just...I won't, I will do way better next year in grade 11 that I would have this year in grade 11. I think about it that way.
- Actually it is almost like it was a better thing. Because now I don't have as many distractions, I still have friends in this grade and stuff, but ja I can focus more on my schoolwork now. No it is just we were to openly talk in class and while the teacher was working and not listening to some of the important work or something like that. I can't say it is entirely their fault I am also to blame, but ja sort of.

#### Respondent 11:

- Maar dis eintlik baie beter so, want ek het, die skoolwerk in Zambië en hier is nie baie van, baie dieselfde nie, so dit is baie beter vir my om die jaar weer oor te doen en dit beter te leer ken.
- Dis nogal lekker, want ek het baie nuwe vriende ontmoet en dis net soveel beter as laas jaar.
- Dat ek van die eerste dag af daar is en dat ek meer van die werk kan leer en die juffrouens meer van die werk kan vir my verduidelik en baie meer vriende. [Wat maak dit beter?]
- Ek het geweet dis goed vir my om weer 'n graad, om weer in graad agt te wees as wat ek in graad nege gegaan het en baie meer gesukkel het as wat ek in graad agt gesukkel het.

#### 3.4.2.4 Bespreking van die resultate en literatuurkontrole

Uit die onderhoude het dit duidelik geblyk dat die adolessente verskillende faktore verantwoordelik hou vir hul terughouding. Die meeste respondente het beide faktore binne hulleself en omstandighede waarvoor hul geen beheer het nie die skuld gegee. So het hulle ook die feit dat hulle 'n graad herhaal probeer regverdig en rasionaliseer soos hulle antwoorde gesoek het en die impak van graadherhaling probeer versag het. Volgens Jimerson *et al.* (1997:3) word leerders teruggehou weens hul onvermoë om akademies te presteer en om die graad se ontwikkelingsvlak te bereik. Die Departement van Onderwys (2007b:25) bevestig dat leerders 'n graad moet herhaal as hulle nie daarin slaag om die vasgestelde uitkomst vir die graad te behaal nie en as alle moontlike intervensiestrategieë onsuksesvol was.

Die resultate van die onderhoude dui daarop dat die meeste adolessente wel verantwoordelikheid aanvaar. Die redes wat aangegee is, is luiheid, onoplettendheid in die klas, versuim om werkstukke in te handig, versuim om te leer, te veel tyd bestee aan sport en huiswerk wat nie gedoen is nie. Respondent 7 en 9 noem albei dat hulle in die laerskool akademies baie sterk was en goed gedoen het sonder om werklik moeite te doen. Albei het aanvaar dat dit dieselfde sou wees in die hoërskool en het dus versuim om meer moeite te doen om te leer. Selfs jonger leerders besef volgens Byrnes (1989:129) dat hul eie gedrag deels verantwoordelik is vir hul graadherhaling. Byrnes en Yamamoto (1985:211) het bevind dat leerders die feit dat hul teruggehou is toeskryf aan swak punte, swak gedrag, versuim om te leer en afwesigheid van skool. In dieselfde studie het sommige kinders egter graadherhaling beskou as 'n vorm van straf toegedien deur volwassenes omdat hulle nie van skool hou nie.

Die navorser kan aflei dat die leerders vertrou in hul vermoëns verloor en omdat pogings om beter te vaar onsuksesvol is, word geen verdere moeite gedoen met hul skoolwerk nie. Dit is sigbaar wanneer Respondent 2 noem dat haar pogings om beter te doen misluk en gevolglik het sy net opgegee. Dit is soortgelyk aan Johnson (in Walters & Borgers, 1995:304) se bevindinge dat die kind wat herhaaldelik mislukking beleef aangeleerde gevoelens van hulpeloosheid ontwikkel. So 'n leerder sal eksterne faktore verantwoordelik hou vir sukses terwyl hy interne faktore die skuld gee vir mislukkings. Dit word bevestig deur Covington (1992:101) wat noem dat die verskonings wat vir mislukkings aangevoer word mettertyd, na herhaaldelike mislukkings, geloofwaardigheid verloor. Hy het leerders na elke onsuksesvolle toets geëvalueer en daar is bevind dat hulle na herhaalde mislukkings ontmoedig raak, hulpeloos en skaam voel en geloof in hul vermoë om te presteer verloor. Covington (1992:102) verwys na hierdie leerders as *failure accepters*. Gouws *et al.* (2000:84) verduidelik dat sommige adolessente voel dat hulle in elk geval nie die vaardighede het om te presteer nie en daarom nie eens wil probeer nie.

Bandura (in Thomas, 2005:156) se teorie van selfwerkzaamheid kan as 'n moontlike verklaring vir die tendens van aangeleerde hulpeloosheid dien. Volgens Papalia *et al.* (2006:32) ontwikkel die adolessent 'n geloof in sy eie vaardighede deur sy prestasie te vergelyk met dié van sy vriende en klasmaats. Bredekamp en Shepard (in Nason, 1991:302) noem voorts dat leerders bewus is dat hulle nie normaal vorder nie en gevolglik vertrou in hul vermoëns kan verloor. Berk (2003:453) verduidelik dat die leerders wat 'n hoë vlak van selfwerkzaamheid toon, dit toeskryf aan hul eie vermoëns en leerders met 'n lae selfwerkzaamheid, mislukking toeskryf aan hul gebrek aan vaardighede en suksesse aan eksterne faktore waarvoor hulle geen beheer het nie. Covington (1992) se selfwaarde teorie sluit hierby aan. Hiervolgens sal 'n leerder se behoefte om 'n positiewe selfbeeld te behou sy prestasie beïnvloed. Hy voer aan dat skole in werklikheid 'n adolessent se geloof in sy vermoëns bedreig. Indien die leerder moeite doen en tyd bestee aan sy werk en swak presteer, impliseer dit hy is onbevoeg. Daarom is dit vir baie leerders skrikwekkend om moeite met hul skoolwerk te doen. Gevolglik sal baie leerders eerder nie probeer nie, al loop hulle die risiko vir akademiese mislukking om sodoende 'n positiewe beeld van hulleself te behou. In Covington (1992:74) se woorde: *This means that sometimes students may actually sacrifice their chances of success and settle for failure, if by doing so they can salvage a reputation for ability.*

Van die adolessente het die rede vir graadherhaling toegeskryf aan faktore waarvoor hulle nie beheer het nie. Respondent 2 het baie woede teenoor die skool en verduidelik dat die klasse te groot is en dat konflik met sommige onderwyers gemaak het dat sy nie moeite wou doen nie. Sy was egter baie verlig om mee te deel dat sy gediagnoseer is met Aandagstekort en Hiperaktiwiteitsversteuring (ADHD) en dat die 'fout', soos deur haar genoem, dus nie by haar lê nie. Voordat die onderhoud nog begin het, het sy om verskoning gevra dat sy kiewel en genoem dat sy dit nie kan help nie, want sy het ADHD. Respondent 8 hou ook die skool verantwoordelik aangesien hy 'n belangrike eksamen gemis het en ten spyte van 'n geldige rede (volgens hom) hiervoor nul ontvang het. Respondent 10 noem dat die skoolwerk te veel is en die tyd om te leer te min. Ander verwys na die omstandighede tuis wat byvoorbeeld te raserig is en nie 'n geskikte leeromgewing skep nie. Twee respondente noem dat die laerskool hulle nie voorberei het vir die werk in die hoërskool nie en dat hulle nie gereed was hiervoor nie. Twee respondente blameer die invloed van hul vriende. Respondent 8 meld dat sy vriende sy aandag in die klas afgetrek het en Respondent 9 noem dat hy nie tyd gehad het om in die middag te kon werk nie omdat sy vriende hom kom pla het.

Die respondente toon dus 'n gemengde reaksie oor die mate van die beheer wat hulle gehad het oor hul eie prestasie en hul aandeel in die feit dat hulle 'n graad herhaal. Alexander *et al.* (2003:176-178) het die lokus van kontrole – in watter mate gebeurtenisse aan hul eie aksies en aan omstandighede buite hulleself

toegeskryf kan word – getoets by leerders wat 'n graad herhaal en dit gebruik om die selfwerkzaamheid van leerders te bepaal. Volgens Alexander *et al.* (2003:176) sal mense met 'n interne lokus van kontrole meer proaktief in hul optrede wees en hoër vlakke van selfwerkzaamheid toon, terwyl adolessente met 'n eksterne lokus van kontrole makliker sal moed opgee en passief reageer wanneer hulle met 'n uitdaging gekonfronteer word. Leerders wat aanhoudend swak doen en 'n graad herhaal verloor vertrou in hul eie vermoë om suksesvol te wees en begin dan redes buite hulleself soek in 'n poging om hulleself te beskerm (Thomas, 2005:157). Rice en Dolgin (2005:169) noem dat adolessente in 'n toenemende mate verskoning maak vir swak punte. Strategieë soos om werk uit te stel, om doelbewus nie te probeer nie, toe te laat dat ander hulle uit die werk hou en ander selfverdelende redes word gebruik sodat adolessente die verantwoordelikheid kan plaas op omstandighede buite hul beheer in plaas van die gebrek aan hul vermoë om te presteer.

In 'n poging om die negatiwiteit van graadherhaling te versag, het verskeie leerders dit gerasionaliseer deur positiewe uitkomst aan graadherhaling toe te skryf. 'n Kombinasie van positiewe uitkomst word genoem. Die meeste respondente wys daarop dat hulle beter vaar die tweede jaar. Hulle is meer gemotiveerd om hul huiswerk te doen en let meer op in die klas. Drie respondente glo dat graadherhaling mislukking in hoër grade sal verhoed. Verskeie respondente noem dat hulle beter vriende gemaak het in die huidige graad. Hulle het ook meer selfvertroue om te vra as hulle nie iets verstaan nie en Respondent 8 noem dat hy meer volwasse is. Byrnes (1989:116) het in 'n soortgelyke studie gevind dat sommige kinders wel noem dat retensie in die algemeen 'n goeie idee is omdat meer geleer word en werk ingehaal kan word, maar Byrnes meld dat die leerders nie dink dit is voordelig vir hulleself nie. Die navorser het dieselfde ervaar. Op die vraag as hulle kan kies of hulle in die vorige klas of in die huidige klas kan wees, het al die respondente sonder uitsondering, ten spyte van die positiewe gevolge wat sommige genoem het, gesê hulle wil in hul vorige klas wees. Die volgende tema sal fokus op hoe die adolessent homself evalueer.

### **3.4.3 Tema 3: Die adolessent se gevoelens omtrent die self**

Die adolessent se belewenis van homself kan soos volg uiteengesit word:

#### **3.4.3.1 Subtema 1: Lae selfagting en twyfel in eie vermoë**

Graadherhaling het aanleiding gegee tot gevoelens van lae selfagting en die meeste adolessente het genoem dat hulle vertrou in hul eie vermoëns verloor het. Hier volg die verbale response van die respondente:

Respondent 1:

- Net somtyds voel ek so dom.
- Dit voel asof as ek dit nie nou, daai jaar gedoen het nie, sal ek dit ook nie die jaar kan doen nie.
- Vir my voel dit so asof ek 'n mistake was, 'n mislukking wat vir hulle twee.... Asof ek 'n mislukking is vir my ma en pa.

Respondent 2:

- Dan dink ek by myself jou stupid mens hoe kan jy dit doen?
- Ek kry gewoonlik swak punte. Ek het nog nooit in my lewe vir enige iets 100% gekry nie.
- Soos ek sê gewoonlik is ek maar baie laag, punte gewees as ek eerlik moet wees. Ek is gewoond aan hulle *downsides* met skool. Ek's gewoond daaraan gewees.
- Want hulle sê vir my die afgelope drie jaar dat ek gaan dop, ek gaan dop, ek gaan dop. En toe is dit nou die jaar, laas jaar. Dis eintlik 'n baie negatiewe ding om vir jou 'n kind te sê. *Well obviously.*

Respondent 3:

- Jy voel net so klein.

Respondent 4:

- Ek weet nie ek is baie bang om weer te druipe en goete.

Respondent 5:

- Ek voel nie lekker nie juffrou. [Hoe voel jy oor jouself?]

Respondent 6:

- Nie lekker nie, ek voel maar net soos 'n dom kind, soos iemand wat nie hier moet wees nie.

Respondent 7:

- So so juffrou maar in die klas is ek nou afgebreek. Want ek is 'n *failure* en so.
- Nou moet ek met klomp niggies opgeskeep sit. Wat almal so te sê sukses behaal het in hul skoolloopbaan en so en nou hier's ekke.
- Want ek moet nou so te sê saam met die voorbeeld dra en as ek nou al begin te floppe maak hoe gaan ek dit nie verder floppe in die lewe maak nie?



Respondent 8:

- Ja, hmm, it was there that I failed. I did not...failure...not really as much as a failure, but I did fail so.....

Respondent 11:

- Ja AS ek deurkom. [Jy sê jy wil in die UK studeer AS jy deurkom?]
- Jaaa, wel, daai wiskunde verstaan ek rêrig nie so baie nie. [Dit klink asof jy twyfel of jy gaan deurkom?]

### 3.4.3.2 Subtema 2: Woede teenoor die self

Verskeie van die respondente was kwaad vir hulleself dat hulle in dieselfde graad is. Hier volg die verbale response:

Respondent 1:

- Skuldig omdat ek is nooit 'n kind wat gedruip het of so nie. Ek was altyd goed in die laerskool en in graad agt.
- Ja want ek kan beter gedoen het. Ek weet ek kan beter gedoen het en toe druipe ek nou weer. [Is jy dalk kwaad vir jouself?]

Respondent 4:

- Ek voel ek het 'n jaar gemors, want nou gaan my ouers vir my as ek 18 is vir my nog altyd vir my sê ek kan nie dit doen en dat doen nie, want ek is op skool en ek moet leer en dis nie lekker nie.
- Baie kwaad, soos in baie. Ek kon beter gedoen het.

Respondent 7:

- Toe het ek gegaan buite en vir myself kwaad gewees en toe sê ek vir myself dit was jou eie skuld.

Respondent 10:

- Ja juffrou. [Was jy dalk 'n bietjie kwaad vir jouself?]
- Omdat ek nie hard genoeg geleer het nie juffrou. Ek het, was meestal buite op die straat. [Hoekom?]
- Ek was maar net kwaad vir myself. (lang stilte)

Respondent 11:

- Ja nogal 'n klein bietjie juffrou, want ek weet ek kon my bes gedoen het, maar ek was net te lui gewees.

### 3.4.3.3 Subtema 3: Motivering om beter te doen

Die meerderheid respondente is vasbeslote om beter te doen en die jaar te slaag. Hier volg die verbale response van die respondente:

#### Respondent 3:

- So dis hoekom ek hierdie jaar besluit ek gaan maar liewerste begin leer dit gaan beter gaan. Ek wil baie graag klaarmaak. En ek wil begin werk ek wil baie graag my eie huis hê en so aan en my eie perd.
- Ja ek wil vooruit gaan in die lewe. Dit help nie jy gaan agteruit nie dan gaan jy niks bereik nie.

#### Respondent 4:

- As ek nie gewil het nie sou ek by die huis gebly het. My ouers sou my nie kon dwing om skool te gaan nie en ek het gevoel ek moet skool toe gaan, want ek wil skool klaarmaak.
- Ek het vir myself gesê, ok, wees net sterk, wees positief. En jy gaan dit maak soos nou volgende jaar. Dis hoekom ek positief is, want ek weet ek gaan dit maak, want ek kan nie nog 'n jaar mors nie.

#### Respondent 8:

- Hmm, just study. I know the mistake I made last year and it would not happen this year.

#### Respondent 9:

- Maar nou die jaar, gaan ek nou. Ek sit nou alles in. Ek wil die jaar deurmaak juffrou, ek wil die skool ook klaarmaak, dis my mikpunt. Ek wil leer, ek wil uit my foute uit leer so.
- Vanjaar, ek sê nee. Al pla hulle [*sy vriende*] my ek sê nee ek wil eers my werk klaar maak.
- Ek leer nou meer. Ek is meer meestal gefokus op my skoolwerk en ek leer nou. Sê nou ek het nou nie hier verstaan nie en dit is verduidelik en so, dan gaan maak ek weer seker dat ek dit kan verstaan.
- Dis vir my amper skool het nou 'n moet vir my. Ek wil iets in die lewe word.

### 3.4.3.4 Bespreking van die resultate en literatuurkontrole

Volgens Nason (1991:302) is graadherhaling skadelik vir 'n leerder se selfkonsep. Uit die onderhoude het dit geblyk dat adolessente wat 'n graad herhaal dikwels negatiewe boodskappe vir hulleself gee. Enkele terme wat deur die respondente gebruik word om na hulleself verwys sluit in: *dom, stupid, failure, flop, mistake, swak, klein, nie lekker nie* en *afgebreek*. Navorsing bewys dat daar 'n definitiewe korrelasie is tussen selfagting, skolastiese prestasie en akademiese vermoë (Nason, 1991:302). Die feit dat leerders

bewus is dat hulle nie normaal vorder nie, gee aanleiding tot gevoelens van minderwaardigheid (Bredenkamp & Shepard in Nason, 1991:320). Light en Morrison (1990:34) bevestig dat die verband tussen selffagting en sukses besonder sterk is. Graadherhaling hou dus sosio-emosionele gevolge vir die adolessent in.

Uit die response van die respondente is dit duidelik dat adolessente wat 'n graad herhaal se evaluering van hulleself baie swak is en lei tot lae selffagting. Haberman en Dill (1993:355) noem dat leerders emosioneel sukkel om graadherhaling te verwerk en dat die emosionele gevolge groter is vir die ouer leerder. Aangesien selffagting een van die boustene is van die adolessent se selfkonsep wat opgeneem word in sy identiteit, sal graadherhaling identiteitsvorming negatief beïnvloed. Siende dat identiteitsvorming een van die belangrikste ontwikkelingsmylpale van adolessensie is, is dit belangrik dat die adolessent die nodige ondersteuning ontvang. Gouws *et al.* (2000:83) bevestig die wederkerige verhouding tussen prestasie en selfkonsep: 'n hoë selfkonsep dra by tot prestasie op skool en prestasie bevestig die selfkonsep. Hulle noem voorts dat leerders met 'n hoë selfkonsep meer selfvertroue het en meer gemotiveerd is om hard te werk en om uitdagende take te aanvaar. Rice en Dolgin (2005:167,169) voer aan dat aangesien 'n hoë selfkonsep gedrag rig en motiveer, sal die leerders wat vertrou dat hul kan presteer, optree in 'n wyse wat dit bevestig.

Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat adolessente wat swak vaar op skool in 'n bese kringloop vasgevang is. Tomchin en Impara (1992:204) het gevind dat sommige onderwysers glo dat vroeë graadherhaling 'n positiewe selfkonsep tot gevolg kan hê aangesien die leerders akademies beter sal vaar. Hulle bevestig egter dat graadherhaling traumaties is en gevolglik negatief inwerk op die adolessent se selfkonsep. 'n Lae selfkonsep lei weer tot lae akademiese prestasie. Jimerson *et al.* (1997:20) noem dat graadherhalers uitgeken word as leerders met minder selfvertroue in hul eie vermoëns, dit wil sê 'n lae selfwerkzaamheid toon. Swak prestasie lei tot lae selfwerkzaamheid wat lei tot 'n lae selfkonsep wat die adolessent se identiteit negatief beïnvloed. Hoe langer die leerder sukkel op skool en akademies swak vaar, hoe meer verloor 'n leerder vertroue in sy vermoëns en hoe swakker presteer hy.

In die onderhoude het dit duidelik geblyk dat die adolessente wat 'n graad herhaal twyfel in hul vermoëns. Omdat die adolessent nie meer in homself glo nie en verwag om swak te doen, word dit 'n selfvervullende profesie. Page en Page (2003:10) bespreek die rol van verwagtinge en noem dat verwagtinge 'n groot rol speel in toekomstige gedrag, juis omdat dit 'n selfvervullende profesie kan word. Light en Morrison (1990:34-36) noem voorts dat 'n kind konsekwent sal optree op die wyse waarop hy homself sien en

waarop ander hom evalueer. Leerders wat hulleself as *dom* of as 'n *mislukking* afmaak, glo mettertyd dat hulle mislukkings is en tree in ooreenstemming hiermee op. Oaklander (1988:133) bevestig dat adolessente introjeksies vorm van foutiewe boodskappe wat hul onderskeie identiteite negatief kan beïnvloed. Adolessente streef dus daarna om aan die verwagtinge van hulleself en ander te voldoen, hetsy dit positief of negatief is en bevestig deur middel van hul gedrag die etiket wat op hulle geplaas is.

Volgens Smith en Shepard (1990:87) kan 'n moontlike rede vir die oneffektiwiteit van graadherhaling wees dat die emosionele gevolge verdere leer bemoeilik. Tog is ten minste vier van die respondente gemotiveerd om hierdie jaar te slaag en hul foute reg te stel. Berk (2003:452) glo dat adolessente se motivering om te presteer, selfs 'n beter aanduiding is vir akademiese prestasie as intelligensie. Leerders wat glo dat hulle die skoolwerk kan baasraak en hul eie leerproses reguleer, is meer geneig om te slaag as die leerders wat nie in hul eie vermoëns glo nie. Habermann en Dill (1993:355) is egter van mening dat graadherhaling nie as 'n motivering dien vir leerders om harder te werk nie, juis omdat lae selfagting motivering direk beïnvloed en motivering dus afneem. Gouws *et al.* (2000:60-61) noem dat indien motivering ontbreek, dit by adolessente aanleiding kan gee tot onderprestasie, afwesigheid en gedragsprobleme. Alhoewel die respondente se akademiese vordering nie deel uitmaak van die studie nie, kan die navorser wel byvoeg dat van die betrokke adolessente beter vaar, veral die twee respondente wat gemotiveerd is om harder te werk. Die meerderheid respondente vaar egter akademies basies dieselfde as die vorige jaar, met die verskil dat hulle hul werkopdragte meer konsekwent inhandig (Betrokke skool in die Overberg, 2007a). Dit is nie net die adolessent se geloof in homself wat 'n rol speel in sy prestasie nie, maar ook die evaluering wat hy voel hy van sy portuurgroep ontvang, wat dan vervolgens bespreek word.

#### **3.4.4. Tema 4: Die adolessent se belewenis van sy portuurgroep**

Die respondente se belewenis van hul portuurgroep kan soos volg uiteengesit word:

##### **3.4.4.1 Subtema 1: Die vrees vir stigmatisering en etikettering**

Die meerderheid adolessente het die stigma wat aan graadherhaling kleef gevrees en het die volgende gesê:

#### Respondent 1:

- Somtyds was ek bang om vir, miskien vra ek vir die juffrou iets en dan moet ek miskien die volgende dag word ek gesê ek is 'n dom kind en alles. En dit is wat ek gedink het die eerste week toe ek hier, die jaar skool toe gekom het. Wat gaan hulle van my sê?
- Omdat ek gedruip het. En dan as kinders druipe dan is hulle dom.
- Hulle sal vir my lag. Of hulle kyk vir my en dink ek is dom of stupid of so iets.
- Skaam oor die feit dat ek nog weer moet terugkom skool toe en die kinders wat sou hulle dink van my.

#### Respondent 2:

- Goed ek het *geworry* omdat ek moes teruggegaan het Hoërskool toe. En daarvoor sou ek nou nie gehou het nie. En daar was nog kinders by die Hoërskool wat nog op my kop gestaan het ook nog.

#### Respondent 3:

- Hulle koggel jou en hulle knou jou af. As jy kla is dit ook nie reg nie dan koggel hulle jou nog meer. Hulle noem jou name of hulle gooi jou met iets.
- Ek het na my vriende toe gegaan en net so stil gebly. En almal het gelag wat gedruip het. Net party mense het gelag en so aan. Dit laat jou so sleg voel.

#### Respondent 4:

- Ek het nogal gedink ok hulle gaan dink ek is dom, ek is nie dit nie.
- Ai die meisiekind is dom, hoekom is sy nou weer hier. Ek het vir myself gesê ek gaan my nie steur aan hulle nie, hulle moet dink wat hulle wil, want ek is nie dom nie, mens kry nie 'n dom mens nie.
- Ek weet nie wat hulle kan sê van my nie. Ek is bang hulle sê goeters van my wat ek nie eintlik is nie.

#### Respondent 5:

- Ek het maar niks gesê nie, net 'n bietjie skaam gevoel. [sy reaksie op aanmerkings van sy vriende]
- Ek wens ek was in daai klas juffrou, of so, dat hulle my kan oorgesit het in die ander klas (*sy klas van die vorig jaar*). [Hoe voel jy wanneer hulle vir jou lag?]
- Ek het sommer gevoel dat ek hulle kan slaan of so juffrou.

#### Respondent 6:

- Ja juffrou. [Dink jy dalk dat ander kan dink jy is dom?]

#### Respondent 7:

- Ek het, ek wil, ek was so te sê was skaam gewees juffrou en wil nie eintlik baie buite in die publiek gewees het nie en so, want ek was altyd die ou wat groot gepraat het en so. En toe is ek die ou met die klein mondjie want ek kan toe nie vir my vriende reg in die oë staar nie, want hulle almal is vorentoe en hier sit ek nogsteeds.
- Dit was nie vir my lekker as ander mense vir my gevra het, het jy geslaag?
- Kyk ek is nou wel nie die slimste kind nou dalk in die graad nie, maar dit het vir my gevoel as hulle nou in die klas instap hulle lag my uit agteraf.

#### Respondent 8:

- Hmm, mostly the reason, because of what they might think about me.
- Because of what people will think about me. That I am stupid or something.
- It was weird going to the younger grade and...ja. Like that they will laugh at me or something, but ja.

#### Respondent 10:

- Dit voel nie lekker nie juffrou. Want dis nuwe kinders en hulle sien ook nou jy herhaal 'n graad en so. Jou vriende gaan vorentoe. Jy is al een wat agterbly.
- Dat ek dom is juffrou.
- Dit voel nie lekker nie juffrou, dit voel sleg. [Hoe voel jy as hulle dit van jou dink?]

#### Respondent 11:

- Vir die feit dat almal mens gewoonlik *dis* [spot], as 'n mens 'n graad herhaal. En hmm, ja jy verloor soos meeste van jou vriende in jou vorige klas en sulke goed.
- Nie rêrig nie. Dit was net so 'n paar kinders uit my vorige klas gewees, maar daai het ook gou verby gewaai. [Het kinders jou gespot?]
- Ja dis so. [Is jy dalk skaam omdat jy bang is vir wat mense gaan dink van jou?]
- Dis net hy's dom en hy kon soos deurgekom het.

#### 3.4.4.2 Subtema 2: Vervreemding en die verlies van vriende

Verskeie adolessente voel dat hulle vriende verloor het omdat hulle 'n graad moet herhaal. Die verbale response van die respondente was soos volg:

##### Respondent 1:

- En dit was, vir my was dit - ek het nie regtig geweet wat om vir hulle te sê nie, want dit laat 'n mens klaar sleg voel as hulle vir my dieselfde vraag vra wat hulle eintlik laas jaar gehad het.
- Want dit het vir my gevoel asof ek niemand om my het wat in my glo of my kan bystaan nie.

##### Respondent 2:

- Ek sal in 'n graad 10 klas wees saam met mense wat ek glad nie ken nie, ek weet nie ek sal heeltyd gedruk voel.
- Ek was baie hartseer. Veral dat ek nie meer my maatjies het by die hoërskool nie.

##### Respondent 3:

- Dit is alles so allendig. Sit so allendig en almal spot vir jou en dit voel so jy rebel. Dan gaan alles sleg.
- Ek weet hoe dit voel om nie vriende te hê nie.
- Dit is nogal erg om nie vriende te hê nie. Jy sit so allendig heeldag en voel so sad.

##### Respondent 4:

- My ou vriende is my vriende, maar soos in die klas moet ek nuwe vriende maak, want ek moet met die een praat en saam met daai een praat as ons as ons soos 'n groeptaak moet doen. En dan moet ek, hulle praat nie saam met my nie, want hulle ken my nie. Hulle worry nie. Hulle vra nie wat's my naam nie of iets nie. Dan moet ek vir hulle vra maar ja hoe moet dit gedoen word en hoe moet dat gedoen word en wat's hulle name en waar bly julle en al die goed. Ek moet weer oor... en dis nie lekker nie.

##### Respondent 5:

- Hmm ek het hmm af gevoel. Alles is dieselfde is en die skool weer oor is amper asof ek 'n nuwe leerling in die skool of so iets.
- Dit lyk of ek hmmm, 'n nuwe kind in die klas is juffrou. En bietjie sleg juffrou met die nuwe kinders.
- Dan voel ek maar net of ek nie in die skool is nie of so juffrou, dan sit ek maar net daar. [Wat gebeur as hulle vir jou lag?]

Respondent 6:

- Jis [*skud sy kop*]. Die nuwe graad agt klas juffrou – ek het so [*beduie na 'n ander hek*] omgeloop. Ek was 'n bietjie skaam gewees.
- Joh – hier's ek 'n groot man tussen die klein kinders. [Wat het jou skaam gemaak?]

Respondent 7:

- Soos in my beste vriend verlede jaar ons het alles saam gedoen. Maar die einde van die jaar toe gaan almal vorentoe en hier sit ek alleen agter. So as ons vanjaar weer bymekaar gekom het, het dit vir my gevoel niemand wil meer werklik bymekaar wees met my nie. Juffrou want ek is 'n *failure* en so.
- Een van my vriende het nogal vir my gesê: Ja ek het hom *gedrop* omdat ek het gedruip het, want nou sit hy alleen in die groot standerd en hier sit ek weer terug. Dit voel vir my asof ek baie van my beste vriende verloor het omdat ek gedruip het en so aan.
- Om te dink ek het verlede jaar 'n klomp vriende gehad en nou loop ek saam met standerd sessies op die skool.
- As ek nou so te sê verby hulle [*vriende van sy vorige jaar*] loop sal hulle my groet, maar hulle sal nooit so te sê self saam met my praat nie. Dit voel vir my asof hulle dink hmm, ek is 'n *failure*, hulle hoef nie meer saam met my te praat nie so omdat ek 'n *failure* is.
- Ek kan nou nie weer teruggaan na my groot, na my vrinne in die groot standerds nie, hulle wil niks met my te doen hê en so nie.

Respondent 8:

- Ja the first term at school was quite tough. I would see my friends in the other grade and not won't be able to walk with them in the same direction any more or anything.

Respondent 9:

- Dis bietjie ongemaklik om tussen ander kinders te sit wat nou, hoe kan ek sê wat nog vir jou gekry het van die laerskool af met standerd ses.

Respondent 10:

- Almal van jou vriende het nou geslaag. Jy is al een wat miskien nou gedruip het.



- Nee – ek bly maar net saans by die huis. [Het jy in die vakansie saam met jou vriende wat geslaag het gekuier?]
- Ek het 'n graad gedruip. [Wat het gemaak dat jy nie saam wou kuier nie?]

#### 3.4.4.3 Subtema 3: Die ervaring van ander graadherhalers

Die teenwoordigheid van nog graadherhalers het die sosiale aanpassing in 'n klas vergemaklik. Hier volg die verbale response van die respondente:

##### Respondent 1:

- Ok vir hulle is dit seker ook so moeilik as wat dit vir my is, want daar is een vriend van my wat agtergebly het en die eerste dag toe vra ek vir haar hoe is dit, of hoe voel sy. Toe sê sy vir my sy is ok. Maar vir my het sy so gemaklik gelyk en almal het so gemaklik gelyk maar ek het gevoel ek is die enigste een wat so ongemaklik is. Om die waarheid te sê vir my voel dit asof hulle *gepretend* het, aangesit het hulle voel niks nie.

##### Respondent 3:

- Dis nie net ek wat gedruip het nie, daar's baie ouens wat gedruip het so dis nie meer so erg nie.
- Die meeste van hulle het ook 'n graad herhaal. Die meeste van die mense. Ja dit help jou so klein bietjie. Dit help dat mens nie so sleg voel nie.

##### Respondent 5:

- Ja juffrou, M, hy is gelukkig daar.
- Want as ek praat sal hulle nie lag of so nie. Hulle sal miskien dieselfde voel as ek voel.

##### Respondent 6:

- Ek het vriende gehad, M-hulle juffrou. Omdat hulle is ver van my gesit, dit het nie lekker gevoel nie. [Hy verwys na ander graadherhalers]

##### Respondent 7:

- Die eerste ding wat ek gesoek het was vrinne juffrou. Om te kyk hmmm, wie nou almal gedruip het sodat ek nou saam met hulle die paadjie kan stap en probeer vriende bymekaar maak.

- So die eerste ding het ek gemaak, bymekaar gemaak het om te kyk wie almal gedruip het juffrou. Sodat ons nou kan soos in seker gewees het, van.....[onvoltooid]

**Respondent 9:**

- Hy is nou, is ook mos nou in standerd ses. Dit help vir my ook 'n bietjie baie juffrou.

**Respondent 10:**

- Die hele ding dat ek alleen agtergebly het. Maar toe hoor ek daar het nog 'n klomp kinders gedruip. Toe sien ek vir A-hulle en B-hulle het ook gedruip.
- Is, jy voel nie so alleen nie. Dis omdat ons almal gedruip het
- As ons in die tegniese tekeninge klas kom, toe sit ons by mekaar, ek en C, A, B en D. Ons het bymekaar gesit.

**Respondent 11:**

- Daai dag [*die eerste dag van skool*] was baie erg gewees. Want eerstens het ek nie geweet waar ek moet staan nie. Daar was baie baie baie Engelse kinders. O, maar toe sien ek vir C en vir M en vir W en toe weet ek ek moet by hulle staan.
- Ja baie. [So dit was 'n bietjie makliker dat hulle ook daar was?]

**3.4.4.4 Subtema 4: Ondersteuning van vriende**

Daar is verskeie respondente wat nie vriende verloor het nie, maar voel dat hul vriende hul gehelp het om hul onsteltenis beter te verwerk. Hier volg die verbale response van die respondente:

**Respondent 3:**

- Vriende help so bietjie, dan voel jy nie so sleg nie.
- Ja juffrou hulle *support* jou. Hy sê hou net aan. Jy sal eendag uit die skool uitkom. Ek glo nogal jy sal eendag bo uitkom as jy regtig wil dan sal jy bo uitkom.

**Respondent 4:**

- Ek het vir hulle gebel. Toe vir hulle gevra hoe het hulle gedoen en hulle het almal geslaag. Toe vra hulle vir my en toe sê ek maar ek het gedruip. Toe het hulle nou vir my gesê maar hulle is jammer. Toe het een van my tjommie van Stanford afgekom en na my toe gekom en vir my kom vra, maar hoekom.

Hoekom het ek gedruip, wat was fout? ...En toe het sy my getroos. Sy het gesê ag dis nie die einde van die wêreld nie, jy kan dit weer opmaak. Jy sal daar uitkom, moet nie worry nie.

- Soos baie het vir my gebel. Die ander het nie gekom nie, want hulle was soos bang vir my ouers, bang hulle word weggejaag. Sy het darem iets gedoen. Sy het eers gebel om te vra of sy kan kom.
- Ek het ingekom, ek het nie *geworry* nie, want my vriende was daar vir my gewees. Hulle het vir my gewag by die bus en vir my 'n drukkie gegee en gevra hoe gaan dit en hoe voel ek.

#### 3.4.4.5 Bespreking van die resultate en literatuurkontrole

Graadherhaling is 'n hoogs publieke ervaring. Die leerders se klasmaats vorder na die volgende graad, maar hulle bly agter. Die leerders moet begin met nuwe klasmaats wat kleiner, jonger en slimmer is as hulle. Verder is die leerders se ouers, onderwysers en klasmaats almal bewus van die feit dat hulle die tweede jaar in dieselfde graad is (Alexander *et al.*, 2003:1,166). Die grootste vrees wat in die onderhoude na vore getree het, was die vrees vir moontlike negatiewe evaluering deur die portuurgroep. Byrnes (1989:120) het aan haar respondente gevra wat hulle dink die ergste ding omtrent graadherhaling is. Die algemeenste antwoord was die vrees om uitgelag en gespot te word, sowel as die verlies van vriende. Smalls (in Bowman, 2005:43) bevestig dit en noem dat kinders wat 'n graad herhaal wel gespot word. Sulke kinders word verwerp deur hul klasmaats en sukkel gevolglik om aan te pas in hul nuwe klas.

In hierdie studie, soos in voriges, dui die leerders aan dat hulle bang was vir negatiewe evaluering veral aan die begin van die nuwe skooljaar. Volgens Nason (1991:302) word adolessente wat 'n graad herhaal gestigmatiseer en geëtiketteer deur hul portuurgroep. Dit het ook geblyk uit die onderhoude. Die meeste respondente was skaam om terug te kom skool toe uit vrees dat hulle uitgelag sal word, gespot sal word, gekoggel sal word en dat kinders sal sê hulle is dom, lui of *stupid*. Die meeste het selfbewus gevoel en gedink almal kyk vir hulle. Respondent 6 wou nie eens die hoofingang gebruik nie, juis om die ander leerders te vermy. Beide Frey (2005:338) en Jimerson *et al.* (1997:21) bevestig dat leerders wat 'n graad herhaal minder deur hul portuurgroep aanvaar word en meer gedrags- en aanpassingsprobleme toon. Die resultate is herhaal in 'n studie van Plummet (in Walters & Borgers, 1995:303-304). Die laasgenoemde outeur het bevind dat leerders baie krities is teenoor dié wat 'n graad herhaal en 55% verkies om nie tydens pouses te sosialiseer met leerders wat nie 'n graad herhaal nie. Gevolglik is die meeste leerders wat 'n graad herhaal die slagoffers van diskriminasie.

Tydens adolessensie word die portuurgroep die belangrikste sosialiseringagent in die individu se lewe en word die selfkonsep gebaseer op terugvoering van vriende (Berk, 2003:446). Die negatiewe evaluering van

die adolessent beïnvloed sy selfkonsep negatief. Tydens adolessensie is die individu besonder weerloos teen stigmatisering en etikette aangesien adolessente neig om etikette deel te maak van hul identiteit (Page & Page, 2003:41). Negatiewe etikette soos *dom*, *stupid*, *mislukking* en *lui*, soos ervaar deur die respondente, kan in selfvervullende profesieë verander. Aangesien die respondent voel dat dit die verwagting is, kan hy optree om aan hierdie verwagting te voldoen en dan *dom* optree (Page & Page, 2003:10).

Die selfbewustheid wat die respondente genoem het op veral die eerste dag van die nuwe skooljaar, het te doen met Elkind se teorie van die denkbeeldige gehoor (in Kaplan, 2000:486; Papalia *et al.*, 2006:443). Hiervolgens voel die adolessent asof hy gedurig die middelpunt van almal se aandag is en voortdurend geëvalueer word. Die adolessent glo dat ander hom sien op dieselfde wyse as dié waarop hy homself sien en evalueer. Aangesien van die respondente voel soos 'n mislukking, kan dit verklaar hoekom hulle dink ander hulle as mislukkings beskou. Montgomery (in Kaplan, 2000:486) noem dat die adolessente wat op 'n skaal hoog meet vir die denkbeeldige gehoor, swakker vaar op skool aangesien hulle gedurig dink ander evalueer hulle optrede. In 'n poging om hul selfkonsep te beskerm soek diesulkes nou verskonings vir hul mislukkings. Alhoewel baie van die respondente negatiewe etikette vrees en dit oordryf word met die denkbeeldige gehoor, is dit ongelukkig waar dat verskeie respondente wel die slagoffer was van afknouery en dat hulle uitgelag, gekoggel en gespot is.

Die respondente het ook genoem dat hulle bang is hulle verloor hulle vriende en verskeie het gevoelens van vervreemding ervaar. Volgens Baron en Byrne (1997:319) streef alle mense daarna om te konformeer met sosiale norme met die doel om aan 'n groep te behoort. Een rede vir konformering is sodat ander mense jou sal aanvaar en van jou sal hou (Baron & Byrne, 1997:326). Volgens Rice en Dolgin (2005:285) is groepsaanvaarding dikwels afhanklik van akademiese prestasie. Lubbers, Van der Werf, Sniijders, Creemers en Kuyper (2006:492,508) het verder bewys dat daar 'n beduidende verband is tussen portuurgroepaanvaarding en goedkeuring, en akademiese prestasie. Studente wat nie deur hul portuurgroep aanvaar word nie, vaar swakker op skool en ervaar sosiale verwerping en gevoelens van isolasie. Veral Respondent 7 was baie ongelukkig oor die verlies van sy vriendekring. Hy noem dat hy alleen voel en dat sy vriende hom verwerp het omdat hy 'n mislukking is. Byrnes (1989:116) het soortgelyke response gekry waar die kinders bekommerd was dat hulle nie meer saam met hulle vriende in 'n klas kan wees nie. Die meeste adolessente voel alleen en dit is vir hulle moeilik om weer vriende te maak in die nuwe klas waar ander weet hulle herhaal 'n graad. Respondent 5 sê: *dis amper asof ek 'n nuwe leerling in die skool is*, terwyl Respondent 6 sê: *Joh – hier's ek 'n groot man tussen die klein kinders*.

Baron en Byrne (1997:283) waarsku dat sulke gevoelens van isolasie dikwels geassosieer word met depressie, angstigheid, ongelukkigheid, ontevredenheid en skaamte. Aangesien adolessente al meer onafhanklik van hul ouers word, word vriendskappe met die portuurgroep meer belangrik en die adolessente met min sosiale vaardighede tree selfbewus op in hul interaksie met ander en het oor die algemeen 'n lae selfbeeld (Bruch, Hamer & Heimberg in Baron & Byrne, 1997:284).

Behalwe dat die adolessente graadherhalers die stigma van *dom* en *mislukking* dra, verloor hulle ook in die proses vriende en sukkel hulle om in die nuwe graad aan te pas. Om die gevoelens van vervreemding en isolasie te bekamp, soek baie van die adolessente ander leerders wat 'n graad herhaal. Die meeste respondente noem dat hulle dadelik die ander graadherhalers uitgesoek het. Die adolessent wat 'n graad herhaal, vind dit 'n troos as hy saam met ander leerders wat 'n graad herhaal kan wees. Hulle is geneig om saam te sit in die klas, saam groepswerk te doen en pouse te sosialiseer. Die meeste respondente het gesê hulle voel minder alleen tussen ander graadherhalers en dat dit hulle *so bietjie help* en *dan voel jy nie so sleg nie*. Elkind (in Kaplan, 2000:486) se teorie van die persoonlike fabel is hier van toepassing. Hiervolgens voel adolessente dikwels hulle ervaring is uniek, oorspronklik en spesiaal en gevolglik kan niemand hulle verstaan nie, tensy die persoon dieselfde ervaring het. Daarom, in 'n poging van die adolessent om homself te beskerm, omring hy hom dikwels met lede van sy ouderdomsgroep wat dieselde norme en waardes as hy het (Newman & Newman, 2006:321). Om aan so 'n groep te behoort en deur ander aanvaar te word, is baie belangrik tydens adolessensie (Baron & Byrne, 1997:435), juis omdat adolessente glo dat hul vriende hul ervarings beter sal verstaan (Papalia *et al.*, 2006:480).

Nie al die respondente het vervreemding ervaar nie. Respondent 4 noem dat haar vriende haar deur die hele vakansie ondersteun het en haar op die eerste dag van skool met blomme by die bushalte gegroet het om haar so te ondersteun. Alhoewel sy hartseer is dat sy nie in dieselfde klas as hulle is nie en nie saam met hulle kan matrikuleer nie, is dit wel 'n bewys dat leerders met 'n sterk vriendekring beter aanpas (Gouws *et al.*, 2000:79). Baron en Byrne (1997:280) noem dat vriendskappe tydens adolessensie baie belangrik is en dat sterk vriendskappe in die skool 'n meer positiewe houding teenoor die skool tot gevolg kan hê. Johnson (1997:290) bevestig dat die kwaliteit van vriendskappe die mate waarin stres ervaar word en aanpassing wat daarmee gepaardgaan, sal beïnvloed. Ondersteunende vriendskappe verminder dus die stres wat met graadherhaling verband hou. Die gesin as 'n bron van ondersteuning speel net so 'n groot rol in die aanpassing van die adolessent en sal vervolgens bespreek word.

### 3.4.5 Tema 5: Die adolessent se belewenis van sy ouers as kwaad en teleurgesteld

Verskeie respondente was bang vir die reaksie van hul ouers en is gestraf. Hier volg die verbale response van die respondente:

Respondent 1:

- Sy het net gesê, hmm, ek sal nie kry wat ek altyd gekry het nie voor ek nie vir haar beter punte die jaar bring nie.
- Hy was woedend. Maar hy het nie vir my uitgeskel nie, maar my ma uitgeskel en dit is waarvoor ek eintlik ook bang was.

Respondent 2:

- Hulle was ontsteld daaroor, maar my oupa was baie kwaad. My oupa was baie kwaad.
- Ja hulle was. Hulle was bietjie. [Was jou ouers dalk teleurgesteld?]
- Hulle was al so gewoonnd daaraan gewees dat ek, ekskuus vir my taal, op my gat deurgaen. So ek weet nie hulle was net gewoonnd daaraan gewees. Maar hulle was bietjie meer ontsteld.
- Maar as dit nie was vir Dr. O nie sou ek heelwaarskynlik gehok gewees het tot *forever* toe.

Respondent 3:

- Ek het haar [sy ma] gevra maar hoekom sy so *sad* is. Toe sê sy nee maar 'n onderwyser het haar gebel en gesê ek het gedruip. Dis erg gewees.
- Hmm sy was baie geskok. My pa was die heel ergste geskok. Hmm hy het nogal nooit so iets, hy ken nie so iets nie. So dit was, hulle was baie geskok.
- Daar was 'n paar botsings tussen my en my pa. My pa hou dit nogsteeds teen my. So hy sal partykeer, as iets verkeerd doen sal hy sê maar dit en dit en dit. Sal hy my so skel daaroor.
- Ek moet net beter doen. Ek moet goed doen sodat hy daarvan vergeet. Hopelik sal hy daarvan vergeet.

Respondent 4:

- My ma-hulle was baie kwaad, want hulle het gevra maar hoekom leer jy nie....Hulle was kwaad vir my en ek was baie af.

- Soos ek kan nie geloop het nie. Ek kan nie uitgegaan het nie as my vriende na my toe kom dan mag hulle nie na my gekom het nie om te gesels. Ek kan nêrens saamgegaan het nie ek moet in die huis sit.
- Ek het nie eers eintlik Kersfees gehou nie, want ek kon nêrens na toe gaan nie, ek sit by die huis. My ouers het uitgegaan, maar ek het nie saamgegaan nie, want ek moes by die huis sit, ek mag niks gedoen het nie. Dit was nie lekker nie.

#### Respondent 5:

- Sy was woedend kwaad.
- En my pa. Toe skel hulle my.
- Joe – (*sug swaar en skud sy kop, lyk baie ongemaklik*) [reaksie op die vraag hoe hy gevoel het toe sy ouers met hom raas]

#### Respondent 6:

- My pa het geskel juffrou.

#### Respondent 7:

- Hy was baie geskok gewees want ons altwee sy kinders het soos in die jaar, hy wou hê ons moet slaag, maar ons kon nie een daai vir hom gegee het nie. So was hy nou 'n bietjie geskok en so.
- Ja dis werklik so want ek was die enigste seun in ons familie so almal is mos op my rug. [Dink jy jou pa was dalk teleurgesteld in jou?]
- Hy het nou nie baie, so te sê, soos hulle nou baie sê, afgeknou en harde goed gesê nie. Hy was net baie geskok gewees in my en so juffrou. So daar was nie baie slegte bande tussen my en hom gewees nie.
- So ek kan nie sê hy is kwaad vir my nie juffrou. Hy voel dalk teleurgesteld. Maar dan het hy my gesê ook, hy gaan vir my vriende sê hulle moet van ons huis af wegbly want ek wil hoërskool deurkom.

#### Respondent 8:

- Well my mom, my mom thought it was quite unfair for just that one subject to have failed. Because my report was not that bad. And then, ja, it was just that one ...new subject.
- Ja maybe a bit mad. She saw my other marks and it was just this one subject.

- The initial reaction was not really I think disappointment, it was more, well they were angry that, ja that I failed just because of one subject. Especially my dad he almost flipped because ja, it was a subject and he looked at the work that we are learning and he said what is the use of this?

**Respondent 9:**

- Hulle het maar net gesê ek moet nou net die rondlopery los en fokus op my skoolwerk.
- Ek het gedink die ouers gaan nou weer, op my raas of so. Maar dit het toe nie gebeur nie.

**Respondent 10:**

- Ja. My ma het niks vir my gesê nie. Hulle het net vir my gesê ek het moet 'n bietjie harder leer en ek moet insit. [Dink jy dat hulle miskien 'n bietjie teleurgesteld in jou is?]
- Het hulle niks gepraat nie juffrou, tot nou nog toe nie. Hulle het net gesê ek moet harder leer.
- Ek weet nie, hulle is seker kwaad vir my juffrou. (lang stilte) Omdat ek gedruip het. Seker omdat ek hulle geld ook gemors het juffrou.

**Respondent 11:**

- Nee my pa het net soos, ag my ma het net gesê dat sy nie van my verwag het om die jaar deur te kom en om net so vir die eerste maand in 'n nuwe skool te wees en so nie. Toe sê sy dis oraaait en so.
- Ja baie (sug van verligting – glimlag) [Was jy bly toe sy dit sê?]
- My pa het niks gesê nie. Hy het my net aangekyk, soos gewoonlik. Hy het verwag van my om deur te kom.

### 3.4.5.1 Bespreking van die resultate en literatuurkontrole

Die response van die respondente was hoofsaaklik vanuit die adolessente se perspektief en fokus op hul belewenis van hul ouers se reaksie. Uit die onderhoude het dit duidelik geblyk dat al die respondente se ouers teleurgesteld was. Daaruit kan die navorser aflei dat die ouers dit glad nie verwag het nie. Sommige het gereageer met woede en drie van die respondente is deur hul ouers gestraf. Alhoewel die adolessent al hoe meer streef na onafhanklikheid en die portuurgroep 'n meer prominente rol aanneem, bly die adolessent se ouers die belangrikste bron van ondersteuning (Rice & Dolgin, 2005:231). Volgens Baron en Byrne (1997:273) speel ouers die belangrikste rol in die ontwikkeling van 'n gesonde selfkonsep by 'n kind, gevolglik sal die reaksie van ouers die aanpassing van die adolessent beïnvloed. Gouws *et al.* (2000:157) noem dat wanneer adolessente gekonfronteer word met 'n stressor soos graadherhaling, moet hulle kan



staatmaak op die ondersteuning van hul ouers en vriende. Die nodige ondersteuning dien as 'n buffer teen verdere negatiewe gevolge. Rogers (in Baron & Byrne, 1997:165) beklemtoon die belangrikheid van positiewe ondersteuning deur belangrike rolspelers in 'n persoon se lewe.

Geen respondente het genoem dat hul ouers hul vertrous of ondersteun het nie. In teendeel, die meerderheid adolessente noem dat hul ouers met woede gereageer het en dat hul teleurstelling duidelik sigbaar was. Ses van die respondente sê dat hul ouers baie kwaad was en geraas en *geskel* het. In Respondent 1 se geval het haar pa sy ontsteltenis op haar ma uitgehaal terwyl Respondent 8 se ouers hul woede gefokus het op die skool en die onregverdigheid van die stelsel. Respondent 2 noem dat haar ouers nie so kwaad was nie, aangesien hulle gewoon is aan haar swak rapport. Sy is wel verlig dat sy met ADHD gediagnoseer is en dat daar 'n verklaring vir haar mislukking is. Volgens Respondent 3 was sy ma baie hartseer en sy pa was apaties. Later in die onderhoud verwys hy na konflik tussen hom en sy pa: dat hy weer sy pa se respek moet verdien. In 'n soortgelyke studie deur Byrnes (1989:117) het die meerderheid getuig dat hul ouers kwaad sal wees, 'n groep het gesê dat hul ouers hartseer sal wees, terwyl slegs 8% gemeld het dat hul ouers nie sal omgee nie. Van die leerders wat wel erken het dat hulle 'n graad herhaal, is die meeste gestraf. In die onderhoude met die adolessente het drie respondente erken dat hulle gestraf is. Respondent 4 is deur die hele vakansie verbied om vriende te sien of om uit te gaan; selfs op Kersdag kon sy nie saam by familie gaan kuier nie. Respondent 1 se voorregte is beperk en Respondent 7 mag nie sy vriende sien as sy punte nie verbeter nie.

Verskeie van die adolessente noem dat hul graadherhaling gelei het tot konflik met hul ouers. Rice en Dolgin (2005:244) sonder skoolaangeleenthede uit as 'n bron van konflik tussen ouers en adolessente, veral wanneer ouers voel dat hul kind nie sy volle potensiaal toon nie. Eskilson, Wiley, Muehlbauer en Dodder (in Rice & Dolgin, 2005:244) meld dat oormatige druk op die adolessent om te presteer kan lei tot lae selfagting en gevoelens van mislukking. Dit is bevestig deur Respondent 7 wat voel dat hy moet presteer omdat hy die enigste seun in sy familie is. Hy het herhaaldelik na homself verwys as 'n *mislukking* en dat hy *floppe* gemaak het. Ouers wat teleurstelling toon in hul kind se swak prestasie dien dikwels as 'n groter bron van motivering as ouers wat hul kinders straf (Papalia *et al.*, 2006:477). Rice en Dolgin (2005:371) waarsku verder dat die kwaliteit van interaksie tussen die adolessent en sy gesinslede 'n duidelike effek het op sy akademiese sukses. Gouws *et al.* (2000:146) identifiseer vier ouerskapstyle wat bydra tot onderprestasie en skolastiese mislukking:

- Konflikterende ouers wat verskillende idees het rondom die grootmaak van kinders.
- Belangelose ouers wat nie belangstel in die vordering van hul kind nie.

- Oorbeskermende ouers wat te hoë verwagtinge stel en hul kinders domineer.
- Ouers wat hul kinders aanhoudend druk en kritiseer oor hul prestasie.

Alhoewel ouers 'n belangrike rol in die ondersteuning van die adolessent tydens die ervaring van 'n stressor het, kan die adolessent se geloof ook 'n as 'n steunpilaar dien en dit sal volgende bespreek word.

### **3.4.6 Tema 6: Die adolessent se belewenis omtrent sy geloof**

Verskeie respondente het vertroue in hul geloof verloor, terwyl ander vertroosting daarin gevind het. Hier volg die verbale response van die respondente:

#### **Respondent 2:**

- Meeste van die kinders sal seker sê dat hulle het baie gebid om deur te kom. Ek het gedink dit is die Here se skuld dat ek dit nie regkry nie. Want jy vra vir Hom vir iets en jy kry dit nie.
- Ek het probeer vra dat Hy my help en my deur dit bring en ek het 'n gevoel gehad dat ek gaan my graad dop. So ek het Sy hulp, soos hulle sê Hy help jou met enige iets, toe het ek met Sy hulp probeer, maar ek het nooit iets gekry nie. En die vorige jaar wat ek nie met Hom gepraat het of ek het net van Hom gehoor, het ek net met my gat deurgekom en daai jaar, laas jaar toe dop ek my graad nadat ek vir Hom gevra het vir Sy hulp. En dat ek weet nie, dit het my net laat dink dalk is daar nie 'n Here nie en wat maak dit die moeite werd? So ek weet nie.

#### **Respondent 4:**

- Ek het elke aand, klaar gewas het en geëet en my gebed opgesê het mos nou en deur my Bybel gelees het en vir die Here gevra om my te help en goed. En as ek gaan lê, dan huil ek soos elke aand. Soos nou met die eksamen ook, as ek leer en onthou my goed en ek lees my Bybel en vra vir die Here om my te help. En Hy is altyd daar vir jou. Dan huil ek nog altyd saans as ek gaan lê.

#### **Respondent 7:**

- Ek het gebid en dit het nie gehelp nie. Ek het ook 'n probleem gehad in my geloof en so maar.... Ek het weer so te sê naslaan gedoen en ek het op die antwoord gekom dat hulle sê die Here Hy help die wat wil gehelp wees juffrou. So as ek nie my deel doen nie, gaan Hy ook nie Sy deel doen nie. So ek moet dan nou vir Hom kan bewys dat ek kan, ek doen iets dan gaan Hy ook Sy deel doen juffrou so.

- Hmm so totdat ek op die antwoord uitgekóm het, was ek nogal kwaad gewees juffrou. Maar my oë het weer opgegaan, ek het vir my gesê dit help nie jy is kwaad vir die Here omdat jy het dit ook oor jouself gebring het nie. Hy was daar, hy wil vir jou gehelp het, maar jy wil nie jou hand vir Hom gegee het nie

#### Respondent 8:

- I believe it would be because of me and how hard I worked to pass so I would not hold anything back against the Lord for me failing.

#### 3.4.6.1 Bespreking van die resultate en literatuurkontrole

Van den Aardweg en Van den Aardweg (in Gouws *et al.*, 2000:116) definieer geloof as die geestelike verhouding tussen 'n mens en sy God. Godsdienste bied dikwels aan adolessente 'n veilige skuiling waar vrese en twyfel besweer kan word en dit kan 'n bron van hoop en vertroue wees in moeilike tye (Gouws *et al.*, 2000:116,118). Kinders aanvaar hul ouers en onderwysers se godsdienste onvoorwaardelik terwyl adolessente, weens die ontwikkeling van abstrakte denke, godsdienste krities evalueer en spirituele sake beter kan verstaan (Papalia *et al.*, 2006:450). Kritiese denke kan veroorsaak dat godsdienste bevraagteken word en gevoelens van twyfel tot gevolg hê.

'n Stressor soos graadherhaling kan die bevraagtekening van hul geloof tot gevolg hê en sommige respondente het aangedui dat hulle begin twyfel het in die bestaan van God. Respondent 2 het die kwessie van haar geloof aan die einde van die onderhoud opgehaal nadat sy herhaaldelik gevra het of dit werklik vertroulik en anoniem is: *Ok ek kan seker dit ook sê. Dit gaan nie uitkom nie, ne?. Glad nie. Ek weet ek maak net seker.* Die navorser kan aflei dat dit 'n baie sensitiewe kwessie is waarvoor sy nog nie duidelikheid verkry het nie. Beide Respondente 2 en 7 noem dat hulle kwaad was vir God en begin twyfel het dat Hy mense kan help. Respondent 8 voel dat dit sy eie skuld is en dat hy nie God daarvoor verantwoordelik kan hou nie. Nie een van die ander respondente het in hul onderhoud na godsdienste of hul geloof verwys nie. Gouws *et al.* (2000:117) noem dat godsdienstige twyfel 'n verskeidenheid van moontlike roetes kan volg. Dit kan eerstens lei tot totale verwerping van godsdienste soos blyk in die geval van Respondent 2. Of tydens die ervaring van twyfel word alternatiewe verklarings oorweeg wat 'n hernude verbintenis tot geloof tot gevolg kan hê, soos wat Respondent 7 ervaar het. Rice en Dolgin (2005:345-346) beklemtoon die belangrikheid van die ouers in die adolessent se geloof. Indien die ouer-kindverhouding sterk is, is die kans groter dat die adolessent se geloof sterker sal bly. Die volgende tema wat aangespreek word, is die adolessent se belewenis van die skoolomgewing en die onderwysers.

### 3.4.7 Tema 7: Die adolessent se belewenis van die skool en onderwysers

Die meeste respondente het baie sterk gevoelens gehad omtrent die skool en hul onderwysers.

#### 3.4.7.1 Subtema 1: Vrees om uitgewys te word in die klaskamer

Die respondente vrees om in die klaskamer uitgewys te word as 'n graadherhaler. Hier volg die verbale response van die respondente.

##### Respondent 1:

- En waarvoor ek ook bang was dat juffrouens my sal gebruik as 'n voorbeeld vir hierdie jaar se graad 10's wat gaan druip of sulke goed. Maar dit gebeur nogals nie.
- Nog nie, ek het gedink dit gaan so wees. Hulle sê: Julle moet julle take doen, as julle nie julle take inhandig nie, sal dit wees soos A wat gedruip het. So het ek gedink dit gaan wees.
- Dan gee ek maar net vir haar 'n normale antwoord, maar op die ou end voel ek sleg. Ek voel bietjie af. [Wat doen jy as die onderwyser vra of jy verlede jaar se werk kan onthou?]

##### Respondent 2:

- Ek sal die heelyd in 'n hoekie wees en onderwysers sal twee keer na my kyk. Dit sal erger wees as wat dit laas, die vorige jaar was. Want in plaas van Dr. T wat glad nie vir my kyk nie, gaan hy GLAD nie vir my KYK NIE. Dit gaan erger raak. Hulle gaan meer op my *pick*. Onderwysers het op my ook *gepick*.

##### Respondent 4:

- Ek was nogal bang daarvoor, want net van die onderwysers het verander. Maar ek het gedog, wat gaan hulle, wat gaan die onderwysers sê van my: onmanierlik? Ek was nie eers onbeskof in die klas nie, so dit kan nie dit wees nie. Of jy's dom of iets kyk nou net wat met haar gebeur het. Ek het nogals so gevoel.

##### Respondent 5:

- Dan voel ek maar net of ek nie kan, uit die klas uit gaan nie. Nie so sleg nie, maar dit is sleg. [Hoe voel dit as die onderwyser na graadherhaling verwys in die klas?]

- Vandag het Mnr. O vir ons gesê waar ons sit, toe sê ek ons sit in die gymnasium. So ek kon vir die klas sê.

#### Respondent 6

- Hulle hanteer my beter juffrou. Hulle verduidelik vir my as ek iets miskien nie verstaan nie. Soos laas jaar was ek skaam gewees as ek miskien iets nie verstaan nie, ek wou net aangaan dan verduidelik hulle my nie weer nie.
- Dan voel ek 'n bietjie af juffrou. [Hoe voel jy as 'n onderwyser iets van graadherhaling in die klas noem?]

#### Respondent 7:

- Maar sommige kere as hulle jou gebruik as 'n voorbeeld dan voel dit nie baie lekker sommige tye en so nie. Want amper so dan die persoon, die onderwysers maak slapende honde wakker en....
- Die kinders van, byvoorbeeld daar is nou nuwe kinders ook in die klas juffrou dan sê, dan probeer hy nou weer, dit voel dan amper asof hy probeer dan vir die kinders sê dat hy wat daar sit hy het gedruip en so juffrou. Dan weet hulle ook nou dat ek het gedruip en dan môre en oormôre gesels hulle oor my wat gedruip het en so. So dis nou eintlik wat ek bedoel het daarmee. Soos in baie kinders het dalk nou nie vir hulle aan my gesteur dat ek gedruip het nie, dan word dit oor 'n rukkie nou as die meneer dit ook nou weer gesê het, dan het hy ook weer voor my gebruik, dan het die kinders nou ook geweet ja ek het gedruip. Dan begin *torture* nou ook weer begin op my val en so juffrou.
- Maar later het dit nogal bietjie aan my gevat van, soos ek gesê het hy het dan vir die kinders werklik uitgewys dat ja ek het gedruip so julle moet nou pasop of dieselfde kan met julle gebeur wat met hom gebeur het en so dan juffrou.
- Waar daar vir my gesê is dat ek het jou boek van verlede jaar hierso, so jy het nie nodig om 'n nuwe boek te maak nie, want jy kan net voortgaan in jou boek van verlede jaar juffrou. En in ja werklik het dit vir my gevoel hy probeer van my 'n voorbeeld maak voor die ander kinders.

#### Respondent 8:

- Hmm, well they are ok. All of them mainly know the reason why I did fail and they don't hold it against me in any way.
- Yes sometimes you'll find that hmm ja...You don't want to sit here again you know next year P. Or I'll just, they will say it to you sometime. I just leave it now.

- Hmm, I just think how low they can go and they are supposed to be teachers and supporting other children but it's just, ja.

**Respondent 9:**

- Dis vir my lekker maar dan gaan ek maar net, dan gaan die manne vir my kom vra die antwoorde en so juffrou. Dan gaan ek weer vir hulle help daarin die kinders in my klas.
- Dis nie eintlik ook so goed omdat jy 'n graad herhaal nie. [Hoe laat jou voel as die kinders jou kom vra?]

**3.4.7.2 Subtema 2: Begeerte om die skool te verlaat**

Sommige respondente het 'n begeerte verwoord om na 'n ander skool te gaan. Hier volg die verbale response van die respondente:

**Respondent 1:**

- Omdat ek moes weer terugkom skool toe. Ek wou eintlik na 'n ander skool gegaan het. Die eerste ding waaraan ek gedink het, was die kinders in die skool.

**Respondent 3:**

- Hmm. Ek het daai gevoel gekry ek wil nie meer skool toe gaan nie, maar as ek dit so sê jy moet skool toe gaan. Hou aan met skool jy gaan eendag iets bereik as jy skool klaarmaak.

**Respondent 4:**

- Sommige tye het ek ook vir my ma gevra of ek nie na 'n ander skool kan gaan waar daar 'n koshuis is waar ek meer kan leer nie of so nie, want ek kry nie tyd nie of by iemand anders gaan bly in O sodat ek so kan leer dan sal ek beter doen en als, maar sy wil nie vir my in 'n ander skool sit nie.

**Respondent 8:**

- Hmm, ja. I was thinking about changing schools. But there are not a lot of schools here in this area that I like. There are no sports in them. So ja, I just faced it and came back.

#### Respondent 10:

- Nee, ek gaan mos nou. Ek gaan eers standerd agt klaar maak voordat ek gaan aanbeweeg juffrou. So volgende jaar wil ek gaan aanleer.

#### 3.4.7.3 Bespreking van die resultate en literatuurkontrole

Die skool word deur Gouws *et al.* (2000:122) beskryf as die middelpunt van die adolessent se wêreld. Dit is 'n veilige ruimte waar adolessente kan vriende maak, sosialiseer, leer, vaardighede ontwikkel en vir die toekoms kan beplan. Adolessente spandeer meer tyd in die klaskamer as in enige ander plek, uitgesluit hul ouerhuise (Page & Page, 2003:8). Onderwysers en die skoolomgewing kan dan beskryf word as een van die belangrikste en invloedrykste ruimtes in adolessente se lewens. Volgens Gouws *et al.* (2000:93) modelleer adolessente hul gedrag op dié van hul onderwysers.

Die angstigheid wat adolessente wat 'n graad herhaal ervaar met die aanvang van die nuwe skooljaar het nie slegs te doen met die vrees vir negatiewe aanmerkings van hul portuurgroep nie (sien ook subtema 3.4.4.1), maar ook met die wyse waarop die onderwyser hul evalueer en teenoor hulle sal optree in die klaskamer. In die onderhoude het verskeie respondente genoem dat hulle bang is die onderwysers fokus die aandag in die klas op hulle. Respondent 1 het gesê sy was bang dat 'n onderwyser dalk sal sê: "*Julle moet julle take doen, as julle nie julle take inhandig nie, sal dit wees soos A wat gedruip het.*" Verskeie respondente het wel ervaar dat die onderwysers hulle in die klas aanspreek en maklik verwys na graadherhaling. Byrnes (1989:129) het gevind dat leerders sensitief is vir opmerkings van onderwysers. Onderwysers het in onderhoude genoem dat hulle versigtig is om leerders wat 'n graad herhaal beide akademies en sosiaal te hanteer net soos die leerders wat nuut in die graad is om die sosiale stigma wat hiermee gepaardgaan te verhoed (Byrnes, 1989:127; Byrnes & Yamamoto, 1985:213).

Die navorser is van mening dat een van die redes waarom dit so 'n negatiewe ervaring is, is omdat die ander leerders in die klas opnuut bewus gemaak word van hul status as graadherhalers. Respondent 7 noem dat die onderwyser "*slapende honde wakker maak*". Hy verduidelik dat nuwe leerders nie bewus is van die feit dat hy 'n graad herhaal nie en dat indien die onderwyser dit noem, leerders hom kan bespreek en dit hom kan etiketteer. Hy beskryf dit as "*torture*". Soos Page en Page (2003:10-11) egter noem, loop leerders die gevaar om deur onderwysers geëtiketteer te word en die verwagtinge van die onderwysers kan weer 'n rol speel in die prestasie van die leerder: wat onderwysers verwag is meestal wat hulle ontvang. Dit word ondersteun deur Light en Morrison (1990:44) wat noem dat daar 'n definitiewe verband is tussen die onderwyser se verwagtinge en die motivering van 'n leerder. Die navorser is van mening dat die

verwagtinge van die onderwyser wel die leerder beïnvloed en dus moet die onderwyser sensitief wees in sy optrede teenoor 'n graadherhaler, aangesien dit kan bepaal of hy weer sal herhaal en of hy sal slaag.

Ten spyte hiervan word dit algemeen aanvaar dat die dreigement van moontlike graadherhaling as 'n motivering dien vir leerders om harder te werk (Tomchin & Impara, 1992:202). Byrnes en Yamamoto (1985:211,213) het gevind dat die onderwysers gereeld gebruik maak van dreigemente soos: *"If you don't follow instructions, you are going to flunk"; "All of you kids who didn't hand in you papers, stand up. These will be the ones that are here next year."* In die proses word graadherhaling egter as 'n negatiewe vorm van straf afgemaak en kan dit moontlik 'n verklaring wees waarom kinders dit so negatief beskou en gespot word op die skoolgronde. Die respondente se gevoelens hieromtrent is beskryf as *"sleg", "nie lekker nie"* en *"dan voel ek af"*.

In 'n poging om hierdie negatiewe etikettering en uitwysing in die klaskamer vry te spring het verskeie van die respondente dit oorweeg om van skool te verwissel, maar het weens praktiese redes besluit om aan te bly. Die navorser is egter bewus van ten minste 20 leerders wat teruggehou is wat wel die skool aan die einde van 2006 verlaat het (Betrokke skool in die Overberg, 2007b). Een van die respondente is intussen in 'n privaatskool geplaas. Dit bevestig verskeie studies wat toon dat graadherhaling 'n goeie aanduiding is van skoolverlating voor die voltooiing van die skoolloopbaan (Jimerson *et al.*, 2002a; Jimerson *et al.*, 2002b:52; Ferguson *et al.*, 2001:328). Brooks-Gunn, Gaa en Furstenberg (in Gouws *et al.*, 2000:144-145) het bevind dat graadherhaling, lae skolastiese vermoëns, die nie-aanvaarding deur onderwysers, gevoelens van vervreemding, leerders wat uitgelag en gespot en die fisiese verskil in grootte teenoor die klasmaats slegs enkele redes is waarom adolessente die skool op 'n vroeër stadium verlaat. Rice en Dolgin (2005:370) beveel aan dat leerders wat wel die risiko loop om die skool te verlaat vroeg geïdentifiseer moet word sodat intervensie kan plaasvind wat dit sal verhoed.



### 3.5 SAMEVATTING

Adolesensie is 'n tyd van groot emosionele en gedragsaanpassings in 'n kind se lewe. Die adolessent wat 'n graad herhaal word gekonfronteer met 'n stressor sonder dat hy die emosionele volwassenheid het wat hom in staat stel om so 'n stressor te oorkom. Die ondersteuningstelsel van die adolessent, wat hoofsaaklik bestaan uit sy ouers, sy vriende en die skool, laat hom dikwels in hierdie geval in die steek.

Onderhoude is met adolessente gevoer om te bepaal wat hul ervaring omtrent graadherhaling is. Die inligting is getranskribeer en in Hoofstuk 3 is sewe temas geïdentifiseer en met die literatuur in verband gebring.

Adolessente reageer met skok en ongeloof op die nuus dat hulle 'n graad moet herhaal. Hulle is dikwels teleurgesteld en kwaad vir hulleself omdat verskeie wel voel dat hulle 'n aandeel hierin gehad het. Hul ouers se reaksie bepaal ook in watter mate die adolessente die stressor kan oorkom. Alhoewel sommige hul aandeel erken, blameer hulle ook omstandighede waarvoor hulle geen beheer het nie. Die grootste vrees wat die adolessente openbaar is die reaksie en evaluering van hul portuurgroep. Dit is dan ook waarom die leerders wat 'n graad herhaal baie skaam en selfbewus is om terug te keer na dieselfde skool. Die adolessente ervaar dat hulle negatief geëvalueer word deur beide hul vriende en onderwysers en dat hulle dikwels die slagoffers is van 'n terger. Vriende wat aanbeweeg na die volgende graad beteken dikwels dat die vriendskappe beëindig word aangesien die vriende nie met 'n *mislukking* geassosieer wil word nie. Daarom is dit nie vreemd dat 'n groot getal graadherhalers verkies om die skool te verlaat nie. Dit alles dra daartoe by dat die adolessent se selfagting daal en hy die negatiewe boodskappe deel maak van sy selfbeeld en uiteindelik van sy identiteit. 'n Lae selfbeeld het 'n negatiewe impak op die akademiese prestasie, wat ook tot die vervreemding van vriende kan aanleiding gee. Uit die bogenoemde is dit duidelik dat graadherhaling 'n web van negatiewe gevolge vir die adolessent inhou en dat hy die nodige ondersteuning en bystand benodig.

In Hoofstuk 4 word die samevatting en aanbevelings van die studie aangebied. Die navorser sal ook die studie evalueer en bepaal in watter mate die doelwit en doelstellings bereik is.

## Hoofstuk 4

### SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

*"The summary of the report serves two purposes: it summarises the main points and suggests the idea of finality to the reader."* – Bailey and Powel (in Strydom, 2005d:253).

#### 4.1 INLEIDING

Die navorsingsresultate wat in Hoofstuk 3 uiteengesit word, toon duidelik dat die adolessent graadherhaling hoofsaaklik as 'n negatiewe gebeurtenis in sy lewe beleef. Die literatuur bevestig dat adolessensie 'n dinamiese tydperk is waartydens die adolessent sy eie identiteit moet ontwikkel en dat 'n stresvolle gebeurtenis soos graadherhaling 'n rimpel-effek tot gevolg kan hê wat die adolessent se identiteitsvorming, sy verhouding met sy portuurgroep, sy verhouding met sy ouers, sy geloof en sy motivering om te werk en sy houding teenoor die skool benadeel. Meer moet gedoen word om die adolessent by te staan om graadherhaling eerstens te verhoed deur voorkomend te werk te gaan en, indien 'n adolessent wel 'n graad herhaal, hom emosioneel by te staan sodat dit beter verwerk kan word.

Die doel van Hoofstuk 4 is om vas te stel of die navorsingsvraag suksesvol beantwoord is deur te bepaal tot watter mate die doelwit en onderskeie doelstellings bereik is. In 'n poging om die bogenoemde deeglik te evalueer, sal die navorser eerstens die navorsingsvraag kortliks bespreek en dan voortgaan om vas te stel in watter mate die doelstelling en doelwitte bereik is. Dit word gevolg deur 'n kort opsomming van elke hoofstuk. Gevolgtrekkings en aanbevelings gebaseer op die empiriese resultate sal verder gemaak word wat rolspelers in die adolessent se lewe kan bemagtig om hom beter te verstaan en te ondersteun.

#### 4.2 NAVORSINGSVRAAG

Aangesien die navorser die subjektiewe belewenis van die adolessent wou vasstel, is 'n kwalitatiewe studie van 'n beskrywende en verkennende aard onderneem en gevolglik het die navorser 'n navorsingsvraag gestel om die studie te rig. Die navorsingsvraag was soos volg: **Wat is die adolessent se belewenis omtrent graadherhaling?**

Die empiriese data wat ingesamel is dui daarop dat die navorsingsvraag suksesvol beantwoord is. Ongestruktureerde onderhoude is gevoer met 11 adolessente wat tans 'n graad herhaal. 'n Reeks van subjektiewe emosionele reaksies is geïdentifiseer en in die voorafgaande hoofstuk bespreek.

### **4.3 BEREIKING VAN DOELSTELLINGS EN DOELWITTE**

In die eerste hoofstuk is 'n doelstelling en verskeie doelwitte geformuleer. Om die sukses van die studie te evalueer, is dit nodig om te bepaal in watter mate die doelstelling en elke doelwit bereik is.

#### **4.3.1 Doelstelling**

Die doelstelling van hierdie studie was om die belewenis van die adolessent wat 'n graad moet herhaal, te verken en te beskryf.

Die doelstelling is bereik deur eerstens bestaande literatuur oor die onderwerp te bestudeer en te vergelyk om sodoende 'n konseptuele raamwerk daar te stel waarbinne die empiriese navorsing gedoen kon word. Die raamwerk is gebruik as agtergrond vir die volgende stap in die navorsingsproses, naamlik die insameling van die empiriese data. Inligting omtrent die subjektiewe belewenis van die adolessent is ingesamel deur ongestruktureerde onderhoude te voer met 11 adolessente in 'n skool in die Overberg wat tans 'n graad herhaal. Na afloop van die onderhoude is dit getanskribeer en herhalende temas is geïdentifiseer en weergegee in Hoofstuk 3. Die sewe temas en onderskeie subtemas is gestaaf deur middel van aanhalings van die respondente wat die subjektiewe ervaring van die adolessente weergee. Na afloop hiervan is elke tema aan die hand van bestaande literatuur gekontroleer en sodoende is die adolessent se belewenis van graadherhaling verken en beskryf.

#### **4.3.2 Doelwitte**

Die doelwitte is stapsgewys in die navorsingsproses gevolg in 'n poging om die doelstelling te bereik en die navorsingsvraag te beantwoord. Elke doelwit sal vervolgens afsonderlik bespreek word.

#### 4.3.2.1 Doelwit 1

Om deur middel van die bestudering van relevante nasionale en internasionale literatuur 'n grondige literatuurstudie te doen en 'n konseptuele raamwerk daar te stel om sodoende adolessensie as 'n ontwikkelingsfase te beskryf en die gevolge van graadherhaling vir die adolessent te verken.

Hoofstuk 2 vorm die teoretiese basis van die studie en daarin word 'n konseptuele raamwerk gevorm waarop die empiriese deel van die studie gebaseer is. Adolessensie as ontwikkelingsfase is omskryf deur gebruik te maak van bestaande teorieë en literatuur. Voorts is die assesseringsbeleid in die Suid-Afrikaanse Onderwysstelsel bespreek en die gebruik van progressie en retensie is onderskeidelik ondersoek. Die literatuurkontrole is tot 'n groot mate beperk tot die empiriese data om te verhoed dat die inligting deur vooropgestelde idees en opinies gekontamineer word.

#### 4.3.2.2 Doelwit 2

Om ongestruktureerde onderhoude met adolessente wat tans in die hoërskool is en 'n graad moet herhaal te voer, ten einde hul belewenis omtrent graadherhaling te verken, te analiseer en met die literatuur te kontroleer.

In Hoofstuk 3 is die doelwit bereik. Die WKOD, die betrokke skool in die Overberg, die ouers van die betrokke respondente en die respondente self is almal onderskeidelik genader om toestemming te verkry vir die insameling van die empiriese data. In totaal het 11 leerders wat aan die kriteria voldoen ingestem tot 'n onderhoud. Gevolglik is verskeie temas geïdentifiseer waaruit die belewenis van die adolessent wat 'n graad herhaal duidelik blyk. Die temas wat geïdentifiseer is, is:

- Tema 1: Die adolessent se emosionele reaksie op graadherhaling
  - Subtema 1: Skok en ongeloof
  - Subtema 2: Teleurstelling in die self
  - Subtema 3: Gevoelens van skaamte en selfbewustheid
  
- Tema 2: Die adolessent se ervaring omtrent die rede vir graadherhaling
  - Subtema 1: Die adolessent aanvaar self verantwoordelikheid
  - Subtema 2: Die adolessent hou omstandighede buite homself verantwoordelik
  - Subtema 3: Rasionalisering

- Tema 3: Die adolessent se gevoelens omtrent die self
  - Subtema 1: Lae selfagting en twyfel in eie vermoë
  - Subtema 2: Woede teenoor die self
  - Subtema 3: Motivering om beter te doen
  
- Tema 4: Die adolessent se belewenis van sy portuurgroep
  - Subtema 1: Die vrees vir stigmatisering en etikettering
  - Subtema 2: Vervreemding en die verlies van vriende
  - Subtema 3: Die ervaring van ander graadherhalers
  - Subtema 4: Ondersteuning van vriende
  
- Tema 5: Die adolessent se belewenis van sy ouers se reaksie
  
- Tema 6: Die adolessent se belewenis van sy geloof
  
- Tema 7: Die adolessent se belewenis van die skool en onderwysers
  - Subtema 1: Vrees om uitgewys te word in die klaskamer
  - Subtema 2: Begeerte om die skool te verlaat

Elke tema dra by tot die beantwoording van die navorsingsvraag en die bereiking van die doelstelling. Aangesien elke tema met die literatuur gekontroleer is, is hierdie doelwit suksesvol afgehandel.

#### 4.3.2.3 Doelwit 3

Om gevolgtrekkings en aanbevelings te maak aan onderwysers, ouers en professionele persone om groter bewustheid en sensitiwiteit te kweek vir die adolessent wat 'n graad herhaal.

Gevolgtrekkings en aanbevelings word in hierdie hoofstuk aangebied. Sommige ouers het terugvoering gevra en dit sal persoonlik aan hulle gegee word. Bewustheid omtrent die adolessent se ervaring is bereik en dit kan tot groter sensitiwiteit lei in die hantering van adolessent wat 'n graad herhaal.

## **4.4 GELDIGHEID VAN DIE STUDIE**

Alle navorsing moet volgens Marshall en Rossman (in De Vos, 2005b:245) aan sekere kriteria voldoen wat die geldigheid van die data verseker. Lincoln en Guba (in De Vos, 2005b:246) bevestig die belangrikheid van geldigheid en noem dat die waarde van navorsing in die toepasbaarheid, objektiwiteit en konsekwentheid daarvan gemeet kan word. Vervolgens sal die geldigheid van die studie geëvalueer word deur dit aan die volgende vier kriteria te meet.

### **4.4.1 Geloofwaardigheid**

Geloofwaardigheid verwys na die belangrikheid om die populasie akkuraat te identifiseer en te beskryf. Deur die parameters van die ruimte, populasie en konseptuele raamwerk duidelik vas te stel word die geloofwaardigheid van 'n kwalitatiewe studie verseker. Deurdat 'n kwalitatiewe studie verkennend en beskrywend van aard is en ryk komplekse data genereer, is dit geloofwaardig (De Vos, 2005b:346).

In hierdie studie is duidelike grense vir die populasie vasgestel nadat 'n behoeftebepaling van die probleem gemaak is. Deur middel van onderhoud met adolessent wat graadherhaling eerstehands beleef, is ryk en komplekse data ingesamel. 'n Konseptuele raamwerk het gedien as grondslag vir die studie en die data is met bestaande literatuur gekontroleer. Op hierdie wyse is verseker dat die bevindinge van die studie geldig en geloofwaardig is.

### **4.4.2 Oordraagbaarheid**

Oordraagbaarheid of veralgemening verwys na die mate waarin die resultate van 'n studie veralgemeen kan word na 'n ander konteks. In die geval van 'n kwalitatiewe studie is veralgemening egter problematies en dit word as 'n swak punt van die benadering beskou. Om oordraagbaarheid te verseker moet die data-insameling en analise duidelik uiteengesit word om teoretiese parameters vas te stel. Navorsing wat binne hierdie parameters gedoen word sal bepaal of die resultate herhaal kan word (De Vos, 2005b:246).

Veralgemening was nie die doel van hierdie studie nie. Daar is egter 'n duidelike konseptuele raamwerk vasgestel waarbinne die data-insameling en analise plaasgevind het. Die data wat uit die onderhoud verkry is, is verder met bestaande navorsing gekontroleer om te bepaal of daar verskille of ooreenkomste

is. Die navorser is van mening dat soortgelyke resultate verkry sal word indien die studie in 'n soortgelyke skool en met 'n soortgelyke populasie herhaal sal word.

#### **4.4.3 Konsekwentheid**

Volgens De Vos (2005b:346) is konsekwentheid die vermoë van 'n navorser om tot dieselfde bevindinge te kom indien die studie in dieselfde konteks, onder dieselfde omstandighede en met dieselfde respondente herhaal word. Hierdie konsep van herhaling is problematies, aangesien die sosiale wêreld volgens die kwalitatiewe aanname dinamies is en voortdurend verander. Alhoewel die navorser die kwalitatiewe veronderstelling ondersteun, is sy van mening dat indien hierdie prosedure presies herhaal word, dieselfde bevindinge verkry sal word. Dit is moontlik omdat die metodologie wat deur die navorser gevolg is en in Hoofstuk 1 beskryf is, stapsgewys gevolg is en gevolglik herhaal kan word.

#### **4.4.4 Bevestigbaarheid**

Volgens Lincoln en Guba (in De Vos, 2005b:247) is dit belangrik dat die bevindinge van 'n studie deur soortgelyke navorsing bevestig kan word. Hiervolgens verduidelik De Vos (2005b:247) dat die bevindinge en implikasies van 'n studie direk van die data moet kom en nie spruit uit die navorser se evaluering van die data nie. Indien 'n soortgelyke studie gedoen word en die resultate uit die data spruit, moet soortgelyke bevindinge verkry word.

Die navorser het die rou data direk ingesamel en verwerk na hanteerbare temas. Om te verseker dat die inligting nie gekontamineer word met subjektiewe afleidings van die navorser nie, is die direkte respons van die respondente telkens aangehaal om die tema te staaf. Die gevolgtrekkings en aanbevelings is gebaseer op die ingesamelde inligting en nie op subjektiewe afleidings van die navorser nie. Hierdie studie is dus bevestigbaar.

## **4.5 SAMEVATTING VAN DIE ONDERSKEIE HOOFSTUKKE**

Die volgende afdeling bevat 'n kort opsomming van elke hoofstuk en dien as voorloper tot die aanbevelings.

### **4.5.1 Hoofstuk 1: Navorsingsproses**

Hierdie hoofstuk het as die algemene beplanning vir die navorsing gedien. Leemtes in die bestaande literatuur is geïdentifiseer en die navorser se eie ondervinding het as motivering gedien vir die keuse van die onderwerp en aanleiding gegee tot die formulering van 'n navorsingsvraag. Hieruit was dit moontlik om verskeie doelwitte te stel wat stapsgewys gevolg is om die doelstelling volledig te bereik en die navorsingsvraag te beantwoord. Vervolgens is die navorsingsbenadering, navorsingsmetodologie en etiese aspekte van die studie bespreek. Die belangrikste konsepte is gedefinieer om verwarring uit te skakel.

Die kwalitatiewe benadering is gevolg siende dat die fokus 'n in-diepte en holistiese beskrywing is van die belewenis van die adolessent wat 'n graad herhaal. Toegepaste navorsing van 'n beskrywende en verkennende aard is onderneem aangesien praktiese aanbevelings gedoen is om die adolessent wat 'n graad herhaal beter te ondersteun, wat sal lei tot groter insig en begrip vir die ervaring van die adolessent. Die navorsingstrategie wat gebruik is, is die instrumentele gevallestudie. Die adolessent wat 'n graad herhaal is dus as kenner van sy eie belewenis erken en genader om 'n volledige, ryk, in-diepte beskrywing van sy belewenis te verkry. Ongestruktureerde onderhoude is gevoer met 11 adolessente wat 'n graad herhaal. Die doel was nie om te veralgemeen na die breër populasie nie, maar om 'n beskrywing van die subjektiewe belewenis van die adolessent weer te gee.

### **4.5.2 Hoofstuk 2: Konseptuele raamwerk**

Hierdie hoofstuk het die basiese raamwerk vir die empiriese hoofstuk gevorm. Adolessensie as die ontwikkelingsfase van persone tussen die ouderdom van 14 jaar tot 18 jaar is deeglik bespreek. Die kognitiewe ontwikkeling van die adolessent en sy gepaardgaande egosentrisme, geneigdheid om risiko's te neem, persoonlike fabel en denkbeeldige gehoor is ondersoek, sowel as sy psigososiale ontwikkeling. Dit sluit die belangrikste ontwikkelingstaak van die adolessent in, naamlik die ontwikkeling van 'n eie identiteit. Die vorming van 'n gesonde selfkonsep, selfagting en selfwerkzaamheid wat prestasie en motivering beïnvloed is voorts bespreek as aspekte van die adolessent se identiteit wat moontlik deur 'n stresvolle gebeurtenis beïnvloed kan word. Daar is ook gekyk na die invloed van die adolessent se ouers, sy



portuurgroep en die skoolomgewing. Hierdeur het die navorser gepoog om 'n holistiese beeld van die adolessent te vorm.

Die tweede deel van die konseptuele raamwerk het gehandel oor die Suid-Afrikaanse Skoolstelsel en die rol van assessering wat uiteindelik sal bepaal of 'n leerder kan vorder na die volgende graad en of hy 'n graad moet herhaal. Ten slotte is graadherhaling as 'n remediërende strategie bespreek. Tipiese eienskappe van 'n kind wat 'n graad herhaal is uitgelig en onderwysers se persepsies rondom graadherhaling is ondersoek. Daar is ook gekyk na moontlike alternatiewe wat gebruik kan word om retensie te vermy.

### **4.5.3 Hoofstuk 3: Empiriese studie en navorsingsbevindinge**

Nadat die nodige ingeligte toestemming verkry is, is ongestruktureerde onderhoude met 11 adolessente wat tans 'n graad herhaal gevoer. Gedurende die onderhoude is aan die adolessent die geleentheid gebied om 'n eerlike beskrywing te gee van sy belewenis omtrent graadherhaling. Daar is geen spesifieke onderhoudskedule gevolg nie, sodat die onderhoud die vorm van 'n informele gesprek aangeneem het en die adolessent nie gevoel het asof hy ondervra word nie. Vertroulikheid en anonimiteit is veral beklemtoon. Die rou data is getranskribeer en na afloop van die data-analise is sewe temas met onderskeie subtemas geïdentifiseer.

In hierdie hoofstuk is die direkte response van die respondente aangehaal om die subtemas te staaf en elke tema is aan die bestaande literatuur gekontroleer. Hierdie temas sal vervolgens deeglik bespreek word in die vorm van gevolgtrekkings waaruit die aanbevelings sal vloeï.

## **4.6 GEVOLGTREKKINGS**

Die volgende gevolgtrekkings kan gemaak word aangaande die adolessent se belewenis van graadherhaling soos verkry uit die empiriese data. Die doel van die studie is nie om na die breër populasie te veralgemeen nie en dus hou hierdie gevolgtrekkings direk verband met die subjektiewe ervaring van die betrokke respondente.

- Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat graadherhaling wel 'n bron van stres vir die adolessent is.
- Adolessente reageer met skok en ongeloof by die aanhoor van die nuus dat hulle 'n graad herhaal. Ten spyte van die feit dat die leerders reeds vorige kwartale nie geslaag het nie, koester hulle

onrealistiese verwagtinge omtrent hul uitslae en glo hulle nie dat hulle 'n graad sal hoef te herhaal nie.

- Dit blyk dat die nuus 'n ruk neem om in te sink en vir sommige van die adolessente is dit 'n konstante bekommernis deur die Desember vakansie wat maak dat hulle nie werklik kan ontspan nie.
- Die adolessent se emosionele ontwikkeling maak dit moontlik dat hy gemengde emosies ervaar. Dit wissel van diepe onsteltenis en teleurstelling in homself, na intense woede teenoor die skool, woede vir homself, vrees vir die reaksie van sy ouers en angstigheid oor die moontlike reaksie van sy vriende.
- Die eerste dag veral en die eerste aantal weke van die nuwe skooljaar is 'n besonder stresvolle tydperk vir die adolessent wat 'n graad herhaal. Hy is besonder selfbewus oor sy status as iemand wat 'n graad herhaal en moet lede van sy graad inlig omtrent die toedrag van sake. Groot onsekerheid kom voor aangesien hy nie weet in watter klasgroep hy val nie. Dit is die rede waarom baie leerders wat 'n graad herhaal skole wissel waar niemand weet dat hulle in die volgende graad hoort nie.
- Die adolessent is skaam oor die feit dat hy 'n graad herhaal en ervaar dit as 'n vernedering. Hy projekteer sy eie gevoelens van onbekwaamheid en mislukking op sy vriende en glo dit is hoe hulle hom evalueer. Dit kan aanleiding gee tot die verlies aan vriende.
- Die gevoelens van mislukking veroorsaak voorts dat die adolessent vertroue in sy eie vermoëns verloor en 'n verdere mislukking vrees. Sommige van die ouer adolessente verander hul vakkeuse na vakke wat hulle as makliker beskou sodat die uitdaging minder is en die gevaar van verdere mislukking afneem.
- Die adolessent kan wel verantwoordelikheid aanvaar vir die feit dat hy 'n graad herhaal, maar noem dikwels bykomende faktore wat sy aandeel daarin verminder. Verder kom die navorser tot die gevolgtrekking dat die adolessent nie sy gebrek aan vermoë blameer nie, maar eerder sy versuim om 'n besliste poging aan te wend blameer in 'n poging om sy akademiese selfbeeld te beskerm.
- Die adolessente se motivering om te werk en om te presteer speel ook 'n rol in hul uitslae. Ten spyte daarvan dat die betrokke adolessente vasbeslote is om wel 'n sukses van hul skoolloopbaan te maak, kan die emosionele gevolge van graadherhaling egter veroorsaak dat hulle nie beter vaar nie.
- Graadherhaling het 'n besliste invloed op die adolessent se selfkonsep, selfagting, selfwerksaamheid en gevolglik sy identiteit.
- Gevoelens van vervreemding word ervaar en graadherhaling kan lei tot die verlies aan vriende.
- Die mate waarin die adolessent in die volgende jaar aanpas hang af van die mate van ondersteuning wat hy van sy vriende en ouers ontvang.
- Stigmatisering is 'n ernstige gevolg van graadherhaling.
- Die adolessent wat 'n graad herhaal omring hom met leerders wat ook 'n graad herhaal aangesien hy

dan minder alleen voel en dit sy aanpassing vergemaklik.

- In die tydperk waarin die adolessent besonder weerloos is vir die evaluering van sy portuurgroep kan opmerkings deur onderwysers baie skade aan sy selfbeeld aanrig.
- Adolessente verloor vertroue in God wanneer hulle 'n graad herhaal en begin twyfel in sy bestaan.

## **4.7 AANBEVELINGS**

Na aanleiding van die voorafgaande gevolgtrekkings kan die volgende aanbevelings gemaak word in 'n poging om groter sensitiwiteit vir die adolessent te verkry en sy ondersteuningstelsel te versterk. Die navorser is bewus dat die hulpbronne (finansiëel, tyd en klasgrootte) by die meeste skole nie noodwendig die aanbevelings kan akkommodeer nie, maar alvorens daar nie aktief 'n poging aangewend word om leerders wat 'n graad herhaal by te staan en die nodige remediëring verskaf word nie, sal graadherhaling nie 'n beduidende verskil aan akademiese prestasie maak nie.

### **4.7.1 Algemene aanbevelings**

Hier volg algemene aanbevelings wat spruit uit die gevolgtrekkings van die navorsing:

- Ouers en onderwysers moet bewus wees van die impak van graadherhaling op die adolessent. Die adolessent beleef gemengde gevoelens by die aanhoor van die nuus en daar moet met sensitiwiteit opgetree word. Die adolessent se verhoogde emosionele reaksie het te doen met sy ontwikkelingsfase en moet met geduld en ondersteuning aanvaar word.
- Belangrike rolspelers in die adolessent se lewe moet bewus wees dat hy sy identiteit baseer op terugvoering wat hy van sy omgewing ontvang en hoe mislukking dit beïnvloed.
- Om gevoelens van isolasie teen te werk kan groepsessies gehou word met leerders wat 'n graad herhaal om ondersteuning aan hul eie portuurgroep te bied en gevoelens van vervreemding te verminder.
- Moeite moet gedoen word om die adolessent se geloof in sy eie vermoë te verhoog. Indien die adolessent meer in homself glo sal sy prestasie dienoooreenkomstig verbeter.

## 4.7.2 Aanbevelings aan onderwysers

Aangesien onderwysers daagliks direkte kontak met 'n graadherhaler het, kan die volgende aanbevelings aan onderwysers gemaak word:

- Dit is wenslik dat daar eerder voorkomend te werk gegaan moet word en dat leerhindernisse reeds vroeg by leerders geïdentifiseer word sodat individuele intervensieprogramme in werking gestel kan word om graadherhaling te vermy. So sal die negatiewe gevolge wat met graadherhaling geassosieer word, naamlik lae selfagting, stigmatisering, aanpassingsprobleme en hulpeloosheid, verhoed kan word.
- Indien graadherhaling onvermydelik is, moet die ouers reeds vroegtydig oor die waarskynlikheid daarvan ingelig word. Kontak tussen die ouers en die skool is baie belangrik en moet nie onderskat word nie.
- Onderwysers moet bewus gemaak word van die sensitiewe aard van graadherhaling vir die adolessent. Die vrees vir stigmatisering is een van die hoofbekommernisse vir die adolessent. Om in die klaskamer 'n aanmerking te maak teenoor 'n leerder wat 'n graad herhaal kan baie traumaties ervaar word en opnuut 'n spottery tot gevolg hê. 'n Onderwyser moet moeite doen om die leerder te behandel soos die res van sy klasmaats behandel word.
- Positiewe boodskappe aan die adolessent kan tot 'n verbeterde selfagting lei en ook sy motivering verhoog.
- Onderwysers moet bewus wees dat graadherhaling 'n stresvolle gebeurtenis vir die adolessent is en tot gevoelens van onsekerheid aanleiding gee. Gevolglik kan die adolessent voorberei word vir die nuwe jaar deur vroegtydig en voor die aanvang van die nuwe skooljaar praktiese aspekte met hom te bespreek soos in watter klas hy hom sal bevind, wie sy registeronderwyser gaan wees en waar hy moet aantree. Bystand hiermee kan die aanpassingsprobleme wat graadherhalers toon moontlik verminder.
- Intensiewe remediëring is noodsaaklik om verdere mislukking te verhoed. Graadherhaling op sy eie sal nie tot akademiese verbetering lei nie.

### **4.7.3 Aanbevelings aan skoolberaders**

Skoolberaders speel 'n baie belangrike rol in die identifisering van leerhindernisse en is verantwoordelik om leerders emosioneel by te staan. Gevolglik kan die volgende aanbevelings aan skoolberaders gemaak word:

- Die betrokkenheid van die skoolberader by 'n adolessent wat 'n graad herhaal is noodsaaklik. Die berader kan in groepe of individueel werk aan sake soos selfagting, selfbeeld en selfaanvaarding. Die berader kan voorts onderwysers bystaan om aktiwiteite te gebruik wat leerders met probleme kan help.
- Die berader kan oerleiding verskaf in die hantering van die kind en moet dus deeglik ingelig wees omtrent adolessensie as 'n ontwikkelingsfase en die emosionele gevolge van graadherhaling. Graadherhaling is ook 'n aanpassing vir die ouers en hul reaksie het 'n bepaalde invloed op die adolessent. Deur in samewerking met die ouers te gaan kan die adolessent beter bygestaan word.
- Verder kan die berader programme ontwerp wat die stigmatisering van leerders verminder. Voorligtingsessies kan in die skool aangebied word wat die aanvaarding van almal ten spyte van verskille tot gevolg het.
- Beraders moet bewus wees dat die meeste onderwysers onbewus is van die adolessent se emosionele ervaring en nie oor die nodige kennis beskik om 'n graadherhaler suksesvol in die klas te akkommodeer nie. Moeite moet ook gedoen word om onderwysers by te staan om sodoende meer effektief in die adolessent se behoeftes te voorsien.
- Die berader moet die leerder lei om verantwoordelikheid vir sy prestasie of gebrek aan prestasie te aanvaar. Indien die leerder bewus is van die redes waarom hy 'n graad herhaal, moet hy aktief bygestaan word om juis nie dieselfde foute in die daaropvolgende jaar te maak nie. Deur verantwoordelikheid te aanvaar kan hy aktief betrokke wees by die proses om dit te verander.

### **4.7.4 Aanbevelings aan ouers**

Die betrokkenheid en ondersteuning van die ouers is baie belangrik en die volgende aanbevelings kan aan ouers gemaak word:

- Ouers moet bewus gemaak word van die emosionele reaksie en behoeftes van die adolessent wat 'n graad herhaal.
- Ten spyte daarvan dat woede 'n natuurlike reaksie is, is die adolessent meer gemotiveerd om te verbeter wanneer sy ouers met teleurstelling reageer in plaas van woede.

- Aangesien ouerbetrokkenheid by 'n skool 'n aanduiding is van 'n leerder se prestasie, moet die ouer betrokke wees by hul kind se skoolaktiwiteite. Oueraande kan bygewoon word, sowel as sportbyeenkomste en funksies waar ouerhulp benodig word.
- Ouers moet voorts bewus gemaak word dat hul verwagtinge vir hul kind en hul houding teenoor skool en teenoor leer, hul kind se prestasie en houding beïnvloed. Die adolessent kan nie aangespreek word wanneer sy ouers se houding teenoor werk negatief is nie.
- Ouers kan skakel met die plaaslike skoolberader of professionele persoon om hulp te ontvang vir die hantering van hul adolessent. Indien al die betrokke partye saamwerk, sal die adolessent beter ondersteun kan word.
- Wees sensitief vir die sosiale stigma wat kinders aan graadherhaling koppel.

#### **4.8 MOONTLIKE TERKORTKOMINGE IN DIE STUDIE**

Moontlike tekortkominge in die betrokke studie sal kortliks bespreek word.

- Die feit dat die navorser 'n onderwyser by die skool is, kan beteken dat van die leerders moontlik traag was om hul ware gevoelens bekend te maak uit vrees dat dit aan die personeellede bekendgemaak sal word en nie volkome vertroulik hanteer sal word nie. Die navorser het egter 'n leerder gevra of dit ongemaklik was om met 'n onderwyser te gesels en hy het genoem dat aangesien hy reeds 'n verhouding met die onderwyser het, dit vir hom makliker was om sy gevoelens te deel.
- Indien meer adolessente in so 'n studie betrek word, is dit moontlik dat meer temas geïdentifiseer sal word. Die studie was van 'n beperkte omvang en kan nie na die algemene populasie veralgemeen word nie.
- Die navorser is van mening dat iemand met meer ervaring in onderhoudvoering meer inligting van die adolessent kon verkry. Die gesprek het dikwels afgedwaal en 'n semi-gestruktureerde onderhoud sal moontlik daartoe lei dat die gesprek meer gefokus is.
- Sommige adolessente het dit moeilik gevind om hul emosies effektief uit te druk en die gebruik van terapeutiese intervensie in 'n nie-bedreigende omgewing sal dalk meer effektief wees in die identifisering van die adolessent se emosionele behoeftes.

## **4.9 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING**

In hierdie afdeling maak die navorser sekere aanbevelings vir verdere studies.

- Dit sal navorsers baat indien die veld van die adolessent in so 'n studie betrek word om die adolessent selfs nog beter by te staan. Beide ouers, onderwysers en sibbe kan in toekomstige studies ingesluit word.
- Daar is min inligting beskikbaar omtrent die ervaring van die portuurgroep omtrent graadherhalers in die klaskamer. Die enigste navorsing wat dit insluit is op jong kinders gedoen en geen inligting is gevind wat adolessente se belewenis insluit nie.
- Die ontwikkeling van 'n program waarmee graadherhaling aangespreek kan word, waarvan die effektiwiteit getoets kan word, word aanbeveel.

## **4.10 SAMEVATTING**

In hierdie studie is daar gefokus op die belewenis van die adolessent wat 'n graad herhaal. Graadherhaling is 'n negatiewe ervaring vir die adolessent en een van die mees stresveroorakende faktore vir 'n leerder in die hoërskool. Graadherhaling word geassosieer met lae selfwerkzaamheid, lae selfagting en verlaagde motivering. Die ondersteuning wat die adolessent ontvang van sy ouers, portuurgroep en onderwysers sal bepaal in watter mate hy daarin slaag om die stressor effektief te verwerk en die psigososiale krisis, naamlik identiteitsvorming, effektief te hanteer.

Tans bestaan daar egter min navorsing wat die adolessent direk betrek. Die studie het gepoog om aan die adolessent 'n stem te gee sodat hy sy subjektiewe belewenis omtrent graadherhaling in 'n veilige, nie-veroordelende ruimte kan verken en beskryf. Deur middel van ongestruktureerde onderhoude het verskeie adolessente die geleentheid ontvang om 'n eerlike en deeglike beskrywing van hul belewenis te gee. Die uiteinde is 'n omvattende beskrywing van die adolessent se belewenis wat poog om ouers, onderwysers en ander professionele persone te bemagtig om die adolessent beter by te staan.

## BIBLIOGRAFIE

- Ackermann, C.J. 2002. *Perspectives on Adolescent Development*. Course notes: National Teachers' Certificate. Stellenbosch: Department of Educational Psychology and Specialised Education.
- Alexander, K.L., Entwisle, D.R., & Dauber, S.L. 2003. *On the Success of Failure. A reassessment of the effects of retention in the primary school grades*. 2<sup>nd</sup> ed. New York: Cambridge University Press.
- Baron, R.A. & Byrne, D. 1997. *Social Psychology*. 8<sup>th</sup> ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Beckett, C. 2004. *Human Growth & Development*. London: SAGE Publications Ltd.
- Bee, H. & Boyd, D. 2007. *The Developing Child*. 11<sup>th</sup> ed. Boston: Pearson Education Inc.
- Betrokke skool in die Overberg, 2006. Eksamenuitslae: Desember 2006.
- Betrokke skool in die Overberg, 2007a. Eksamenuitslae: Junie 2007.
- Betrokke skool in die Overberg, 2007b. Skoolinskrywings: Januarie 2007.
- Berk, L. 2003. *Child Development*. 6<sup>th</sup> ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Bickman, L. & Rog, D.J. (ed.) 1998. *Handbook of Applied Social Research Methods*. London: SAGE Publications.
- Bogden, J. & Purnell, S. 2000. Failure is not an option. *The State Education Standard*. Autumn, 5-10.
- Bowman, L.J. 2005. Grade Retention: Is It a Help or Hindrance to Student Academic Success? *Preventing School Failure*. Spring. 49(3), 42-46.
- Byrnes, D.A. 1989. Attitudes of Students, Parents, and Educators towards Repeating a Grade. In Shepard, L.A. & Smith, M.L. (ed.). *Flunking Grades: Research and Policies on Retention*. London: The Falmer Press.
- Byrnes, D.A., & Yamamoto, K. 1985. Academic retention of elementary pupils: An inside look. *Education*, 106(2), 208-214.
- Covington, M. 1992. *Making the grade. A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Vos, A.S. 2005a. Scientific theory and professional research. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. *Research at Grass Roots for the social sciences and human service professions*. 3<sup>rd</sup> ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- De Vos, A.S. 2005b. Qualitative data analysis and interpretation. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. *Research at Grass Roots for the social sciences and human service professions*. 3<sup>rd</sup> ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.



Delport, D.S.L. & De Vos, A.S. 2005. Professional research and professional practice. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. *Research at Grass Roots for the social sciences and human service professions*. 3<sup>rd</sup> ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Delport, D.S.L. & Fouché, C.B. 2005a. The place of theory and the literature review in the qualitative approach. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. *Research at Grass Roots for the social sciences and human service professions*. 3<sup>rd</sup> ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Delport, D.S.L. & Fouché, C.B. 2005b. The qualitative research report. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. *Research at Grass Roots for the social sciences and human service professions*. 3<sup>rd</sup> ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.

De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. 2005. *Research at Grass Roots for the social sciences and human service professions*. 3<sup>rd</sup> ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Department van Onderwys (RSA). 2005. *The National Protocol on Assessment for schools in the General and Further Education and Training Band (Grades R-12)*. Pretoria: Department of Education.

Departement van Onderwys (RSA). 2007a. *National Education Policy Act (27/1996): National Policy on Assessment and Qualifications for schools in the General Education and Training Band*. Staatskoerant, 12 Februarie, Nr. 29626, volume 500.

Departement van Onderwys (RSA). 2007b. *National Education Policy Act (27/1996): National Policy on Assessment and Qualifications for schools in the General Education and Training Band*. Staatskoerant, 22 Februarie, Nr. 29650, volume 500.

Departement van Onderwys (RSA). 2002. *Revised National Curriculum Statement Grades R-9 (Schools)*. Pretoria: Department of Education.

Engelbrecht, P. & Green, L. eds. 2001. *Promoting Learner Development. Preventing and working with Barriers to Learning*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Fabian, H. 2002. *Children starting school: A guide to successful transitions and transfers for teachers and assistants*. London: David Fulton Publishers.

Ferguson, P., Jimerson, S.R. & Dalton, M.J. 2001. Sorting out successful failures: Exploratory analyses of factors associated with academic and behavioural outcomes of retained students. *Psychology in Schools*, 38(4), 327–341.

Fouché, C.B. 2005a. Qualitative research designs. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. *Research at Grass Roots for the social sciences and human service professions*. 3<sup>rd</sup> ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Fouché, C.B. 2005b. Writing the research proposal. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. *Research at Grass Roots for the social sciences and human service professions*. 3<sup>rd</sup> ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. 2005a. In-depth review of literature. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. *Research at Grass Roots for the social sciences and human service professions*. 3<sup>rd</sup> ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. 2005b. Introduction to the research process. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. *Research at Grass Roots for the social sciences and human service professions*. 3<sup>rd</sup> ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Fouché, C.B. & De Vos, A.S. 2005a. Problem Formulation. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. *Research at Grass Roots for the social sciences and human service professions*. 3<sup>rd</sup> ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Fouché, C.B. & De Vos, A.S. 2005b. Selection of a researchable topic. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. *Research at Grass Roots for the social sciences and human service professions*. 3<sup>rd</sup> ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Frey, N. 2005. Retention, Social Promotion and Academic Redshirting: What do we know and need to know? *Remedial and Special Education*, Nov/Dec; 26(6), 332-346.

Greeff, M. 2005. Information collection: Interviewing. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. *Research at Grass Roots for the social sciences and human service professions*. 3<sup>rd</sup> ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Green, L. 2001. Theoretical and Contextual background. In Engelbrecht, P. & Green, L. eds. *Promoting Learner Development. Preventing and working with Barriers to Learning*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Grissom J.B. & Shepard. 1989. Repeating and Dropping out of School. In Shepard, L.A. & Smith, M.L. (ed.). *Flunking Grades: Research and Policies on Retention*. London: The Falmer Press.

Goliath, J.V. 2006. *Curriculum Development & Support. A guideline to support teachers, SMTs & officials with progression and promotion*. Western Cape Education Department, Breede River/Overberg EMDC.

Gouws, E., Kruger, N. & Burger, S. 2000. *The Adolescent*. 2<sup>nd</sup> ed. Cape Town: Clyson Printers.

Haberman, M. & Dill, V. 1993. The Knowledge Base on Retention vs. Teacher Ideology: Implications for Teacher Preparation. *Journal of Teacher Education*. November-December, 44(5), 352-360.

Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B. 2004. *Finding your way in Qualitative Research*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Holmes, C.T. 1989. Grade-Level Retention Effects: A Meta-Analysis of Research Studies. In Shepard, L.A. & Smith, M.L. (ed.). *Flunking Grades: Research and Policies on Retention*. London: The Falmer Press.

House, E.R. 1989. Policy Implications of Retention Research. In Shepard, L.A. & Smith, M.L. (eds.). *Flunking Grades: Research and Policies on Retention*. London: The Falmer Press.

Jimerson, S.R. 1999. On the Failure of Failure: Examining the Association Between Early Grade Retention and Education and Employment Outcomes During Late Adolescence. *Journal of School Psychology, 37*(3), 243-272.

Jimerson, S.R. 2001. A Synthesis of Grade Retention Research: Looking Backward and Moving Forward. *The California School Psychologist, 6*, 47-59.

Jimerson, S.R., Anderson, G.E. & Whipple, A.D. 2002a. Winning the battle and losing the war: examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in Schools, 39*(4), 441-457.

Jimerson, S.R., Carlson, E., Rotert, M., Egeland, B. & Sroufe, L.A. 1997. A prospective, longitudinal study of the correlates and consequences of early grade retention. *Journal of School Psychology, 35*(1), 3-25.

Jimerson, S.R., Ferguson, P., Whipple, A.D., Anderson, G.E. & Dalton, M.J. 2002b. Exploring the Association between Grade Retention and Dropout: A Longitudinal Study Examining Socio-Emotional, Behavioral, and Achievement Characteristics of Retained Students. *The California School Psychologist, 7*, 51-62.

Jimerson, S.R., Kauffman, A.M., Anderson, G.E., Whipple, A.D., Figueroa, L.R., Rocco, F. & O'Brien, K.M. 2002c. *RUNNING AHEAD: Beyond Grade Retention and Social Promotion: Interventions to Promote Social and Cognitive Competence*. Santa Barbara: University of California. Pre-publication draft. 1-42.

Johnson, D.W. 1997. 6<sup>th</sup> ed. *Reaching Out. Interpersonal Effectiveness and Self-Actualization*. Boston: Allyn and Bacon.

Kaplan, P.S. 2000. *A Child's Odyssey. Child & Adolescent Development*. 3<sup>rd</sup> ed. London: Thomson Learning.

Licthman, M. 2006. *Qualitative Research in Education. A User's Guide*. London: SAGE Publications.

Light, H.W. & Morrison, P.J. 1990. *Beyond Retention. A survival guide for regular classroom teachers*. Novato: Academic Therapy Publications.

Louw, D.A. (red.) 1994. *Menslike Ontwikkeling*. 2<sup>nd</sup> ed. Pretoria: HAUM.

Louw, D.A., Schoeman, W.J., Van Ede, D.M. & Wait, J. 1994. Die middelkinderjare. In Louw, D.A. (red.). *Menslike Ontwikkeling*. 2<sup>nd</sup> ed. Pretoria: HAUM.

Lubbers, M.J., Van Der Werf, M.P.C., Snijders, T.A.B., Creemers, B.P.M., & Kuyper, H. 2006. The impact of peer relations on academic progress in junior high. *Journal of School Psychology, 44*, 491-512.

Mantzicopoulos, P. & Morrison, D. 1992. Kindergarten Retention: Academic and Behavioural Outcomes through the end of Second Grade. *American Educational Research Journal, Spring 29*(1), 182-198.

Maxwell, J. 1998. Designing a Qualitative Study. In Bickman, L. & Rog, D.J. (ed.). *Handbook of Applied Social Research Methods*. London: SAGE Publications.

- McCoy, A.R. & Reynolds, A.J. 1999. Grade Retention and School Performance: An Extended Investigation. *Journal of School Psychology*, 37(3), 273-298.
- Meisels, S.J. & Liaw, F. 1993. Failure in Grade: Do Retained Students Catch Up? *Journal of Educational Research*. November/December 87(2), 69-77.
- Meyer, W.F. 1994. Basiese konsepte van die ontwikkelingspsigologie. In Louw, D.A. (red.). *Menslike Ontwikkeling*. 2<sup>nd</sup> ed. Pretoria: HAUM.
- Nason, R.B. 1991. Retaining Children. Is it the Right Decision? *Childhood Education*, 67(5), 300-311.
- Newman, B.M. & Newman, P.R. 2006. *Development Through Life. A psychosocial approach*. 9<sup>th</sup> ed. London: Thomson Wadsworth.
- Oaklander, V. 1988. *Windows to Our Children*. Main: The Gestalt Journal Press.
- Orton, G.L. 1997. *Strategies for Counselling with Children and their Parents*. California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Oswald, M.M. 2006. Re: Hulp, E-pos aan I. Saunders, 22 November. Beskikbaar E-pos: mmoswald@sun.ac.za
- Page, R.M. & Page, T. S. 2003. *Fostering Emotional Well-Being in the Classroom*. 3<sup>rd</sup> ed. Sudbury: Jones and Bartlett Publishers.
- Papalia, D.E., Olds, S.W. & Feldman, D.R. 2006. *A Child's World. Infancy through Adolescence*. 10<sup>th</sup> ed. New York: McGraw-Hill.
- Policy Research Institute. 2004. *Spending Money in all the Wrong Places. School Failure*. [O]. Beskikbaar: [www.nami.org](http://www.nami.org)  
Toegang: 28/11/06
- Rice, F.P. & Dolgin, K.G. 2005. *The Adolescent. Development, Relationships, and Culture*. 11<sup>th</sup> ed. Boston: Pearson Education Inc.
- Schröder, I. 2005. *Therapeutic guidelines for counsellors who support the retained child: a Gestalt*. University of South Africa. MA-tesis. Pretoria: University of South Africa.
- Shepard, L.A. & Smith, M.L. (eds.) 1989. *Flunking Grades: Research and Policies on Retention*. London: The Falmer Press.
- Shepard, L.S. & Smith, M.L. 1990. Synthesis of research on grade retention. *Educational Leadership*, 44, 78-86.
- Smith, M.L. 1989. Teachers' Beliefs about Retention. In Shepard, L.A. & Smith, M.L. (eds.). *Flunking Grades: Research and Policies on Retention*. London: The Falmer Press.

- Smith, J. & Dunworth, F. 2003. Qualitative Methodology. In Valsiner, J. & Connolly, K. (ed.). *Handbook of Developmental Psychology*. London: SAGE Publications.
- Smith, M.L. & Shepard, L.A. 1989. Flunking Grades: A Recapitulation. In Shepard, L.A. & Smith, M.L. (eds.). *Flunking Grades: Research and Policies on Retention*. London: The Falmer Press.
- Strydom, H. 2005a. Ethical aspects of research in the social sciences and human service professions. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. *Research at Grass Roots for the social sciences and human service professions*. 3<sup>rd</sup> ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Strydom, H. 2005b. The pilot study. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. *Research at Grass Roots for the social sciences and human service professions*. 3<sup>rd</sup> ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Strydom, H. 2005c. Sampling and sampling methods. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. *Research at Grass Roots for the social sciences and human service professions*. 3<sup>rd</sup> ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Strydom, H. 2005d. Writing the research report. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. *Research at Grass Roots for the social sciences and human service professions*. 3<sup>rd</sup> ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Strydom, H. & Delpont, C.S.L. 2005. Sampling and pilot study in qualitative research. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. *Research at Grass Roots for the social sciences and human service professions*. 3<sup>rd</sup> ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- The Concise Oxford Dictionary. 1992. S.v. *applied*. Oxford: Clarendon Press.
- The Concise Oxford Dictionary. 1992. S.v. *descriptive*. Oxford: Clarendon Press.
- The Concise Oxford Dictionary. 1992. S.v. *experience*. Oxford: Clarendon Press.
- The Concise Oxford Dictionary. 1992. S.v. *explore*. Oxford: Clarendon Press.
- Thom, D.P. 1994. Adolessensie. in Louw, D.A. (red.). *Menslike Ontwikkeling*. 2<sup>nd</sup> ed. Pretoria: HAUM.
- Thomas, R.M. 2005. *Comparing Theories of Child Development*. 6<sup>th</sup> ed. London: Wadsworth/Thomas Learning.
- Tomchin, E.M. & Impara, C. 1992. Unraveling Teachers' Beliefs about Grade Retention. *American Educational Research Journal*, Spring 29(1), 199-223.
- Valsiner, J. & Connolly, K. (ed.) 2003. *Handbook of Developmental Psychology*. London: SAGE Publications.
- Van Tonder, J.P. 2006. Persoonlike onderhoud. 14 Desember, Worcester.
- Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal. 1987. S.v. *belewe*. Johannesburg: Perskor-Uitgewery.

Walberg, H.J. 2004. Recommendations and a Personal View. In Walberg, H.J., Reynolds, A.J., & Wang, M.C. (eds.). *Can Unlike Students Learn Together? Grade Retention, Tracking and Grouping*. Connecticut: Information Age Publishing.

Walberg, H.J., Reynolds, A.J., & Wang, M.C. (eds.). 2004. *Can Unlike Students Learn Together? Grade Retention, Tracking and Grouping*. Connecticut: Information Age Publishing.

Walters, D.M. & Borgers, S.B. 1995. Student Retention: Is it effective? *School Counselor*. 42(4), 300-311.

Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD), 2006. OBOS Breederivier/Overberg. Eksamenuitslae: Desember 2006

Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD). 2004. *Kurrikulum Ontwikkeling Minuut 0059/2004 aangaande die rekordhouding, verslaggewing en vordering in die Algemene Onderwys- en Opleidingsband* [O]. Beskikbaar: <http://wced.wcape.gov.za/circulars/minutes04>  
Toegang op 6 April 2007

Yamamoto, K. 1980. Children under stress: The causes and cures. *Family Weekly, Ogden Standard Examiner*, 6-8.

### **Addisionele leesstof:**

Eisemon, T.O. 1997. *Reducing repetition: issues and strategies*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.

Seidman, I. 2006. *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and Social Sciences*. 3<sup>rd</sup> ed. New York: Teachers College Press.

## **ADDENDUM A: Toestemmingsbrief aan die WKOD**

Dr. R.S. Cornelissen  
Wes-Kaapse Onderwysdepartement  
Kaapstad

21 Februarie 2007

Geagte Dr. Cornelissen

### Toestemming vir uitvoering van studie in [REDACTED]

Ek is 'n student aan die Hugenote Kollege in Wellington, in oorleg met UNISA, wat tans besig is met my tweede jaar in die studierigting MDIAC (Playtherapy). Die eerste jaar was 'n teoretiese jaar terwyl die tweede jaar praktiese werk en 'n tesis van beperkte omvang insluit.

Aangesien ek 'n onderwyseres is, wou ek 'n studie kies wat ook van toepassing in my huidige beroep is. Gevolglik het ek besluit om te fokus op graadherhaling en hoe die adolessent graadherhaling ervaar, wat die implikasies hiervan vir die adolessent is en hoe belangrike rolspelers die adolessent kan bystaan. Juis omdat ek 'n onderwyseres is, het ek dus ook toegang tot leerders wat tans 'n graad moet herhaal.

Dit is 'n studie wat besonders relevant is in vandag se samelewing en werklik leerders, ouers en onderwysers kan baat.

Ek het reeds met die skoolhoof aan die [REDACTED], Mnr. [REDACTED], gesels en hy het my na die WKOD verwys vir toestemming. Mnr. [REDACTED] het egter sy steun aan die studie gegee en indien die WKOD instem, sal ek leerders aan die [REDACTED] in my studie mag gebruik.

Ek is van plan om van 'n kwalitatiewe studie gebruik te maak en beoog om inligting in te samel deur middel van ongestruktureerde onderhoude. Gevolglik kan ek nie 'n onderhoudskedule byvoeg nie. Ek sal die onderhoud begin met 'n breë vraag, soos bv. *Wat dink jy van die skool?* en vandaar die leerder se leiding volg.

Aangesien ek eers toestemming van die WKOD, dan die betrokke ouers en dan die leerder self moet verkry voor die aanvang van die empiriese deel van die navorsing, kan ek nie tans 'n korrekte lys van leerders aanheg nie. Ek heg wel die lys van leerders aan wat aan die einde van 2006 ingelig is dat hul meer tyd in die graad nodig het. Na afloop van die toestemming van die WKOD sal ek die ouers van die leerders nader en my steekproef begin verfyn.

Ek beplan om net na die April vakansie met die onderhoude te begin. Ek sal ongeveer tien leerders (onderhewig aan ouerlike toestemming) in die studie betrek en hoop om teen die einde van Mei my veldwerk te voltooi.

Alle inligting sal streng vertroulik en konfidensieel hanteer word. Die leerders se ouers sal vooraf ten volle ingelig word omtrent die aard van die studie en terapie sal aangebied word indien die ouers voel dat die leerders daarby sal baat. Elke leerder sal die reg hê om ter enige tyd van die studie te onttrek. Deelname sal dus ten volle vrywillig wees.

Ek heg my navorsingvoorstel aan wat 'n duidelike uiteensetting van my werkswyse, probleemstelling en tydsbeplanning bied. Vind ook aangeheg 'n brief van my studieleier, Mev. C. van Wyk, my hoof, Mnr. ■■■■■ en 'n lys van leeders.

Moet asseblief nie huiwer om my te kontak indien u enige vrae het nie.

Byvoorbaat dankie  
Inez Saunders



## ADDENDUM B: Toestemmingsbrief ontvang van die WKOD

Navrae  
Enquiries      **Dr RS Cornelissen**  
IMibuzo

Telefoon  
Telephone      **(021) 467-2286**  
IFoni

Faks  
Fax              **(021) 425-7445**  
IFeksi

Verwysing  
Reference      **20070301-0009**  
ISalathiso



---

**Wes-Kaap Onderwysdepartement**

---

**Western Cape Education Department**

---

**ISEBE leMfundo leNtshona Koloni**

---

Mej Inez Saunders  
Posbus 16  
WELLINGTON  
7654

**Geagte Mej I. Saunders**

### **NAVORSINGSVOORSTEL: DIE ADOLESENT SE BELEWENIS OMTRENT GRAADHERHAALING.**

U aansoek om begenoemde navorsing in skole in die Wes-Kaap te onderneem, is toegestaan onderhewig aan die volgende voorwaardes:

1. Prinsipale, opvoeders en leerders is onder geen verpligting om u in u ondersoek by te staan nie.
2. Prinsipale, opvoeders, leerders en skole mag nie op enige manier herkenbaar wees uit die uitslag van die ondersoek nie.
3. U moet al die reëlins met betrekking tot u ondersoek self tref.
4. Opvoeders se programme mag nie onderbreek word nie.
5. Die ondersoek moet onderneem word vanaf **2 April 2007 tot 29 Junie 2007**.
6. Geen navorsing mag gedurende die vierde kwartaal onderneem word nie omdat skole leerders op die eksamen (Oktober tot Desember 2006) voorberei.
7. Indien u die tydperk van u ondersoek wil verleng, moet u asb met dr R Cornelissen in verbinding tree by die nommer soos hierbo aangedui, en die verwysingsnommer aanhaal.
8. 'n Fotostaat van hierdie brief sal oorhandig word aan die prinsipaal van die inrigting waar die beoogde navorsing sal plaasvind.
9. U navorsing sal beperk wees tot die volgende skool: [REDACTED].
10. 'n Kort opsomming van die inhoud, bevindinge en aanbevelings van u navorsing moet voorsien word aan die Direkteur: Onderwysnavorsing.
11. 'n Afskrif van die voltooide navorsingsdokument moet ingedien word by:

**Die Direkteur: Onderwysnavorsing  
Wes-Kaap Onderwysdepartement  
Privaatsak X9114  
KAAPSTAD  
8000**

Ons wens u sukses toe met u navorsing.

Die uwe

Geteken: Ronald S Cornelissen  
vir: **HOOF: ONDERWYS**  
**DATUM: 02 Maart 2007**

## ADDENDUM C: Inligtingsbrief aan die ouers

Mei 2007

Geagte \_\_\_\_\_

### Toestemming vir deelname aan navorsing

Ek is tans 'n onderwyseres by die \_\_\_\_\_ en is besig om deelyds my M.DIAC (Meestersgraad in Speltherapie) te verwerf aan die Hugenote Kollege en UNISA. Om my graad suksesvol te voltooi moet ek egter navorsing doen en 'n verhandeling inhandig.

Die onderwerp waarop ek besluit het, is om ondersoek in te stel na hoe 'n adolessent die feit dat hy 'n graad moet herhaal ervaar in 'n poging om aanbevelings aan ouers, terapeute en onderwysers te maak om hierdie leerders beter by te staan.

Vir die suksesvolle voltooiing hiervan, is dit vir my nodig om onderhoude te voer met leerders wat tans 'n graad herhaal. Ek sal graag \_\_\_\_\_ in hierdie studie wil betrek. Al wat ek van hom vereis is 'n uur-lange onderhoud in 'n tyd en plek wat vir u en hom geleë is. Die Weskaapse Onderwysdepartement en Mnr. \_\_\_\_\_ het beide hulle steun aan die studie gegee

Ek wil u verseker dat geen name in die studie genoem sal word nie en dat die inhoud van die onderhoud volkome anoniem en vertroulik sal bly. \_\_\_\_\_ sal onder geen omstandighede benadeel word of in gevaar gestel word nie en sy deelname is volkome vrywillig. Hy staan dit vry om ter enige tyd te onttrek.

Die studie is heeltemal vir my eie doeleindes en onafhanklik van die \_\_\_\_\_. Geen leerder sal in hierdie verband met enige van my kollegas by die skool bespreek word nie.

Ek onderneem om by die etiese kontrak, aangeheg, te bly en nie daarvan af te wyk nie.

As u enige vrae of bekommernisse het, sal ek dit graag in persoon met u wil bespreek.

Ek sal u hulp en ondersteuning werklik baie hoog op die prys stel.

Vriendelike groete

Inez Saunders  
082 515 5841

**ADDENDUM D: Etiese en Vertroulikheidskontrak**

# Inez Saunders

**GESTALT SPELTERAPIE**

**GESTALT PLAYTHERAPY**

Posbus 132

082 515 5841



---

**ETIESE KODE EN VERTROULIKHEIDSKONTRAK**

Hiermee onderneem ek om:

1. Die moontlike gevolge van my voorgenome navorsing vir deelnemers sorgvuldig te oorweeg.
2. Te verseker dat deelnemers vrywillig en met instemming aan die navorsing sal deelneem, hulle privaatheid, identiteit en waardigheid te respekteer en dat daar nie enige geïmpliseerde benadeling sal wees indien hulle sou weier om deel te neem of te onttrek aan die navorsing nie.
3. Te sorg dat die deelnemers beskerm sal word teen ongeoorloofde fisiese, verstandelike of geestelike ongemak, angs, beserings gevaar of benadeling.
4. Die bespreking van gevalle, waar van toepassing, alleen vir professionele doeleindes te doen en alleen met mense wat direk profesioneel daarby betrokke is.
5. Alle inligting wat van deelnemers verkry is, vertroulik te hanteer.
6. Alle bandopnames op 'n veilige plek te bewaar en streng vertroulik sal hanteer.

*(Geen finansiële vergoeding sal aan die deelnemers betaalbaar wees nie.)*

\_\_\_\_\_  
Voog of ouer

\_\_\_\_\_  
Datum

\_\_\_\_\_  
Respondent

\_\_\_\_\_  
Datum

\_\_\_\_\_  
Inez Saunders

\_\_\_\_\_  
Datum