

'N ONDERSOEK NA KINDERS VAN 'N KINDERHUIS SE
ERVARING VAN HULLE SOSIALE INSLUITING IN 'N
PLAASLIKE HOOFSTROOMSKOOL

CHARLOTTE MARAIS
BA(Log) HOD

Werkstuk ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes vir
die graad van

MAGISTER IN OPVOEDKUNDE
(SPECIALISERINGSONDERWYS)



aan die

UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH

STUDIELEIER: MEV LYNETTE COLLAIR

MAART 2007

VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie werkstuk vervat, my eie oorspronklike werk is, en dat ek dit nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê het nie.

Handtekening:

Datum:



OPSOMMING

Kinders wat in kindershuise woon, is volgens die literatuur van die mees beskadigde kinders in die samelewing. Die kontekstuele omstandighede waaruit hierdie kinders kom, tesame met die trauma van verwydering, het tot gevolg dat hulle verwerping ervaar. Kenmerkende behoeftes wat hierdie kinders het, is die behoefte aan liefde en aandag, om van waarde te wees en iewers te behoort. Die bevrediging van hierdie behoeftes in die skool is dus baie belangrik vir die kind se ontwikkeling. Die inklusiewe kultuur van 'n skool is die skep van 'n skoolgemeenskap waar almal veilig voel, aanvaar word en waardig geag word. Dit sal in beleid en praktyk reflekteer word. Om te behoort, aanvaar te word en erken te word, is die kern van sosiale insluiting.

Die doel van die ondersoek was dus om begrip te verkry vir ses kinders van 'n kindershuis se ervaring ten opsigte van hulle sosiale insluiting in 'n plaaslike hoofstroomskool. Vyf dimensies van sosiale insluiting soos uit die literatuur verkry, het die raamwerk van die ondersoek gevorm. Dit is: erkenning van waarde, menslike ontwikkeling, betrokkenheid by en deelname aan besluitneming, deel van sosiale ruimtes en materiële welvaart. Die navorsing neem die vorm aan van 'n kwalitatiewe studie. Om begrip vir die kinders se ervaring te verkry, is besluit op 'n basiese interpretatiewe navorsingsontwerp. 'n Doelgerigte steekproef is gedoen. Vir die produksie van data is gebruik gemaak van individuele semi-gestruktureerde onderhoude, fokusgroep onderhoude en observasie. Data is verwerk deur kwalitatiewe inhoudsanalise te doen. Betekeniseenhede is gekodeer en gekategoriseer. Elke kind het sy eie konstruksie van die werklikheid, maar 'n ervaring wat deurgaans verwoord is, is hulle ervaring dat hulle as 'n minderwaardige groep beskou en behandel word. Dit is 'n skadelike situasie vir die kinders en aanbevelings is gemaak om aandag daaraan te gee binne die skoolkonteks.

SUMMARY

According to literature, children who live in Children's Homes are of the most damaged children in society. The contextual circumstances from which these children come, together with the trauma of removal, result in these children feeling rejected. The characteristic needs of these children are the need for love and attention, to be of value and to belong somewhere. The satisfying of these needs at school is therefore very important for the child's development. The inclusive culture of a school is the creation of a school community where everyone feels safe, is accepted and regarded as worthy. This will be reflected in policy and practice. To belong, be accepted and acknowledged, is the nucleus of social inclusion.

The purpose of the research was, therefore, to acquire understanding for the experience of six children from a Children's Home concerning social inclusion in a local main stream school. Five dimensions of social inclusion, as found in the literature, formed the framework of this research. They are: acknowledgement of worth, human development, involvement and participation in decision making, sharing of social spaces and material prosperity. The research takes the form of a qualitative study. In order to obtain understanding for the experience of the children, a basic interpretative research design was decided on. A purposeful sample was selected. For the production of data use was made of individual semi-structured interviews, focus group interviews and observation. Data was processed by doing qualitative content analysis. Significant units were coded and categorised. Each child has his/her own construction of reality, but an experience which was expressed throughout, is their experience that they are regarded and treated as an inferior group. This is a harmful situation for the children and recommendations were made to pay attention to this within the school context.

Die werkstuk word opgedra aan

***My man, Fanie, my ma en pa Rolanda en Pinard Naude, my
kinders Rolanda, Rentia en James, vir die vertoue in
my en al die liefde en ondersteuning wat ek van hulle
ontvang het.***



Dankbetuigings

Ek wil graag my dank uitspreek teenoor die volgende persone :

Die Hemelse vader vir die vermoë en omstandighede wat Hy vir my gegee het om te studeer.

Lynette Collair, my studieleier, vir haar ondersteuning en geduld om my deur die werkstuk te help.

Chrissie Nel vir haar aanmoediging en breë skouer.

Fanie, my man vir sy aanmoediging en geduld met my.

My ma Rolanda wat saam met my deur die proses gegaan het.

Rolanda, Rentia en James, my kinders vir hulle ondersteuning en belangstelling.

Piet Jonas vir die taal en tegniese versorging.



INHOUDSOPGAWE

1. INLEIDING

1.1 KONTEKTUALISERING EN AGTERGROND TOT DIE STUDIE	1
1.2 PROBLEEMSTELLING	3
1.3 FORMULERING VAN DIE NAVORSINGSVRAAG	4
1.4 DOEL VAN DIE NAVORSING	4
1.5 NAVORSINGSONTWERP	4
1.5.1 Metodologie	5
1.5.2 Steekproef	5
1.5.3 Metodes van data-insameling	5
1.5.4 Metodes van dataverwerking	7
1.6 BEGRIPSOMSKRYWING	7
1.6.1 Die kind in die kinderhuis	7
1.6.2 Sosiale insluiting	8
1.6.3 Plaaslike hoofstroomskool	9
1.7 STRUKTUUR EN VERLOOP VAN DIE STUDIE	10
1.8 SAMEVATTING	10



2. LITERATUUROORSIG

2.1 TEORETIESE PERSPEKTIEF VAN DIE NAVORSING	11
2.1.1 Inleiding	11
2.1.2 Ekosistemiese perspektief	11
2.1.2.1 <i>Ekologiese teorie</i>	12

2.1.2.2 <i>Sisteemteorie</i>	13
2.1.3 Sosiaal konstruksionisme	14
2.2 INKLUSIEWE ONDERWYS	17
2.2.1 Filosofie van inklusiewe onderwys	17
2.2.2 Inklusiewe onderwys in Suid -Afrika	21
2.2.2.1 <i>Historiese konteks van verandering</i>	21
2.2.2.2 <i>Beleidsontwikkeling</i>	22
2.2.2.3 <i>Uitdagings</i>	25
2.2.3 Sosiale in/uitsluiting	26
2.3 DIE ONTWIKKELING VAN DIE KIND SE SOSIALE SELF	31
2.3.1 Die selfkonsep	31
2.3.2 Die sosiale self en sosiale identiteit	33
2.3.3 Effek van sosiale uitsluiting op die sosiale self	36
2.4 DIE KIND IN RESIDENSIËLE VERSORGING	38
2.4.1 Verwydering van die kind deur die staat	39
2.4.2 Substituutsorg	41
2.4.3 Skoolkonteks	42
2.5 SAMEVATTING	44
3. METODOLOGIE	
3.1 INLEIDING	45
3.2 NAVORSINGSONTWERP	45
3.2.1 Doel van die navorsing	45
3.2.1.1 <i>Navorsingsvraag</i>	45

3.2.1.2. <i>Doel</i>	46
3.2.2 Interpretatiewe paradigma	46
3.2.3 Metodologie	48
3.2.4 Steekproef	49
3.3 METODEDES VAN DATA- INSAMELING	51
3.3.1 Literatuuroorsig	51
3.3.2 Semi-gestruktureerde onderhoude	51
3.3.3 Fokusgroeponderhoude	53
3.3.4 Observasie	55
3.4 DATA -ANALISE	56
3.4.1 Inleiding	56
3.4.2 Kwalitatiewe inhoudsanalise	57
3.5 BETROUBAARHEID EN GELDIGHEID VAN DATA	60
3.5.1 Inleiding	60
3.5.2 Interne geldigheid(<i>credibility</i>)	60
3.5.3 Betroubaarheid	62
3.5.4 Eksterne betroubaarheid of veralgemening	63
3.6 ETIESE OORWEGINGE	63
3.7 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE	65
3.8 SAMEVATTING	66
4. AANBIEDING VAN DIE DATA, BESPREKING VAN BEVINDINGE EN AANBEVELINGS	
4.1 INLEIDING	67
4.2 ERKENNING VAN WAARDE	68

4.2.1	Kinderhuis kinders as groep	68
4.2.2	Ervaring met onderwysers	71
4.2.3	Ervaring met die kinders van die dorp	74
4.3	MENSLIKE ONTWIKKELING	75
4.4	BETROKKENHEID EN DEELNAME BY BESLUITNEMING	77
4.5	DEEL VAN SOSIALE RUIMTES	77
4.6	ERVARING VAN DIE MATERIËLE	79
4.7	OPSOMMING	81
4.8	AANBEVELINGS	83
4.8.1	Etos van die skool	83
4.8.2	'n Strategie vir die hantering van konflik en krisis	84
4.8.3	Implementering van sosiale vaardigheidsprogramme	84
4.8.4	Die aanwys van 'n voogonderwyser vir die kinders	84
4.8.5	Aanspreek van die getal kinders van die kinderhuis in die skool	85
4.9	MOONTLIKE VERDERE NAVORSING	85
	BRONNELYS	86
	LYS VAN TABELLE	
	TABEL 1: Eenhede van betekenis	58
	TABEL 2: Groepering van betekenis in kategorieë	59

BYLAE

BYLAAG 1	Onderhoudsgids met kinders	97
BYLAAG 2	Voorbeeld van onderhoud met kind	100
BYLAAG 3	Onderhoudsgids met personeel van die kinderhuis	103
BYLAAG 4	Gedeelte uit gesprek met kinderhuispersoneel	105
BYLAAG 5	Onderhoudsgids met personeel van die skool	107
BYLAAG 6	Voorbeeld van 'n onderhoud met onderwysers	109
BYLAAG 7	Observasienotas	111
BYLAAG 8	Toestemming vir navorsing met kinders van kinderhuis X	113
BYLAAG 9	Toestemming van Onderwysdepartement vir navorsing	114
BYLAAG 10	Toestemming deur deelnemers	115

AFKORTINGS

KK	kind van die kinderhuis	KP	personeellid van die kinderhuis
KH	Kinderhuis/koshuis	SP	personeellid van die skool
KD	kind van die dorp		
D	deelnemer (kind)		

HOOFSTUK 1

INLEIDING

1.1 KONTEKSTUALISERING EN AGTERGROND TOT DIE STUDIE

Die onderwys in Suid-Afrika is tans in die proses van ontwikkeling na 'n inklusiewe onderwyssisteem. Die uiteindelijke doel is die ontwikkeling van 'n inklusiewe gemeenskap waar elke lid sy potensiaal en deelname optimaal kan ontwikkel. Die respek en waardering vir diversiteit in die konteks van sosiale integrasie is 'n aktiewe waarde. Hierdie norme en waardes van 'n skool wat die beginsels van insluiting beklemtoon, manifesteer regoor alle fasette van die skoollewe (Engelbrecht, Green, Naiker, en Engelbrecht 2003:46,47).

Die psigososiale omgewing van 'n skool kan bydra tot die ontwikkeling van die leerder of kan dien as 'n leerhindernis. Volgens Erickson se model van psigososiale ontwikkeling is die kind afhanklik van die terugvoer van volwassenes en sy portuurgroep vir die ontwikkeling van vaardighede (Donald, Lazarus en Lolwana 2002:77). Kinders is ook baie sensitief vir waar hulle staan ten opsigte van hulle portuurgroep. As die kategorie waarin hulle geplaas word, as minderwaardig geag word, kan dit 'n nadelige invloed op hulle selfkonsep hê (Engelbrecht en Green 2001:88).

Volgens die Witskrif 6 van die Departement van Onderwys (Department of Education 2001:7) word negatiewe houdings en stereotiperings as 'n leerhindernis beskou. Dit kan 'n ernstige leerhindernis in die leer- en onderrigproses wees (Engelbrecht en Green 2001:3).

Dit is binne hierdie verwysingsraamwerk waar ek die probleemstelling geformuleer het, deurdat ek op 'n gereelde basis kinders uit diverse agtergronde in een skool ondersteun met hulle leerprosesse.

Dit is 'n parallelle medium laerskool (graad 1 tot 7) op die platteland met 500 leerders waarvan 90 leerders inwoners van 'n Kinderhuis is. As rondreisende leerondersteuningsleerkrag onttrek ek weekliks ongeveer 45 kinders uit die betrokke skool op 'n gereelde basis, waarvan leerders van 'n kinderhuis die grootste persentasie uitmaak. Gesprekke tydens my sessies met die kinders en informele waarnemings in die skool het my onrustig gemaak ten opsigte van die kinders van die kinderhuis se ervaring van hulle sosiale insluiting in die skool. Opmerkings deur die kinders soos: *“Die dorpskinders kry lekker blaarslaai op hulle brood”* en *“Dit was die koshuiskinders wat so lawaai maak in die klas”* skep die indruk dat die leerders van die kinderhuis as 'n aparte groep beleef word. Dit is 'n skool in 'n voormalige bevoordeelde gemeenskap, met sterk middelklasinwoners. Uit die aard van hulle omstandighede is die kinders in die kinderhuis nie so bevoorreg nie.

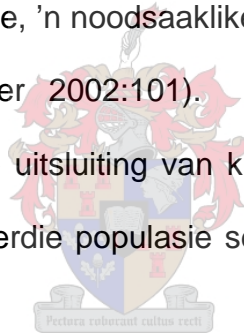
'n Ontwikkelingsielkundige, Urie Bronfenbrenner, glo dat die sosiale konteks van die individu, met die interaksies en ervarings, die ontwikkeling van sy vermoëns en selfrealisering bepaal (Berns 1997:25).

My rol as leerondersteuner van kinders van 'n kinderhuis en die fasilitering van volledige insluiting in die skoolkonteks, vereis begrip vir die kind se ervaring van sy konteks.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Volgens Brodie (2000:25) maak kinders wat in die sorg van die staat is, normaalweg 'n baie klein persentasie van die populasie van 'n skool uit. Hulle behoeftes word dus gereeld oor die hoof gesien indien daar nie 'n beleid in plek is wat dit uitwys en beklemtoon nie (Borland,1998:1). Hierdie kinders het nie ouers wat vir hulle kan opkom nie en dit maak hulle opvoedkundig uiters kwesbaar. Die maatskaplike en opvoedkundige sisteme moet dus gesamentlik strategieë ontwikkel om probleme te identifiseer en aan te spreek (Zetlin et al. 2004).

Dit word wyd erken dat 'n skool etos wat respek vir alle leerlinge bevorder, verskeidenheid na waarde ag en nie afknouery toelaat nie, 'n noodsaaklike basis vir kinders bied wat in die staat se sorg is (Borland 1998:1; Harker 2002:101). Brodie (2000:25) se navorsing oor skooluitsluiting handel oor die fisiese uitsluiting van kinderhuiskinders uit die skool. Ek kon geen bronne vind ten opsigte van hierdie populasie se sosiale insluiting in hoofstroomskole nie.



Volgens Hanvey (2003:3) begin sosiale insluiting by die ervaring van die individu en hy daag die samelewing uit om vir hom 'n betekenisvolle plek in die samelewing te gee. Die afwesigheid van kinders van kinderhuise se stemme ten opsigte van hulle sosiale insluiting in die skoolkonteks is duidelik. Geen navorsing kon hiervan in die literatuur gevind word nie.

Whitehead en Clough (2004:217) voer aan dat daar die afgelope dekade 'n beweging van meer betrokkenheid van leerders by besluite ten opsigte van hulle skoollewe was. Dit is egter in realiteit ver van algemene praktyk en die afwesigheid van kinders se stemme in die literatuur rondom skoolverbetering is duidelik. Begrip aangaande die kinders in die kinderhuis

se ervaring van hulle sosiale insluiting is nodig vir skoolverbeteringprogramme maar daar is 'n kennisgaping in die literatuur ten opsigte hiervan.

1.3 FORMULERING VAN DIE NAVORSINGVRAAG

Binne die konteks van inklusiewe onderwys is die ervaring van die kind se sosiale insluiting van waarde, aangesien hy reeds fisies ingesluit is in die skool. Navorsing oor kinders is tradisioneel so gedoen dat kinders as objekte beskou is wat bestudeer moet word. Ek is egter geïnteresseerd in die kinders se eie konstruksie van hulle realiteit. Die vraag word dus soos volg geformuleer:

Hoe ervaar ses kinders van 'n kinderskool hulle sosiale insluiting in 'n plaaslike hoofstroomskool?

1.4 DOEL VAN DIE NAVORSING

Die doel van die navorsing is dus om te bepaal hoe die kinders van 'n kinderskool hulle sosiale insluiting in die betrokke skool ervaar. Hierdie insigte is nodig om volledige insluiting van die kind van die kinderskool in die skoolkonteks te fasiliteer. Dit kan ook bydra tot skoolontwikkeling.

1.5 NAVORSINGSONTWERP

Die navorsingsvraag bepaal die paradigma waarin die navorsing gedoen word (Terre Blanche en Durrheim 1996:36).

Aangesien die navorsingsvraag gerig is op die ervaring van die leerders, val dit binne die kwalitatiewe paradigma. Kwalitatiewe navorsing is fundamenteel geïnteresseerd in hoe die deelnemers betekenis van hulle eie situasie maak (Merriam en Associates 2002:6).

Volgens Henning, Van Rensburg en Smit (2004:21) is interpretatiewe navorsing fundamenteel geïnteresseerd in betekenis en om mense se definisie en persepsie van hulle situasie te verstaan, en is 'n basiese interpretatiewe ontwerp die mees geskikte vir die beantwoording van die navorsingsvraag.

1.5.1 Metodologie

Volgens Babbie en Mouton (2001:53) poog die navorsing binne die kwalitatiewe paradigma om menslike aksie vanuit 'n binne-perspektief te ondersoek. In kwalitatiewe navorsing is die navorser dus self die primêre navorsingsinstrument.

1.5.2 Steekproef

Doelgerigte steekproewe is gedoen en ses kinders wat informasie betreffende die ondersoek kan gee is geselekteer. Kinders wat al langer as twee jaar in die betrokke kindershuis is, die plaaslike skool bywoon en in staat is om hulle verbaal goed te kan uitdruk, is met die hulp van personeel van die kindershuis geselekteer. Een maatskaplike werker en vier huismoeders van die kindershuis wat reeds vir 'n tydperk van minstens twee jaar by die kindershuis werksaam is, en met die betrokke kinders werk, is geselekteer vir fokusgroeponderhoude. Vyf onderwysers van die laerskool wat 'n geruime tyd by die skool onderwys gee en onderrig aan die betrokke kinders gee, is geselekteer vir 'n fokusgroeponderhoud.

1.5.3 Metodes van data-insameling

Die basiese aanname van die interpretatiewe navorsingsparadigma, is dat die meeste van ons kennis verkry en gefilter word deur sosiale konstruksies soos taal, bewussyn, gedeelde betekenis en artefakte. Die betekenis wat hierdie kinders aan hulle ervarings gee, is dus deur

my as navorser gemediëer en ek is dus medeskrywer van hulle betekenis (Henning et al. 2004:19, 21).

Data is op verskillende wyses ingesamel:

- Literatuuroorsig
- Semi-gestruktureerde individuele onderhoude
- Fokusgroeponderhoude
- Observasie

LITERATUUROORSIG

Die proses van data-insameling is begin met 'n literatuuroorsig wat die studie kontekstualiseer en 'n teoretiese raamwerk formuleer. Dit anker die navorsing in die literatuur en lê die basis van die ondersoek.



SEMI-GESTRUKTUREERDE INDIVIDUELE ONDERHOUDE

Semi-gestruktureerde individuele onderhoude is met ses kinders van die kinderhuis gevoer. Onderhoude is op band opgeneem en verbatim deur myself getranskribeer vir analise.

FOKUSGROEPONDERHOUDE

Die primêre metode van data-insameling was individuele onderhoude met die kinders. Fokusgroeponderhoude met die personeel van die skool en van die kinderhuis dien as deel van triangulasie.

Fokusgroeponderhoude is gedoen met personeel van die skool en van die kinderhuis wat inligting aangaande die navorsingsvraag kon verskaf. Onderhoude is op band opgeneem en deur myself verbatim getranskribeer.

OBSERVASIE

Volgens Merriam et al. (2002:13) verskaf observasie 'n eerstehandse weergawe van 'n fenomeen wat bestudeer word. Ek het die ses kinders in 'n onderrigsituasie in die klas, tydens pouses en gedurende sosiale skoolgeleentede geobserveer en veldnotas geneem.

1.5.4 Metodes van dataverwerking

Volgens Henning et al. (2004:6) is die analise van data die hartklop van navorsing. Kwalitatiewe inhoudsanalise is gedoen om data te reduseer en te verwerk. Oop kodering is gedoen, waarna verwante kodes gekategoriseer en geïnterpreteer is.



1.6 BEGRIPSOMSKRYWING

1.6.1 Die kind in die kinderhuis

'n Kinderhuis is "(e)nige verblyfplek of tehuis wat in stand gehou word vir die opname, beskerming, versorging en opvoeding van meer as ses kinders weg van hulle ouers af, maar nie 'n nywerheidsskool of verbeteringskool nie" (Wet op Kindersorg, 1983 Art.14:19)

'n Kind is 'n persoon jonger as 18 jaar (Wet op Kindersorg, 1983 Art.14:19)

Kinders wat in die kinderhuis geplaas word, word deur die kinderhof volgens die Wet op Kindersorg van 1983 uit die ouerhuis verwyder en in substituutsorg geplaas. Die kinderhuis dien as substituutsorg (Strydom 1973:19). Die verwydering uit die ouerhuis is 'n eksterne

geïnisieerde gebeurtenis, wat die kind forseer om weg van sy primêre versorger te leef en kan 'n pynlike ervaring wees (Palmer 1995:19; Germaine en Gitterman 1996:150).

Sy omgewing verwerp hom en gevolglik ontwikkel hy 'n negatiewe selfbeeld met 'n gebrek aan selfvertroue. Volgens Leary (2002:151) is een van die fundamentele funksies van die self om tekens van aanvaarding of verwerping gedurig te monitor. Van die kenmerkende behoeftes van die kind in die kinderhuis, is die behoefte aan liefde en aandag, om van waarde te wees en om iewers te behoort, baie prominent (Strydom 1973:89 ; Palmer 1995:59).

1.6.2 Sosiale insluiting

Sosiale insluiting in die skool word binne die konteks van inklusiewe onderwys beskou. Inklusiewe onderwys verwys na 'n breë filosofiese en prinsipiële posisie dat alle leerders die reg het tot dieselfde opvoeding. In Suid Afrika beskerm die Handves van Menseregte alle leerders teen diskriminasie ten opsigte van ras, geslag, sosiale klas, taal, en vermoë (Donald et al. 2002: 294).



Insluiting is dus 'n aktiewe waarde waar diversiteit gerespekteer en waardeer word in die konteks van sosiale integrasie. Dit moet ook in beleid en praktyk weerspieël word (Engelbrecht et al. 2003:46; Booth et al. 2000:12). Die beginsel van diversiteit moet gekoppel word aan sosiale integrasie. Die uiteindelige doel in die bou van 'n inklusiewe skool, is die ontwikkeling van 'n inklusiewe gemeenskap waar al die lede van die gemeenskap hulle volle potensiaal kan bereik en optimaal kan deelneem, en waar die respek en waardering van diversiteit in die gemeenskap 'n aktiewe waarde is (Engelbrecht 2003:46).

Vanuit 'n ekosistemiese perspektief is die skoolsisteem binne 'n groter sosiale konteks. Die sosiale konteks dek alle aspekte en posisies wat die persoon beklee in die sosiale sisteem as

geheel. Die posisies sluit in die fisiese plek waar die persoon leef en werk, die taal, die gesin en die plaaslike en breë gemeenskap. Belangrike elemente van hoe die persoon se posisie in die sosiale konteks gedefinieer word, sluit in sy mag, sosio-ekonomiese status, toegang tot hulpbronne, waardes en persepsies (Donald et al. 2002:3).

Volgens Hertzman (2003:5) en Harvey (2003:3) is sosiale insluiting 'n komplekse en uitdagende multidimensionele konsep wat nie vereenvoudig kan word tot een dimensie nie. Dit vereis waardering vir verskeidenheid, maar ook die na waarde ag van verskille wat nie net beskou moet word as iets wat oorbrug moet word nie.

1.6.3 Plaaslike hoofstroomskool

Die skool is 'n hoofstroom laerskool met kinders van ouderdomme 6-14 jaar in grade een tot sewe en is geleë in 'n plattelandse gemeenskap. Dit is 'n dubbelmedium departementele skool van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement met albei geslagte van alle rasse-groepe. Onderrig word in Afrikaans en Engels aangebied.

Die skool is naas die ouerhuis die belangrikste sosiale instelling waarmee die kind oor 'n lang tydperk in aanraking kom en ook een van die belangrikste sosialiseringsagente (Wyngaard 1994:94; Smit 1993:20). Dit is hier waar die kind die sekondêre groeperinge van die wêreld leer ken. Dit verteenwoordig dus die breëre sosiale gemeenskap waarby hy as volwassene sal moet inskakel (Wyngaard 1994:83; Bukatko en Daehler 1995:425).

1.7 STRUKTUUR EN VERLOOP VAN DIE STUDIE

HOOFSUK 1

Die kontekstualisering en rasionaal van die navorsing. 'n Kort bespreking van die navorsingsontwerp en omskrywing van begrippe.

HOOFSUK 2

Die aanbieding van 'n literatuuroorsig oor die onderwerp; 'n teoretiese raamwerk van die studie.

HOOFSUK 3

'n Verslag oor die proses van die implementering van die studie.

HOOFSUK 4

Aanbieding van die data, bespreking van bevindinge en aanbevelings.

1.8 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk is slegs 'n opsommende oorsig oor die hele navorsingsprojek wat in die opvolgende hoofstukke volledig aangebied sal word.



HOOFSTUK 2

LITERATUUROORSIG

2.1 TEORETIESE PERSPEKTIEF VAN DIE NAVORSING

2.1.1 Inleiding

Die navorsing fokus op die ervaring van ses kinders van 'n kinderhuis in 'n spesifieke skool ten opsigte van hulle sosiale insluiting in die betrokke skool. Sielkundiges het lank reeds waargeneem dat kinders in verskillende omstandighede lewe en 'n aantal oorvleuelende kontekste ervaar (Bukatko en Daeler, 1995:61). Dit is by uitstek die geval met die kind in die kinderhuis wat weens omstandighede uit sy ouerhuis en omgewing verwyder is en in substituutsorg geplaas is.

Volgens Swart en Pettipher (2005:9) bied teorieë 'n reeks georganiseerde beginsels, wat saam met kontekstuele kennis, insig in 'n spesifieke situasie kan genereer. Twee breë teoretiese perspektiewe is veral toepaslik om die kind in die kinderhuis se verhouding met sy sosiale konteks te verstaan, naamlik die ekosistemiese en die sosiale konstruksionistiese perspektief.

2.1.2 Ekosistemiese perspektief

Aan die begin van die twintigste eeu het natuurwetenskaplike teorieë, soos Plank se *kwantumteorie*, Einstein se *relatiwiteitsteorie* en Heisenberg se *beginsel van onsekerheid*, egter vrae oor 'n objektiewe werklikheid laat ontstaan. Die gedagte het ook in die geesteswetenskappe begin posvat (Meyer et al, 2000:585).

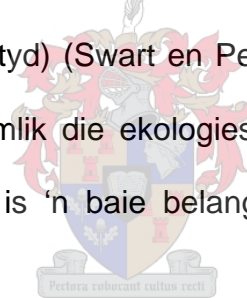
Die ekosistemiese perspektief het ontstaan uit 'n samestelling van ekologiese en sisteemteorieë (Donald et al. 2002:41). Die perspektief wys hoe die individu en groep op

verskillende vlakke van die sosiale konteks verbind en met mekaar in wisselwerking is. Dit verduidelik die interaksie tussen die kind en sy konteks (Green 2001:7).

2.1.2.1 Ekologiese teorie

Die ekologiese teorie is gebaseer op die interafhanklikheid van en verhoudings tussen verskillende organismes en hul fisiese omgewing. Die verhoudings word as 'n geheel gesien.

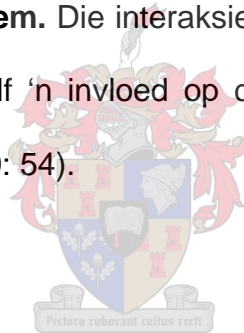
Teoretici soos Bronfenbrenner het soorgelyke konsepte op die verhoudings tussen mense en hulle omgewing toegepas (Donald et al. 2002:45). Sentraal tot Bronfenbrenner se kontekstuele model van 1970 en meer onlangse werk (1998), is die interaksie van die vier dimensies, naamlik die persoon (temperament), proses (tipiese patrone), konteks (gesin, skool, ens.) en tyd (verandering oor tyd) (Swart en Pettipher 2005:10). Sy breë omvattende voorstelling van die omgewing, naamlik die ekologiese kragte en sisteme wat bestaan op verskillende maar verwante vlakke, is 'n baie belangrike teoretiese bydrae (Bukhatko en Daehler 1995:62).



In die kern van Bronfenbrenner se ekologiese model is die kind se biologiese en psigologiese samestelling wat op genetiese en ontwikkelingsgeskiedenis gebaseer is. Die samestelling word deurlopend geaffekteer en aangepas deur die kind se onmiddellike fisiese en sosiale omgewing (mikrosisteem), asook die interaksie tussen hierdie sisteme (mesosisteem). Ander breë sosiale, politieke en ekonomiese toestande (eksosisteem) beïnvloed die struktuur en die beskikbaarheid van die mikrosisteme en die effek wat dit op die kind het. Die sosiale, politieke en ekonomiese toestande word weer deur die algemene waardesisteem van die gemeenskap beïnvloed (makrosisteem) (Bukatko en Daehler 1995:63).

Die **mikrosisteem** is die eerste basiese struktuur wat verwys na die aktiwiteite en die verhoudings van die kind met belangrike rolspelers op 'n daaglikse basis, soos familie, skool, portuurgroep en lede van die gemeenskap. Dit behels patrone van daaglikse aktiwiteite, rolle en verhoudings. Hier is die kind self die kern as 'n mikrosisteem. Die **mesosisteem** is die wisselwerking tussen twee of meer mikrosisteme van die kind. 'n Voorbeeld is dat wat by die huis of met die portuurgroep gebeur, die kind se reaksie op skool beïnvloed.

Hoewel die kind nie aktief deel van die **eksosisteem** is nie, word hy beïnvloed in een of meer van sy mikrosisteme, byvoorbeeld die pa se werksituasie en omgewingsbeplanning (Berns 1997:31). Die breë gemeenskap en subkultuur, met spesifieke verwysing na gebruike, waardes en leefstyl, is die **eksosisteem**. Die interaksie tussen hierdie sisteme geskied binne 'n spesifieke tydsraam wat op sigself 'n invloed op die kind het. Dit staan bekend as die **kronosisteem** (Bronfenbrenner 1979: 54).



2.1.2.2 Sisteem teorie

Die sisteemteorie sien in beginsel verskillende vlakke en groeperinge van die sosiale konteks. Die funksionering van die geheel is afhanklik van die interaksie tussen die dele. Die sisteme is dinamies en gedurig besig om hulleself te organiseer in 'n sirkulêre proses en nie liniêr (oorsaak-gevolg) nie. Die benadering het 'n graad van onvoorspelbaarheid. Die konteks van die kind is dus gedurig besig om te verander (Engelbrecht en Green 2001:8).

Die ekosistemiese benadering veronderstel dus dan ook 'n wegbeweeg vanaf die Newtoniaanse reduksionisme na 'n klem op die geheel en sisteme. In plaas van liniêre oorsaaklikheid, is die klem in die ekosistemiese benadering op interaksionele patrone (Meyer et al. 2000:585). Liniêre denke beskryf eenvoudige menslike verskynsels, maar ekologiese

denkwyse beskryf meer komplekse verskynsels. Stres wat in een sisteem gegenerer word, kan dus stres in ander sisteme veroorsaak en meer stressors kan dus betrek word. Ekologiese denke stel dus voor dat ons minder met oorsake maar meer met gevolge moet handel om die verhouding tussen die individu en sy omgewing te verbeter (Germaine en Gitterman 1996:7).

Die mens word as 'n subsisteem binne 'n hiërargie van groter sisteme gesien soos die portuurgroep, gesin en skool. Die individu neem egter die sentrale posisie in (Meyer, Moor en Viljoen 2000:589). Die individuele persoon of die sisteem is gelyktydig 'n eenheid of gebonde sisteem en deel van 'n paar sisteme (huis, skool, portuurgroep) (Engelbrecht en Green 2001:8).

Binne die ekosistemiese benadering word daarop klem geplaas dat die mens betekenis toeken aan alles waarmee hy in aanraking kom. Hierdie betekenis is vir hom die werklikheid. Die ekosistemiese benadering gee ook erkenning aan die belangrike rol wat die mens se taal in betekenisgewing speel. Verbale en nie-verbale taal verskaf betekenis deur interne en eksterne dialoog (Meyer et al. 2000:589).

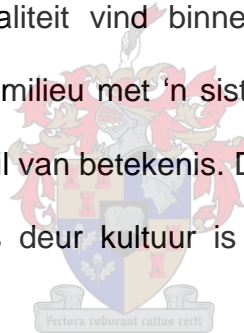
2.1.3 Sosiaal konstruksionisme

Konstruktivisme neem 'n sentrale plek in die ekosistemiese epistemologie in (Meyer et al. 2000:613). Betekenis word gekonstrueer deur mense tydens hulle interaksie met die sosiale wêreld. Betekenis word nie geskep nie maar gekonstrueer (Crotty 1998:42). Konstruktivisme verwys na die siening dat kennis aktief gekonstrueer word deur individue, groepe en gemeenskappe en nie bloot oorgedra word nie (Donald et al. 2002:374).

Konstruktivisme verwys na die unieke ervaring van elkeen van ons. Dit veronderstel dat die betekenis wat elkeen van ons aan die wêreld heg, waardig is en met respek behandel moet word (Crotty 1998:58).

Waar konstruktivisme die persoon sien as 'n aktiewe bouer van kennis, plaas konstruksionisme 'n kritieke fokus op die eksterne, gedeelde konstruksie. Dit sluit dus die konstruksie van sosiale verhoudings en aktiwiteite in wat gedeelde uitkomst en artefakte in die ontwikkelingsiklus word. Die sosiale omgewing is dus op sigself 'n ontwikkelende konstruksie (Shaw 1996:177).

Die konstruksie van die sosiale realiteit vind binne 'n bestaande historiese en sosiale perspektief plaas. Ons erf 'n sosiale milieu met 'n sisteem van betekenisvolle simbole. Ons beskou die wêreld deur 'n kulturele bril van betekenis. Dit vorm die wyse waarop ons na dinge kyk. Die vorming van ons gedagtes deur kultuur is wat ons waarlik mens maak (Crotty 1998:58).



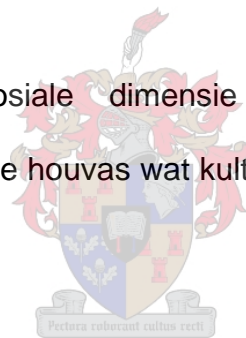
Sosiale verskynsels bestaan nie onafhanklik van ons kennis daarvan nie. Sosiale realiteite word gekonstrueer en in stand gehou deur die waarneming van die sosiale reëls. Sosiale realiteit is gevolglik 'n funksie van 'n gedeelde betekenis. Dit word gekonstrueer, in stand gehou en gereproduseer deur sosiale lewe (Crotty 1998:54).

Volgens Shaw (1996:180) word die sosiale omgewing dus nie bloot gesien as 'n neutrale arena waarin ontwikkeling en aktiwiteite plaasvind nie, maar is dit intiem verweef met die proses en uitkoms. Volgens hom is daar vyf tipes sosiale konstruksies:

- Sosiale verhoudings: Gesinsverhoudings, vriendskappe, vennootskappe en 'n verskeidenheid verbintenisse wat mense aangaan.
- Sosiale gebeure.
- Gedeelde fisiese artefakte, byvoorbeeld sportgronde, parke, ens.
- Gedeelde sosiale doelwitte: buurtwag, hou strate skoon.
- Gedeelde kulturele norme en tradisies.

Volgens Shaw (1996:185) impliseer die woord "aktief" binne die sosiale konstruksionistiese siening dat die mens die nodige gereedskap vir die sosiale konstruksie moet hê. Gereedskap verteenwoordig geleenthede en aktiwiteite in die sosiale situasie wat ontwikkeling medieer.

In konstruktivisme staan die sosiale dimensie van betekenis sentraal. Sosiale konstruksionisme beklemtoon weer die houvas wat kultuur op ons het. Daar is 'n element van kritiese gees in konstruksionisme.



Volgens Herbert Mead in Crotty (1998:58) is elke persoon 'n sosiale konstruksie. Ons word mens deur sosiale interaksie. Die 'ander' speel 'n groot rol in die konstruksie van die 'self'. Sosiale konstruksionisme sien realiteit as gelyktydig waar en relatief. "The way things are is really just the sense we make of them" (Crotty 1998:64). Binne die sosiale konstruksionisme is betekenis gelyktydig objektief en subjektief. Betekenis is dus nie ontdek nie maar gekonstrueer. Daar is reeds iets om mee te werk (Crotty 1998:42).

'n Kernperspektief wat dus deur albei teorieë loop is:

"People are seen as shaped by - and as active shapers of their social context" (Donald et al. 2002:42).

Wanneer daar dus in hierdie studie na die kinders in die kindershuis se ervaring van hulle sosiale insluiting gekyk word, word dit binne die raamwerk van ekosistemiese en sosiale konstruksionisme gedoen. Die kinders se ervaring sal beskou word as hulle eie konstruksies van hulle realiteit binne 'n ekosistemiese konteks waarvan hulle aktiewe deelnemers is. Die sosiale konteks waarbinne die kinders hulle realiteit skep, sal dus met al die sisteme en subsisteme in ag geneem word. Die teoretiese raamwerk sal ook die paradigma bepaal waarbinne die ondersoek gedoen word, soos bespreek in Hoofstuk 3.

2.2 INKLUSIEWE ONDERWYS

2.2.1 Filosofie van inklusiewe onderwys

Historiese tye beïnvloed die hele sosiale sisteem deur spesifieke historiese gebeure, breë sosiale gebeure en heersende waardes en aannames. Insluiting in die breër konteks spruit uit spesifieke sosiale en ekonomiese kontekste.

Die term inklusiewe onderwys verwys na 'n breë filosofiese en prinsipiële posisie dat alle leerders die reg het tot dieselfde opvoeding. In Suid-Afrika beskerm die Handves van Menseregte alle leerders teen diskriminasie op grond van ras, geslag, sosiale klas, taal, en vermoë (Lazarus, Daniels en Engelbrecht 2003: 45)

Die inklusiewe filosofie het vanuit die breëre gemeenskap ontwikkel. Sedert die 1960's, na 'n reeks sosio-ekonomiese en kulturele transformasies, tegnologiese, politieke en ideologiese skuiwe en verandering in wêreldpersepsies, het die globale gemeenskap meer oop geword. Verhoudings het meer informeel geword (Engelbrecht et al. 2003:7).

Die integrasiebeweging wat in die 1960's begin het, was deel van 'n wydverspreide liberalisering van die gemeenskap. Dit het ontstaan uit die tydperk na die Tweede Wêreldoorlog in die Westerse lande waar ekonomiese voorspoed en sosiale optimisme geheers het (Dyson en Forlin 2003:31).

In die laaste dekade van die twintigste eeu het 'n nuwe etiek vorm aangeneem wat gekenmerk word deur verwysings na 'n inklusiewe en aandeelhouer-gemeenskap. Dit het die vroeëre etiek van individualisme vervang (Swart en Pettipher 2005:8).

'n Optimistiese en positiewe politieke ideologie het 'n erkenning van ongelykhede en diskriminerende praktyke in Westerse gemeenskappe tot gevolg gehad. Dit het gelei tot 'n demokratiese en meer inklusiewe gemeenskap (Engelbrecht et al. 2003:7). Die skool as sisteem binne hierdie konteks produseer en reprodukeer dus die waardes van die sosiale sisteem (Donald et al. 2002:143).



Insluiting kan dus beskryf word as 'n herkonseptualisering van waardes wat verskeidenheid vier en nie net 'n stel praktyke nie (Swart en Pettipher 2005:5). Insluiting is dus 'n aktiewe waarde waar diversiteit gerespekteer en waardeur word in die konteks van sosiale integrasie. Dit moet ook in beleid en praktyk weerspieël word (Engelbrecht et al. 2003:46; Booth et al. 2000:12). Waardes is die ideaal waarna mense in 'n gemeenskap of 'n spesifieke groep strewe. Dit is gebaseer op persepsies van die lewe en die mens en dit ontwikkel oor tyd vanuit persoonlike ervarings. Waardes verskaf riglyne, standaarde en rigtingwysers vir aksie. Die individuele waardes gaan heel moontlik sy houdings en uitdrukking van sy houdings bepaal (Ross en Deverall 2004:43).

Die uiteindelijke doel van die bou van 'n inklusiewe skool is die ontwikkeling van 'n inklusiewe gemeenskap waar al die lede van die gemeenskap hulle volle potensiaal kan bereik en optimaal kan deelneem en waar die respek en waardering van diversiteit in die gemeenskap 'n aktiewe waarde is (Engelbrecht et al. 2003:46). Die beginsel van diversiteit moet gekoppel word aan sosiale integrasie. Sosiale integrasie in die skoolkonteks impliseer die fasilitering van geleenthede om in 'n koöperatiewe omgewing saam te werk, vooroordele aan te spreek, verskille te benut en te koester (Lazarus et al. 2003:47).

Die kultuur en etos van die skool moet die norme en waardes van die inklusiewe beginsel reflekteer. Vooroordele soos sosiale klas, ras, geslag en ander minder ooglopende areas van potensiële diskriminasie kan groot hindernisse tot leer en deelname in die leerproses wees (Lazarus et al. 2003:53). Die kultuur van die skool verwys na die etos wat waardes en norme insluit wat patrone van interaksie in die skool reflekteer. Die etos van die skool moet gesien word teen die agtergrond van die breër sosiale konteks. Die dinamika binne die makrokonteks met inbegrip van breëre sosiale knelpunte, veral met verwysing na magsverhoudinge, beïnvloed dus die etos van die skool. (Donald et al.1999:153).

Die skool is 'n mikrosisteem binne 'n groter makrosisteem. Die makrosisteem bepaal die mikrosisteem en die mikrosisteem weerspieël die makrosisteem. Die skool reflekteer en reproduseer dus hierdie gemeenskap se waardesisteem (Donald et al. 2002:143).

Volgens die *Index for Inclusion* (Booth et al. 2000:8) is die drie dimensies van die inklusiewe skool die skep van 'n inklusiewe kultuur, die produsering van 'n inklusiewe beleid en praktyke wat die inklusiewe kultuur reflekteer. 'n Inklusiewe kultuur van die skool is die skep van 'n skoolgemeenskap waar almal veilig voel, aanvaar word en waardig geag word. Hierdie

waardes word deur almal - leerders, personeel, ouers, versorgers en beheerrade – gedeel. Dit is deur 'n inklusiewe skoolkultuur wat beleid en praktyk verander word (Booth et al. 2000:9).

Volgens Benjamin (2002:139) moet insluiting as waarde gesien word teen die agtergrond van 'skool effektiwiteit' wat binne die groter sosio-politieke normatiewe waarde van 'sukkses' gesien word. Die waarde van sukses is die dominante diskoers (Benjamin 2002:139). Kontradiksies bestaan tussen die markgedrewe prosesse van seleksie en kompetisie wat grense beskerm in die onderwys, aan die een kant, en formele beleidmaking wat strewe na die vermindering van uitsluiting in die gemeenskap, aan die ander kant, die markgedrewe prosesse van seleksie en kompetisie (Amstrong 1997:85).

Volgens Benjamin (2002:138) is die strewe na 'n inklusiewe onderwysstelsel, een van verdraagsaamheid vir diversiteit en gelykheid met klem op sensitiwiteit vir verskille. Wanneer net spesifieke leerders en groepe egter vir hulle diversiteit gewaardeer word, terwyl die res vir hulle homogeniteit gewaardeer word, is dit weer 'n tweedeling. Dit is weereens 'n manier van uitsluiting op grond van 'anders as die res' (Benjamin 2002:139). Die term 'diversiteit' is die instandhouding van die huidige ongelykhede. Dit is dikwels geleë binne 'n standaardagenda wat 'n sekere homogeniteit vereis (Benjamin 2002:131).

Binne hierdie sosio-kulturele konteks het die onderwysers ook hulle ideale wat die implementering van insluiting beïnvloed (Carrington 1998:261). Binne hierdie konteks produseer skole dikwels 'insiders' en 'outsiders'. Die skool neem deel aan die produksie van wenners en verloorders binne die globale konteks (Benjamin 2002:134).

2.2.2 Inklusiewe onderwys in Suid-Afrika

2.2.2.1 Historiese konteks van verandering

Die ontwikkeling van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika moet gesien word teen die agtergrond van 'n historiese waterskeidingstydperk in Suid-Afrika se geskiedenis, asook binne die groter internasionale arena.

Die internasionale verklaring deur afgevaardigdes van 92 regerings en 25 internasionale organisasies by 'n wêreldkonferensie in Salamanca in 1994 onder die beskerming van UNESCO, het as 'n kerndokument gedien in die ontwikkeling van inklusiewe onderwys internasionaal (Dyson en Forlin 2003:31). Die raamwerk wat die verklaring vergesel, beskou insluiting nie net as die herkonstruksie van voorsiening vir leerders met gestremdhede nie, maar ook 'n uitbreiding van geleenthede van histories gemarginaliseerde groepe (Dyson en Forlin 2003:32).



Op nasionale vlak moet inklusiewe onderwys in Suid-Afrika gesien word teen die historiese agtergrond van die nalatenskap van apartheid en die transformasie na 'n demokrasie. Gedurende die apartheidsera het wetgewing en beleidsdokumente rakende die onderwys skeiding en ongelykhede op grond van ras verskans. Onderwys vir leerders met spesiale onderwysbehoefte was ook gefragmenteer deur die wetgewing op grond van ras sowel as gestremdhede. Ondersteuning was op grond van die mediese model en het tot uitsluitingspraktyke gelei (Muthukrishna en Schoeman 2000:315).

Die laaste dekade van die twintigste eeu is gekenmerk deur die ontbinding van die beleid van apartheid en die vestiging van 'n demokrasie wat op menseregte gebaseer is. 'n Nuwe Grondwet verklaar gelyke regte en diskriminasievrye onderwys soos in alle ander sferes van

publieke lewe (Christie 2001:268). Hierdie waardes is vervat in die Grondwet, Seksie 9(3): “*The state may not unfairly discriminate directly or indirectly against anyone on one or more grounds including race, gender, sex, pregnancy, marital status, ethnic or social origin, colour, sexual orientation, age, disability, religion, conscience, belief, culture, language and birth*” (Constitution of South Africa 1996).

2.2.2.2 Beleidsontwikkeling

Die tydperk vanaf 1994, na die aanbreek van demokrasie in Suid Afrika, is gekenmerk deur ‘n opwindende en uitdagende proses van beleidsontwikkeling in die onderwys. Kerndokumente wat gedurende die tydperk verskyn het, is onder andere: “*White Paper on education and training, White paper 2*”; “*The organisation, governance and funding of schools*”; *White Paper on an Integrated National Disability Strategy*”, and the “*South African Schools Act of November 1996*” (Muthukrishna 2002).

Een van die kerndoelstellings van die nuwe onderwysbeleid was om die ongelykhede van die apartheidsverlede aan te spreek binne die onderwys (Naicker 2005: 230). Teen hierdie agtergrond het die regering die *National Commission on Special Education Needs and Training* (NCSNET) en die *National Committee of Support Service* (NCESS) tot stand gebring (Naicker 2005:240).

Die taak van die kommissie en komitee was om navorsing te doen en aanbevelings te maak oor al die aspekte van *spesiale behoeftes* en *ondersteuning* in onderwys en opleiding. Die beginsels van die Grondwet van Suid Afrika (Constitution of South Africa 1996) en die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (1995, 1996) het die basis van die ondersoek gevorm (Muthukrishna en Schoeman 2000:315).

Na 'n proses van ses jaar het die *Education White Paper 6 on Special Needs Education: Building an Inclusive and Training System*, in Julie 2001 verskyn. Volgens dié dokument is insluiting:

- Die erkenning en respek vir verskil onder leerders en die uitbou van ooreenkomste.
- Die ondersteuning van alle leerders en opvoeders in die sisteem as 'n geheel sodat die volle omvang van die leerbehoefte aangespreek kan word met fokus op goeie onderrigstrategieë.
- Die fokus op die oorbrugging van hindernisse in die sisteem wat verhoed dat die volle omvang van die leerbehoefte aangespreek word, met klem op aanpassing en ondersteuning in die klaskamer (Department of Education 2001:17).

Witskrif 6 stel 'n 20-jaar plan voor vir die transformasie van 'n duale na 'n enkele sisteem. Dit sluit korttermyn, medium termyn en langtermyn stappe in (Naicker 2005:242). Volgens die Witskrif is 'n kern van inklusiewe onderwys die ontwikkeling van 'n buigbare kurrikulum en assesseringsbeleid (Department of Education 2001:31). Die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO) deur die Onderwysdepartement skep toestande en geleenthede waar alle leerders noodsaaklike uitkomst kan bereik (Naicker 2003:21).

Die idee van 'n uitkomsgebaseerde kurrikulum is ontwikkel in die beleidsperiode voor 1994 as deel van 'n stel beleidsvoorstelle wat swaar steun op internasionale ervaring. Die argument gedurende die tydperk was dat 'n UGO kurrikulum kan voldoen aan dubbele doelstellings, naamlik gelykheid en die ontwikkeling van menslike hulpbronne (Christie 1999:166).

Spady (1994:1) definieer UGO as die duidelike fokus en organisering van alles in die onderwysstelsel rondom wat belangrik is vir alle leerders om suksesvol te wees aan die einde van hul leerervaring. Hy sien die kern daarvan as:

- a. Ontwikkeling van 'n duidelike stel leeruitkomstes waarop al die stelsel se komponente kan fokus.
- b. Die daarstelling van toestande en geleenthede binne die stelsel wat alle leerders aanmoedig om die essensiese uitkomstes te bereik.

“Kurrikulum 2005” (Department of Education 1997) het 'n inklusiewe benadering aanvaar deur die spesiale onderrig, sosiale, emosionele, spirituele en fisiese behoeftes van alle leerders aan te spreek deur die ontwerp en ontwikkeling van toepaslike programme. Kurrikulum 2005 is hersien en die *“Hersiene Nasionale Kurrikulum verklaring graad R-9 (Skole)”*, is geïmplementeer in 2004. Volgens die *Guidelines for inclusive learning programmes* (Department of Education 2005:8), volg die hersiene kurrikulum 'n inklusiewe benadering, deurdat dit minimum vereistes vir elke leerder stel.

Huidiglik is dit egter 'n probleem om geïdentifiseer en geassesseer te word vir ondersteuning. Die *Draft National Strategy for Screening, Identification, Assessment and Support* (Department of Education 2005), spreek egter hierdie probleem aan. Die strategie herdefinieer ondersteuning en beweeg weg van kategorieë van gestremdhede na vlakke van intensiteit van ondersteuning. Implementeringsdokumente wat hiermee saamhang is:

- Conceptual and Operational Guidelines for Implementation of Inclusive Education: District-based Support Teams
- Conceptual and Operational Guidelines for Implementation of Inclusive Education: Full-service Schools

- Conceptual and Operational Guidelines for Implementation of Inclusive Education: Special Schools as Resource Centres (Department of Education 2005a).

Die implementering van bogenoemde sou plaasvind oor die tydperk 2004-2006.

2.2.2.3 Uitdagings

Die verandering wat in skole beoog word, hang nie net af van die ontwikkeling van korrekte beleidsdokumente en die implementering daarvan nie. Beleide word gemedieer deur sosiale, ekonomiese en politieke invloede, asook deur die kapasiteit en wil van die onderwysburokrasie en kultuur van instansies (Christie 2001:268).

Die oorskakeling van 'n spesiale onderwysstelsel wat in die verlede buite die gewone onderwys bestaan het, na 'n uitkomsgebaseerde inklusiewe stelsel, vereis 'n paradigmaterskuiwing ten opsigte van persepsies van gestremdheid, ras, klas en geslag. Dit impliseer 'n weg beweeg van die mediese diskoers na 'n regsdiskoers en na die identifisering van hindernisse in die stelsel en nie in die kind nie (Naicker 2005:246). Histories is onderwysers in Suid-Afrika blootgestel aan baie konserwatiewe teorie en praktyk wat beperkte denke en uitsluitingspraktyke tot gevolg gehad het. Inklusiewe uitkomsgebaseerde onderwys kan slegs slaag indien onderwysers krities begin dink oor die konserwatiewe filosofieë en die praktyke wat daarop volg (Naicker 2005:247). Onder die baie beleidsraamwerke wat ontwikkel is, is die hersiene *Norms and Standards of Educators* wat in 1998 verskyn het. Hoop op die prioriteitslys vir transformasie is die uitwissing van sosiale ongelykhede en die oorgang na demokratiese, inklusiewe, gelyke sisteme in alle sektore van die samelewing. Die bemagtiging van onderwysers om agente vir verandering in hulle skole en gemeenskappe te word, is dus vanselfsprekend (Moletsane 2002: 330).

Die proses word egter gestrem deurdat leer en onderrig jare van tradisionele paradigmas in skole en voorgraadse programme moet oorkom (Moletsane 2002:301). Dit is baie moeilik om krities na konserwatiewe filosofieë te kyk, en filosofie vorm houdings en houdings vorm praktyk (Naicker 2005:250).

Fiskale beperkinge weens ekonomiese realiteite en groot agterstande veroorsaak deur die ongelykhede van die verlede, strem die suksesvolle implementering van die beleid van inklusiewe onderwys (Naicker 2005:249).

2.2.3 Sosiale in/uitsluiting

Die sosiale lewe speel af binne 'n raamwerk van verhoudings waarbinne mense wil voel hulle behoort en word ingesluit. Verhoudings sluit vanselfsprekend mense in, maar het ook per definisie grense wat mense uitsluit. Daar kan dus gesê word dat sosiale lewe grootliks gaan oor wie ons insluit, wie ons uitsluit en hoe ons daarvoor voel. Die grense word gereeld uitgedaag en oorgesteek op mikro- en makro vlak. Die mens se passie vir mure, heinings en gragte is deur die eeue 'n manifestasie van sy behoefte om insluiting en uitsluiting te beheer (Abrahms et al. 2005:2).

Daar is 'n magdom literatuur beskikbaar oor sosiale insluiting en soos die denke ontwikkel het binne die raamwerk van verskeie sektore en kwessies (etnisiteit, ras, geslag, gestremdheid, inkomste-status, ens.), is daar 'n beduidende verskeidenheid en selfs verwarring in terme van definisies en dimensies van sosiale insluiting (Cushing in Crawford 2003:6). Dit is egter nie binne die bestek van hierdie werkstuk om in diepte op hierdie debat in te gaan nie en dit sal slegs oorsigtelik bespreek word.

Sosiale insluiting/uitsluiting as konsep het sy wortels in Europa waar dit ontstaan het as 'n belangrike beleidskonsep uit reaksie op sosiale skeiding as gevolg van die toestande van die nuwe arbeidsmark (Freiler 2002:1). In die Verenigde Koninkryk is sosiale insluiting ook gebruik as 'n term vir 'n situasie wat teweeggebring is deur gepaardgaande probleme soos werkloosheid, swak vaardighede, lae inkomste, swak behuising, hoë misdaad, swak gesondheid en gesinsverbrokkeling (Mannion 2002:175). Dit het dus gedui op insluiting of uitsluiting van die hoofstroom van die ekonomie. Ongelykhede in bestaande maatskaplike voorsiening in die veranderende behoeftes van die diverse bevolking was ook deel van hierdie konsep (Hanvey 2003:4; Freiler 2002:1).

Volgens Sen (2000:1) het die term 'sosiale uitsluiting' egter 'n relatief onlangse oorsprong. René Lenoir, die Sekretaris van Maatskaplike Dienste in Frankryk, het in 1970 gevind dat een-tiende van die Franse bevolking gediskonnekteer was van die hoofstroom van die samelewing. Dit was nie net dat hulle arm was nie, maar hulle was uitgesluit weens faktore wye as armoede (Davies 2005:4). Wie uitgesluit is en hoe die uitsluiting plaasvind, dek 'n wye reeks van sosiale en ekonomiese probleme (Davies 2005:4; Sen 2000:1).

Vanaf 1997 het die konsep van sosiale uitsluiting deel geword van die diskoers in die Britse beleidsontwikkeling met die totstandkoming van die "Social Exclusion Unit" (Davies 2005:4). Sosiale insluiting/uitsluiting is nou die sentrale legitimerende konsepte van sosiale beleid in Europa en verder. Daar is egter min duidelikheid wat die terme beteken. Dit het egter 'n baie wye implikasie as bloot die oorbrugging van uitsluiting. Dit moet ten opsigte van praktiese kontekste gedefiniëer word (Levitas 2003:1).

Luxton (2002:2) beweer egter dat die meeste konsepte van sosiale insluiting/uitsluiting die regstelling van sosiale insluiting veronderstel deur die deelname van burgers aan werk en welvaart. Die formulering sluit gevolglik kinders uit omdat burgerskap ouderdom-spesifiek is vir deelname aan politieke prosesse. Meeste van die welsynsvoorsiening sien ook kinders binne die gesinsverband. In die debatte rondom sosiale insluiting word daar dus slegs indirek na kinders verwys.

Binne die Suid-Afrikaanse konteks is die meeste sosiale beleidsdokumente en wetgewing wat verskyn het sedert die ontstaan van die demokratiese regering, binne die raamwerk van menseregte. Dit sluit konsepte soos sosiale insluiting, regstelling van ongelykheid en sosiale geregtigheid in (Hall, Muthukrishna en Ebrahim 2005:51). Die term sosiale insluiting het volgens Hall et al. (2005:50) die term armoede vervang.

Amartya Sen plaas sosiale insluiting/uitsluiting in die konteks van sy bekwaamheidsbenadering. Die benadering impliseer dat onvermoë om deel te neem aan die hoofstroom van die samelewing, 'n skending van basiese menseregte is. Dit is dus sosiaal gekonstrueer en dit verskuif die blaam van die individu wat uitgesluit is na die samelewing (Hall et al. 2005:51). Sen sien dus funksionaliteit in verhouding tot die konteks (Terzi 2005: 451). Dit hang saam met die regsdiskoers dat erkenning deur die hoofstroom van die samelewing 'n basiese reg van elke individu is. Ongelukkig is Sen in (Hall et al. 2005:51) se ideaal, naamlik die bekwaamheidsbenadering ten opsigte van sosiale uitsluiting, ver van die realiteit. Daar is egter nog baie navorsing nodig om armoede en sosiale uitsluiting te beperk in Suid-Afrika sowel as in Engeland waar hierdie siening van sosiale uitsluiting gehandhaaf word (Hall et al. 2005:67).

Bach (2002:5,8) vra die vraag of ten spyte van al die beleidsbepalings en implementerings ten opsigte van menseregte, volle insluiting van dié wat minder erken en na waarde geag word, verkry is. Hy som dit op met die woorde: “*This dilemma - of rights **without** recognition - is what we might call the dilemma of the rights revolution.*” Volgens hom kan ons nie aanvaar dat die instelling van regte beteken dat erkenning van waarde volg nie. ‘n Sosiale insluitingsagenda moet meer fokus op sosiale solidariteit, wat die erkenning van waarde oor die verskille heen verseker. Hy beskou sosiale insluiting dus meer ‘n normatiewe as ‘n beskrywende term.

Dit is hierdie waarde waarna Booth et al. (2000:9) verwys in die skep van ‘n inklusiewe kultuur van ‘n skoolgemeenskap waar almal veilig voel, aanvaar word en waardig geag word. Hierdie waardes word deur almal - leerders, personeel, ouers, versorgers en beheerrade - gedeel . Dit is deur ‘n inklusiewe skoolkultuur wat beleid en praktyk verander word.

Soos reeds genoem in punt 1.2 begin sosiale insluiting by die ervaring van die individu wat die samelewing uitdaag om vir hom ‘n betekenisvolle plek te gee. Hanvey (2003:9) voer aan dat dit kritiek is om na die sosiale insluiting van kinders en jeugdiges vanuit ‘n ontwikkelingsperspektief te kyk. Dit moet op twee maniere verstaan word:

- Kinders is nie miniatuur volwassenes nie. Hulle is anders as volwassenes en die sosiale insluiting van kinders moet vanuit hulle eie perpektief verstaan word.
- Vanuit ‘n ontwikkelingsperspektief is kinders se ervaring van hulle insluiting verskillend in elke fase en uniek. Die invloed van die ervaring moet dus ten opsigte van die huidige gesien word (Hanvey 2003:9).

Sosiale uitsluiting kan vernietigend wees vir kinders: hulle ly aan 'n gebrek aan erkenning, voel magteloos en sonder stem, is ekonomies kwesbaar en het uiteindelik 'n verminderde lewenservaring (Hanvey 2003:10). Hertzman (2003:8,9) beskou sosiale insluiting as die reflektering van 'n proaktiewe menslike ontwikkelingsbenadering van sosiale gesondheid en wat vra na verwydering van hindernisse en risiko's. Dit vra na die erkenning en waardering van verskille sowel as ooreenkomste van ervarings en strewes onder mense. Dit strek verder as die inbring van buitestaanders.

Om binne hierdie retoriek van sosiale insluiting 'n definisie te vind vir die ondersoek na die kinders se sosiale insluiting in 'n skool was problematies. Dit kan, soos deur die Laidlaw Foundation (2003: xi) na aanleiding van baie navorsing met reg opgemerk is, nie gereduseer word tot een dimensie van betekenis nie.

Soos in Hoofstuk 1 bespreek, bestaan die skoolsisteem vanuit 'n ekosistemiese perspektief binne 'n groter sosiale konteks. Die sosiale konteks dek alle aspekte en posisies wat die persoon beset in die sosiale sisteem as geheel. Die posisies sluit in die fisiese plek waar die persoon leef en werk, die taal, die gesin en die plaaslike en breë gemeenskap. Belangrike elemente van hoe die persoon se posisie in die sosiale konteks gedefinieer word, sluit in sy mag, sosio-ekonomiese status, toegang tot hulpbronne, waardes en persepsies (Donald et al., 2002:3). Die skool is 'n belangrike arena waar globale sosiale, politieke en kulturele stryd uitgespeel word. Dit was nog altyd 'n belangrike meganisme in die produksie en reproduksie van verskille in sosiale groepe (Armstrong 1997:85).

Sosiale insluiting is die kern van wat dit beteken om mens te wees: om te behoort, aanvaar te word en erken te word. Sosiale uitsluiting is die ander uiterste, dit wat gedoen word aan dié wat kwesbaar is (Freiler 2002:1).

Hierdie definisie van Freiler (2002:1) en die Laidlaw Foundation's Perspectives on Social Inclusion (2003) se vyf kritieke dimensies of hoekstene van sosiale insluiting is gebruik as riglyne vir die uitvoer van die navorsing:

- Erkenning van waarde

Dit behels die erkenning van die waarde van elke kind en groep. Volgens Crawford (2003:5) sluit sosiale insluiting die deelname as gewaardeerde gelykes in die sosiale, ekonomiese, politieke en kulturele lewe van die gemeenskap in. Dit is egter meer as toegang tot deelname, maar ook toegang tot respek en selfheid, om gesien en verstaan te word (Hanvey 2003:11).

- Menslike ontwikkeling

Dit behels die ontwikkeling van talente, vaardighede, vermoëns en keuses van kinders om die waardige lewe wat hulle verkies te lewe en 'n bydrae tot die samelewing te maak.

- Betrokkenheid en deelname by besluitneming

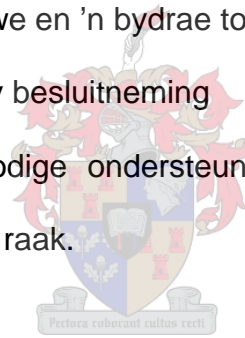
Dit beteken om die reg en die nodige ondersteuning te hê om betrokke te wees by besluitneming wat die individu of kind raak.

- Deel van sosiale ruimtes

Dit dui op die deel van fisiese en sosiale ruimtes om sodoende sosiale ervarings te deel.

- Materiële welvaart.

Dit beteken om die materiële bronne en middele te hê om ten volle deel van die gemeenskapslewe te wees.



2.3 DIE ONTWIKKELING VAN DIE KIND SE SOSIALE SELF

2.3.1 Die selfkonsep

Vanuit 'n sosiale konstruksionistiese perspektief is identiteit en die persoonheid kontekstueel. In die sosiale wêreld van die mens is die sosiale, ekonomiese, fisiese,

intellektuele, ekologiese en kulturele verweef. Om dus slegs een dimensie van identiteit en persoonheid te probeer verklaar, is soos om aan 'n garingdraad te trek en alles los te torring. Die self is dus sosiaal gekonstrueer en ineengestrenkel met die konteks (Wetherall en Maybin 1996:229). Die selfheid is die mees private, unieke en spesiale karaktereienskappe wat elke mens besit, maar is ook fundamenteel 'n sosiale konstruksie, 'n produk van ons interaksie met ander (Forgas en Williams 2002:4).

Die selfkonsep verwys na die persoon se siening en evaluering van hom- of haarself (Louw, Louw en Van Ede 2004:214). Dit verwys na die identiteit wat jou van ander onderskei, die persepsie van wie jy is. Die selfbeeld is die gevoelsreaksie of die waarde wat aan die persepsie van die self geheg word en ontwikkel uit die interaksie met ander (Woolfolk,1998:215; Berns 1997:553). Die selfkonsep bestaan uit die persoonlike self en die sosiale self. Die persoonlike self is die bewussyn van die self as verskillend van ander en die sosiale self is die self as in verhouding tot ander. Die sosiale self is nie net ten opsigte van die verhouding van familie en vriende nie, maar is ook 'n produk van die kind se lidmaatskap van spesifieke sosiale groepe (Bennet en Sani 2004:29).

Hoe verstaan ons onself en ander? Kinders se begrip van hulleself en ander ontwikkel van baie konkreet tot meer abstrak. Vroeëre beskouing van die self en ander is gebaseer op onmiddellike gedrag en voorkoms. Kinders veronderstel dat ander hulle gevoelens en persepsies deel. Hulle denke oor hulleself en ander is eenvoudig, reëlgebonde en geïntegreerd in 'n georganiseerde sisteem. Mettertyd ontwikkel die kind meer abstrakte denke ten opsigte van interne prosesse soos oortuigings, bedoelings, waardes en motiverings (Woolfolk 1998:73; Louw et al. 2004:348).

Charles Cooley (1964) het waargeneem dat kinders hulleself van ander begin onderskei en geleidelik bewus word dat hulle gedrag beoordeel word deur ander (Berns 1997:45). Die selfkonsep ontwikkel dus deur konstante selfevaluering in verskillende situasies. Kinders vra hulself gedurig af: “Hoe vaar ek?”.

Hulle beoordeel die verbale en nie-verbale reaksies van betekenisvolle persone soos ouers, maats en onderwysers (Woolfolk 1998:75). Hulle gedrag word dus gedurig beoordeel volgens sekere reëls en standaarde. Die reëls en standaarde moet dan eers aangeleer en verstaan word voordat die kind homself kan evalueer (Berns 1997:45). Die selfkonsep ontwikkel dus wanneer die houdings en verwagtinge van ander met wie ons te doen het, met ons persoonlikheid geïnkorporeer word om daarvolgens ons gedrag te reguleer (Berns 1997:45).



Volgens Ericksen se psigososiale ontwikkelingsteorie is die middelkinderjare (laerskooljare) die tydperk waartydens die kind minderwaardigheidsgevoelens moet oorkom deur die aanleer van vereiste vaardighede. Dit lei tot die sintese van bekwaamheid (Louw et al. 2004:55). 'n Ontwikkelingsielkundige, Urie Bronfenbrenner, glo dat die sosiale konteks van die individuele interaksies en ervarings die ontwikkeling van die individu se vermoëns en selfrealisering bepaal (Berns 1997:25). Hierdie konteks, en spesifiek die skoolkonteks waarna Bronfenbrenner verwys, speel dus 'n groot rol in die ontwikkeling van die selfkonsep en selfrealisering van die kinderhuiskind.

2.3.2 Die sosiale self en sosiale identiteit

Sigmund Freud beskryf die sosiale ontwikkeling van die mens as 'n tweekantige proses waar die kind gelyktydig geïntegreer word in 'n groter gemeenskap en ook as 'n unieke individu

ontwikkel (Cole en Cole 1996: 382; Meyer et al. 2000:70). In die ontwikkeling van die sosiale self binne die ekosistemiese benadering word die kind gesien as 'n subsisteem binne 'n hiërargie van groter sisteme soos die gesin en gemeenskap, maar staan die kind sentraal in die sisteem (Meyer et al. 2000:598). Die konstruksie van die self vind dus plaas deur die sosiale interaksie en kommunikasie met ander na aanleiding van reaksies van ander (LaFrance 2002:228).

Die na vore tree van die self is een van die mees fundamentele ontwikkelings van die kind. Die selfkonsep ontwikkel van die vroeë kindertyd en gaan voort deur die adolessensie en volwassenheid (Bennet en Sani 2004:29). Selfkonsep ontwikkel dus wanneer gesindhede en verwagtinge van ander met wie die kind in verhouding tree, geïntegreer word met die persoonlikheid en daarvolgens gedrag reguleer (Berns 1997:45). Volgens Ebersöhn en Eloff is die selfbeeld dinamies van aard en kan dit gesien word as 'n reeks situasie-verbante houdings en persepsies van jouself wat bepaal wie jy is, wat jy van jouself dink en wie jy kan word (Ebersöhn en Eloff 2003:52). Van vroeë kindertyd tot adolessensie formuleer die kind 'n identiteit ten opsigte van die persoonlike en sosiale self (Bennet en Sani, 2004:33). Die selfkonsep ontwikkel deur gedurige selfevaluering in verskillende situasies, byvoorbeeld die verbale en nie-verbale reaksies van belangrike persone in die kleinkind se lewe soos familie, ouers en maats. Skoolmaats en onderwysers kom later by. Persoonlike (interne) en sosiale (eksterne) vergelykings is belangrik (Woolfolk 1998: 75).

In die bestudering van die ontwikkeling van die sosiale self van die kind lê die ontwikkelingsielkundiges meer klem op die persoonlike self en die sosiale sielkundiges meer klem op die sosiale prosesse en konteks (Bennet en Sani 2004:3; Bruner en Haste 1987:21).

Sosiale identiteitsteoretici het die verhouding tussen die self-konsep en verskeie vorms van sosiale gedrag soos samewerking, groep polarisering, insiklikheid en skaregedrag bestudeer. Ontwikkelingsgeoriënteerde werk het na die ontwikkeling van die self-konsep as einddoel gekyk (Bennet en Sani 2004:3).

Vanuit die ekosistemiese en konstruktivistiese beskouings is albei bogenoemde belangrik. Volgens die konstruktivisme skep persone hulle eie werklikheid deur die betekenis wat hulle aan die waargenome koppel (Meyer et al. 2000: 587).

Die sosiale identiteitsbenadering, wat die sosiale dimensie van menslike gedrag beklemtoon, is gedurende die 1970's en 1980's ontwikkel. Die persoon se sosiale identiteit skep en definieer sy plek in die samelewing.

Bennet en Sani (2004:19) beskryf die benadering as bestaande uit twee hoofteorieë, naamlik die sosiale identiteitsteorie en die selfkategoriseringsteorie. Binne die sosiale identiteitsteorie ontspruit die selfkonsep van die individu uit sy kennis van sy lidmaatskap van 'n sosiale groep. Die identifisering van die self met 'n sosiale groep gaan weer hand aan hand met die proses van sosiale kategorisering. Sosiale kategorisering verwys na die kognitiewe segmentasie van die sosiale omgewing in verskillende sosiale kategorieë. Op hierdie manier word die sosiale wêreld van die individu gesistematiseer en word 'n sisteem vir oriëntasie van die self verskaf en sy plek in die samelewing gedefinieer. Sosiale vergelyking is 'n proses waar kategorieë met mekaar vergelyk word en dra by tot die begrip van die sosiale wêreld.

Die sosiale wêreld bestaan uit groepe en kategorieë wat in verhouding tot mekaar staan ten opsigte van status en in kompetisie is vir middele, status en mag. Dit beteken dat lede van 'n

groep met meer status of mag 'n positiewe sosiale identiteit het en *vice versa*. Deur middel van hierdie proses word in- en uitgroepe geïdentifiseer. Volgens Nesdale ontstaan vooroordele by kinders binne hierdie konteks (Bennet en Sani 2004:20).

Sosialisering is die proses waar die kind standarde, waardes en kennis van die gemeenskap ontwikkel. Die ander kant van sosiale ontwikkeling is die vorming van persoonlikheid, die proses waardeur kinders hulle eie unieke patrone van gevoelens, denke en patrone in 'n wye verskeidenheid van omstandighede ontwikkel. Dit stel hulle in staat om effektiewe lede van die gemeenskap te wees (Cole en Cole 1996:382; Berns 1997:41). Sielkundiges het besef dat kinders nie net in 'n verskeidenheid omstandighede bly nie, maar dat hulle ook 'n paar oorvleuelende kontekste ervaar (Bukatko en Daeler 1995:61).

Volgens Leary (2002:151) is een van die fundamentele funksies van die self om gedurig tekens van aanvaarding of verwerping te monitor. Hy noem dit die sosiometer. Ontwikkelingsielkundiges soos Harter en sosiale sielkundiges soos Higgens het tot die slotsom gekom dat die self gekonstrueer word deur ervaring binne die individu se sosiale konteks. Die self is dus inherent sosiaal (Rhodewalt en Tragaris 2002:121).

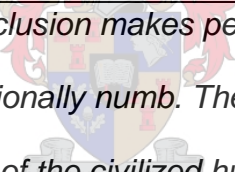
2.3.3 Effek van sosiale uitsluiting op die sosiale self

Een van die kragtigste motiverings van die mens is die behoefte om te behoort. Dit vereis dat die mens sosiale konneksies met ander mense vorm en in stand hou. Selfbeeld word sterk beïnvloed deur wat ander van jou dink. Dit reageer sterk op aanvaarding en verwerping (Leary 2002:143). Die sosiale self is die middel tot die bevrediging van hierdie behoefte en die eienskappe word gevorm en georiënteer om die taak te verrig (Brewer en Pickett 2002:255). Van al die lewenstake waarmee die individu gekonfronteer word, is die

konstruksie en instandhouding van die selfkonsep die mees dinamiese en blywendste. Sosiale identiteit is die deel van die selfkonsep wat spruit uit die persoon se sosiale groep waarvan hy deel is en die waarde en belangrikheid van die groep (Brewer en Picket 2002:256).

Volgens Baumeister, Twenge en Ciarocco (2002:162) kan nie almal hierdie behoefte bevredig nie. Sosioloë het lankal waargeneem dat soos moderne gemeenskappe ontstaan het, die stabiele en noue netwerk van verhoudings en tradisionele sosiale lewe verswak het. Eensaamheid en sosiale uitsluiting is gerapporteer.

Heelwat navorsing om die gevolge van sosiale uitsluiting te bepaal, is gedoen en dit word soos volg opgesom;-



In sum the experience of social exclusion makes people stupid, selfish, impulsive and emotionally numb. These findings suggest that many of the defining features of the civilized human being – including intelligent, rational thought, self-control, prosocial concern for others and future orientation - are dependent on feeling integrated into the social matrix. The human being may be a social being to an even greater extent than has hitherto been appreciated.

(Baumeister et al. 2002:172)

2.4 DIE KIND IN RESIDENSIËLE VERSORGING

Wêreldwyd leef 'n geskatte agt miljoen kinders in residensiële versorging en die getalle neem steeds toe ten spyte van baie bewyse dat dit nie 'n suksesvolle manier van sorg is nie. In ontwikkelde lande het baie kinderhuise gesluit en kinders word hoofsaaklik op ander maniere versorg. Dit het gevolg na navorsing wat die leemtes van residensiële versorging uitgewys het (Orphans and other vulnerable children toolkit 2004) Tydens navorsing deur Heron en Chakrabarti (2003:81) in Skotland is gevind dat personeel van kinderhuise nie daarin slaag om aan die behoeftes van die kinders te voldoen nie en dat opname in kinderhuise uiteindelik skadelik vir kinders is.

In die ontwikkelende lande floreer inrigtings egter en word daar nog steeds kinderhuise gebou. Daar is nog 'n wydverspreide geloof dat inrigtings die beste manier van versorging van kinders is in lande soos Indië, China Oos-Europa en lande van die voormalige Sowjet-Unie. In Liberië het die huse van vier in 1989 tot 117 in 2001 toegeneem (Orphans and other vulnerable children toolkit 2004)



In Suid-Afrika is residensiële versorging volgens Streak en Poggenpoel (2005:17,18) op die vierde vlak van dienste aan kinders. Daar is egter 'n paradigmaterskuiwing ten opsigte van residensiële versorging en dit is omvorm na 'n *een-stop* diens. Dit is volgens die *Draft Service Delivery Model* in Streak en Poggenpoel se werk (2005:24) slegs 'n tydelike maatreël en die kind word so gou moontlik teruggeplaas in die samelewing.

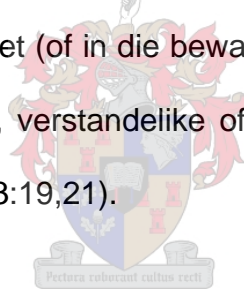
Volgens Statistics South Africa (2006) is daar huidiglik 1,2 miljoen wesiens in Suid Afrika as gevolg van die HIV virus en daar word geskat dat dit teen die jaar 2010 gaan verdubbel. Gesinsgeweld toon in Suid Afrika ook egter 'n skerp stygende tendens en is in omvang en

formaat legio van aard (Streak en Poggenpoel 2005:31). Dit wil dus voorkom of die behoefte aan kinderhuise groot gaan wees in die toekoms om hierdie kinders te akkomodeer.

2.4.1 Verwydering van die kind deur die Staat

Om 'n kind in 'n kinderhuis te verstaan, moet sy hele konteks in ag geneem word. Daar moet gekyk word na die rol wat die deprivasie van behoeftes, die kind se beleving van die verwydering uit die ouerhuis en aanpassing in die kinderhuis en skool speel.

Kinders wat in die sorg van die staat geplaas word, is in die hof kragtens die Kinderwet, Wet 74 van 1983, Artikel 14, as sorgbehoewend verklaar. Onder die term 'kind' word verstaan 'n persoon wat minder as 18 jaar oud is en 'n 'sorgbehoewende kind' is 'n kind wat geen ouer of voog het nie, of wat 'n ouer of voog het (of in die bewaring van 'n persoon is) wat nie in staat is of geskik is om in die liggaamlike, verstandelike of maatskaplike welsyn van die kind te voorsien nie (Wet op Kindersorg, 1983:19,21).



Die kind word deur 'n kindersorg volgens die Wet op Kindersorg van 1983 uit die ouerhuis verwyder en in die kinderhuis as substituusorg geplaas. Substituut versorging word slegs aanbeveel indien die huislike omstandighede van die kind van so 'n aard is dat die invloed daarvan so nadelig is dat dit die kind se normale groei en ontwikkeling strem (Strydom 1973:19).

Die kontekstuele omstandighede waaruit so 'n kind kom, tesame met die veranderende konteks, het 'n traumatiese invloed op hom. Kinders wat in 'n kinderhuis opgeneem word, het reeds stresvolle situasies beleef wat gelei het tot die verwydering. Die omgewing van 'n gesin wat opbreek, is een van krisis, gebrek aan beheer en onsekerheid oor die toekoms. Die

reaksie voor die verwydering is dus reeds gekenmerk deur ang, hipersensitiwiteit en emosionele afplatting (Palmer 1995:47).

Volgens Palmer (1995:54) verskaf die teorieë oor binding, skeiding en die vorming van identiteit begrip vir die impak wat die verwydering uit die ouerhuis op die kind het. Binding of gehegtheid is die emosionele verbondenheid tussen twee individue, waarvan die belangrikste komponent sosiale interaksie is. Binding met die primêre versorger is noodsaaklik vir die kind se psigologiese ontwikkeling (Louw et al. 2004: 215; Bukatho en Daehler 1995:401). Swak binding met die primêre versorger en onderbreking daarvan het tot gevolg dat kinders wat in kinderhuise geplaas word, probleme kan ondervind met verhoudings (Palmer 1995:29; Strydom1973:49).

Skeidingsteorie word soms gebruik om te verwys na die normale kind-geïnisieerde differensiasie van sy primêre versorger. In die konteks van die kind in die kinderhuis verwys dit na die eksterne geïnisieerde gebeurtenis wat die kind forseer om weg van sy primêre versorgers te leef (Palmer 1995:19). Dit kan volgens Germain en Gitterman (1996:150) 'n pynlike ervaring wees.

Die kind se omgewing verwerp hom en gevolglik ontwikkel hy 'n negatiewe selfbeeld met 'n gebrek aan selfvertroue (Strydom 1973:51). Navorsing het aangetoon dat kinders verdedigingsmeganismes ontwikkel om dit te hanteer, byvoorbeeld deur op verskillende maniere te protesteer. Indien dit nie 'n effek het nie, volg 'n fase van depressie en gevoelens van hopeloosheid. Gevoelens van ontkenning kom ook dikwels voor (Palmer 1995: 23). Die gevolge van verwydering verskil egter by elke kind, afhangende van die eienskappe van die kind en die omstandighede voor die verwydering (Palmer 1995:24).

Die verwydering van die kind van sy primêre versorgers het 'n beduidende invloed op die ontwikkeling van die kind en veral ten opsigte van die vorming van identiteit en selfkonsep. Volgens Palmer (1995:38) beskou Rosenberg die identiteit en selfkonsep van die kind as sy fundamentele verwysingsraamwerk en grondslag waarvolgens alle aksies voorspel kan word. Verwydering uit die ouerhuis en plasing in 'n kindershuis verander die kind se verwysingsraamwerk deurdat hy weggeneem word van sy bron van identiteit. Hy is weggeskeur van sy biologiese en simboliese konteks en word geplaas in 'n algeheel nuwe sisteem van verhoudings. Daar heers 'n dissonansie tussen die twee kontekste waarvan hy 'n lid is (Palmer 1995:43).

2.4.2 Substituutsorg

Soos reeds hierbo in 2.4.2 aangedui, is plasing in substituutsorg slegs ter sprake indien die huislike omgewing van die kind vir hom nadelig is. Die huisgesin is die basiese bron van sekuriteit en ondersteuning en bied die basis vir fisiese, emosionele, kognitiewe, morele, sosiale en spirituele ontwikkeling van die kind (Donald et al. 2002: 246). Dit is die natuurlike lewensomgewing van die kind waar hy met die wêreld kennis maak en net soos die ouers die kind 'n plek in die gesin gee, gee hulle hom ook 'n plek in die breër gemeenskap (Strydom 1973:20).

Versorging in 'n kindershuis kan dus hoogstens dien as 'n substitoot vir die ouerhuis, maar slegs wanneer die instansie poog om dieselfde bevrediging as die ouerhuis te bied (Strydom 1973:19). Soos reeds genoem in hoofstuk een is kenmerkende behoeftes van die kind in die kindershuis die behoefte aan liefde en aandag, om van waarde te wees, om iewers te behoort, om onafhanklik te wees en om iets te besit (Strydom 1973:89; Palmer1995:59).

Al hierdie behoeftes is reeds gedepriveer weens sy omstandighede wat tot die verwydering gelei het (Kroon 1993:55). Soos reeds genoem deur Palmer (1995:47), word die kind wat uit sy ouerhuis verwyder word, weggeskeur uit sy biologiese en simboliese konteks en in 'n heel nuwe konteks geplaas. Dit is dus veranderinge op meer as een vlak.

Soos reeds genoem deur Heron en Chakrabarti (2003:83,95), kan die versorging in kinderhuise nie die behoeftes van alle kinders suksesvol aanspreek nie. Die hoogs stresvolle aard van die kinderhuis-omgewing het soms uitbranding van die versorgers tot gevolg, wat die helpende verhouding verwing. Die ouerhuis waarvandaan die kind kom het moontlik 'n bepaalde stel lewenswaardes en norme wat verskil van dié van sy nuwe konteks. Die verwarring kan lei tot 'n negatiewe reaksie teenoor die kinderhuis-omgewing (Strydom 1973:50). Persoonlike ontwikkeling en funksionering word gestrem as daar 'n swak passing tussen die persoon se behoeftes en sy omgewing is (Germaine en Gitterman 1996:8).

In die Suid-Afrikaanse konteks word met die nuwe wetgewing sedert 1994 slegs die ergste gevalle van verwaarlosing en mishandeling in kinderhuise opgeneem. Soos reeds genoem, is dit 'n tydelike maatreël en kinders word sou gou moontlik met hul familie herenig (Streak en Poggenpoel 2005:24).

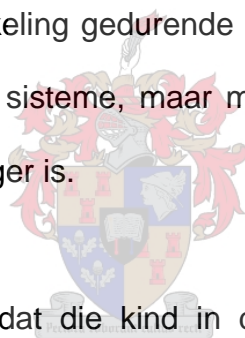
2.4.3 Skoolkonteks

Soos genoem in Hoofstuk 1, is die skool naas die ouerhuis die belangrikste sosiale instelling waarmee die kind oor 'n lang tydperk in aanraking kom en ook een van die belangrikste sosialiseringssagente (Wyngaard 1994:94; Smit 1993:20). Dit is dus die sekondêre opvoedingsituasie en vorm die brug tussen die gesin en die breë samelewing waar die orde en struktuur daarvan geleer word. Dit is hier waar die kind die sekondêre groeperings van die

wêreld leer ken Die skool verteenwoordig dus die breëre sosiale gemeenskap waarby die kind as volwassene sal moet inskakel (Wyngaard 1994:83; Bukatko en Daehler 1995: 425).

Ouers en familie is kinders se heel eerste onderwysers en die kinders kom dus na die skool met bepaalde kennis, waardes en gebruike (Louw en Louw, 2004:363). Die kind wat in 'n kinderhuis opgeneem word, se norme, waardes en gebruike verskil heel dikwels van dié van die skool wat hy besoek. Dit veroorsaak verwarring by hom en hy openbaar gedrag wat nie in die nuwe konteks aanvaar word nie (Strydom 1973:50).

Die kind as mikrosisteem se interaksie met ander mikrosisteme soos skool, klas en ouers is 'n baie belangrike konteks in sy ontwikkeling gedurende sy middeljare. Smit (1993:20) sien die skool en gesin as twee afsonderlike sisteme, maar met 'n dinamiese interaksie tussen die twee waarvan die kind die tussenganger is.

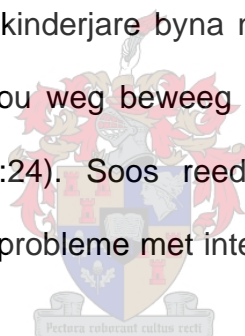


Bronfenbrenner (1979:159) beweer dat die kind in die kinderhuis se mesosisteem meer geslote is as dié van die kind wat by sy ouerhuis bly. 'n Mens kan aanneem dat in 'n eenheid waar 'n groot aantal kinders versorg word, die huismoeder nie die interaksie met die skool en portuurgroep kan hê wat ouers het nie. Heron en Chakrabarti (2003:82) beweer dat versorgers dikwels oorwerk is en onderbetaal word. Sy ouers is weens die statutêre verwydering ook nie betrokke by sy skool nie.

Onderwysers speel in die primêre skoolfase 'n belangrike rol in die kind se lewe en daar is 'n korrelasie tussen sy selfpersepsie en sy onderwyser se houding teenoor hom. Daar is waargeneem dat onderwysers 'n meer positiewe gesindheid het teenoor kinders wat presteer as teenoor kinders wat nie presteer nie (Fraser 1989:30). Kinders in die kinderhuis toon heel

dikwels intellektuele en skolastiese agterstande ten opsigte van hul ouderdomgroep (Fraser 1989:31; Harker 2002:90; Zetlin et al. 2004:421). Weens probleme met binding met sy primêre versorger en die trauma van verwydering, ondervind die kind in die kindershuis heel dikwels probleme op interpersoonlike vlak (Palmer 1995:134). Volgens Kroon (1993:75) beweer Porter dat hy homself dikwels as sleg beleef en is hy skaam vir sy status as kindershuiskind. Hy ervaar ook dikwels 'n gevoel van nuttelosheid en doelloosheid. Passiwiteit teenoor sy omgewing kom soms voor (Strydom 1973:53). Dit is dus belangrik vir die kind se ontwikkeling dat hy so volledig moontlik betrek word by die werksaamhede van die skool om in die klas en op die speelgrond status te werf (Wyngaard 1994:96).

Die portuurgroep speel in die middelkinderjare byna net so 'n belangrike rol in die kind se lewe as die gesin. Die kind begin nou weg beweeg van sy ouers en dit is die begin van onafhanklikheid (Louw et al. 2004:24). Soos reeds genoem deur Strydom (1973:49) ondervind die kindershuiskind dikwels probleme met interpersoonlike verhoudings en maak hy moeilik maats.



2.4.5 Samevatting

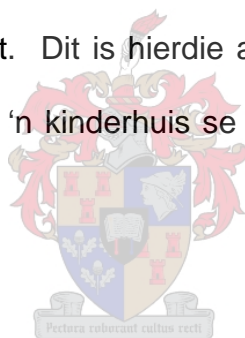
Die mens as gemeenskapswese het 'n intuïtiewe behoefte om in 'n besondere verband met 'n ander mens te staan en om 'n plek te hê waar hy onvervreembaar tuis is (Strydom 1973:20). Die kompleksiteit van die kind in 'n kindershuis se konteks maak die bevrediging van hierdie behoeftes moeilik om aan te voldoen. Aangesien die kind in 'n terapeutiese omgewing geplaas is, moet alle fasette, insluitend die skoolkonteks, benut word vir die bevrediging van hierdie behoeftes.

HOOFSTUK 3

METODOLOGIE

3.1 INLEIDING

Volgens Naicker (1999:21) moet skole hulle etos aanpas om die filosofie van insluiting van alle leerders te laat realiseer. Soos reeds genoem in Hoofstuk 2, impliseer sosiale integrasie in die skoolkonteks die fasilitering van geleenthede om in 'n koöperatiewe omgewing saam te werk, vooroordele aan te spreek en verskille te benut en te koester. Vooroordele oor sosiale klas, ras, geslag, en ander minder ooglopende areas van potensiele diskriminasie kan groot hindernisse tot leer en deelname in die leerproses wees (Lazarus et al.1994:47). volgens Palmer (1995:59) is daar 'n kenmerkende behoefte van die kind in die kinderhuis om van waarde te wees en iewers te behoort. Dit is hierdie agtergrond wat my gemotiveer het om meer uit te vind oor die leerders van 'n kinderhuis se ervaring van hulle sosiale insluiting in die betrokke skool.



3.2 NAVORSINGSONTWERP

Die navorsingsontwerp is die strategiese raamwerk vir aksie wat die brug vorm tussen die navorsingsvraag en die uitvoering van die navorsing (Terre Blanche en Durrheim1999:127).

3.2.1 Doel van die navorsing

3.2.1.1 Navorsingsvraag

Volgens Merriam (2002:11) begin 'n ondersoek gewoonlik deur iets wat jou as navorser interesseer en die 'iets' hou gewoonlik verband met jou werk, gesin, gemeenskap of jouself. Dit kan ook spruit uit sosiale en politieke sake van die dag. Die sferes oorvleuel dikwels. Die vraag neem gewoonlik tyd om te ontwikkel en is in baie opsigte die begin van die fokus van die navorsing (Andrews 2003:9).

Soos reeds genoem in Hoofstuk 1, het my daaglikse betrokkenheid by die leerders van 'n kindershuis in 'n plaaslike hoofstroomskool binne die raamwerk van inklusiewe onderwys die navorsing gerig. Hierdie ondersoek is spesifiek gefokus op die ervaring van kinders van 'n kindershuis se sosiale insluiting in 'n plaaslike hoofstroomskool. Volgens Merriam (2002:3) is betekenis sosiaal gekonstrueer deur individue deur hulle interaksie met hulle wêreld. Die fokus van die ondersoek is dus die ontdekking van die betekenis vanuit die kinders se perspektief.

Die navorsingsvraag wat deur die ondersoek aangespreek word, word geformuleer as: ***Hoe ervaar 6 kinders van 'n kindershuis hulle sosiale insluiting in 'n plaaslike hoofstroomskool?***

3.2.1.2 Doel

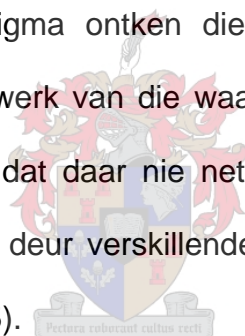
Die fokus van die navorsingsvraag is op die ervaring van die leerders. Die doel van die navorsing is dus om die betekenis wat die kinders aan hulle ervaring ten opsigte van sosiale insluiting in die skool gee, te verstaan en so eerlik as moontlik te kommunikeer aan ander wat daarin geïnteresseerd is. Ek gaan poog om 'n in-diepte begrip te ontwikkel.

3.2.2 Interpretatiewe navorsingsparadigma

'n Paradigma word deur Guba en Lincoln (1998:200) gedefinieer as 'n stel basiese oortuigings wat die wêreldpersepsie verteenwoordig en definieer vir die houer, naamlik die aard van die wêreld, die individu se plek daarin en die omvang van moontlike verhoudings tot die wêreld en sy dele. Dit is dus 'n manier van dink oor die kompleksiteit van die wêreld en om sin daaruit te maak (Patton 2002:69).

Die aard van navorsing word op drie dimensies deur hierdie allesomvattende en interverwante denke en praktyke (paradigma) beïnvloed, naamlik ontologie, epistemologie en metodologie (Terre Blanche en Durrheim 1999:1).

Die navorsingsvraag bepaal die paradigma waarin die die navorsing gedoen word (Terre Blanche en Durrheim 1999:27). Die navorsingsvraag van hierdie navorsing fokus op die ervaring van kinders ten opsigte van hulle sosiale insluiting in die skool. Omdat die fokus op die ervaring van die kinders is, is hierdie navorsingsprojek binne die interpretatiewe navorsingsparadigma. Volgens Henning (2004:21) is interpretatiewe navorsing fundamenteel geïnteresseerd in betekenis en wil dit mense se definisie en persepsie van hulle situasie verstaan. Die interpretatiewe paradigma ontken die bestaan van 'n objektiewe realiteit onafhanklik van die verwysingsraamwerk van die waarnemer. Dit ondersoek betekenis wat sosiaal gekonstrueer is en aanvaar dat daar nie net een realiteit daar buite is nie, maar objekte en gebeure word verskillend deur verskillende persone gesien asof die persepsies realiteite is (Ruben en Ruben 1995:35).



Fundamentele aannames van die interpretatiewe paradigma sluit volgens Garrick (1999:149) die volgende in :

- Individue is nie passief ten opsigte van sosiale, politieke en historiese sake nie, maar het innerlike vermoëns wat toelaat vir outonome oordeel, besluitneming en persepsies.
- Gebeure en aksies is verklaarbaar ten opsigte van meervoudige interaktiewe faktore, gebeure en prosesse. Oorsaak en gevolg is dus onafhanklik.
- Die verkryging van volledige objektiwiteit is uiters moeilik omdat individue sin maak uit gebeure op grond van hulle eie betekenissisteem.

- Die doel van die ondersoek is om begrip te ontwikkel vir individuele gevalle eerder as universele wette of voorspellings van veralgemenings.
- Die wêreld bestaan uit veelvoudige realiteite wat as 'n geheel bestudeer moet word met in agneming van die konteks waarbinne die ervaring plaasvind.
- Die ondersoek is altyd gelaai met waardes en hierdie waardes beïnvloed die raamwerk, fokus en uitvoer van die navorsing

In die algemeen dui die interpretatiewe paradigma op kwalitatiewe metodologie. Volgens Merriam (2002:3) lê die kern van die verstaan van kwalitatiewe navorsing binne die konsep dat betekenis sosiaal gekonstrueer is deur individue deur interaksie met hul omgewing en die betekenis wat dit vir hulle het. Die wêreld van realiteit het 'n verskeidenheid konstruksies en interpretasies wat veranderlik is. Die realiteit wat bestudeer word, bestaan volgens Terre Blanche en Durrheim (1999:6) uit mense se subjektiewe ervarings van die buitewêreld. Om uit te vind hoe die individu met sy wêreld omgaan en die betekenis wat hy daaraan heg, is dus 'n interpretatiewe benadering (Merriam 2002:4).

3.2.3 Metodologie

Volgens Henning et al. (2004:36) verwys metodologie na die samehangende groep metodes wat mekaar komplementeer en wat die data en bevindinge sal lewer wat die navorsingsvraag reflekteer en pas by die doel van die navorsing. Metodologie voorsien die gereedskap waardeur begrip verkry word en die klem is op die breë benadering eerder as net op die tegnieke van data-insameling en analise (Daly 2003;194).

Soos reeds genoem, fokus hierdie navorsing op die ervaring van die kindhuiskind se sosiale insluiting in die skool en dit val dus binne die interpretatiewe paradigma. Die interpretatiewe paradigma is uiters sensitief vir die konteks en die ondersoek word altyd in die

natuurlike omgewing uitgevoer (Henning et al. 2004:20). Die navorsing sal dus in die skoolkonteks gedoen word waar die kinders skoolgaan.

Volgens Babbie en Mouton (2001:53) poog die navorsing binne die kwalitatiewe paradigma om menslike aksie vanuit 'n binne-perspektief te ondersoek. Die navorser is dus die navorsingsinstrument en sy is dus 'n metodoloog in aksie en die metodes moet saam 'n 'thick' beskrywing van die data gee (Henning et al. 2004:37). Die doel is dus om te beskryf en te verstaan (*verstehen*) eerder as om te verduidelik of te voorspel.

3.2.4. Steekproef

Die identifisering van die ondergroep word gedoen wanneer die navorser bepaal oor wie die navorsing gaan. Sosiale navorsing word dikwels in situasies gedoen waar daar nie die waarskynlike steekproewe gedoen kan word soos in grootskaalse ondersoeke nie. Sulke situasies vereis nie-waarskynlike steekproewe (Babbie en Mouton 2001:166). Alle vorme wat steekproewe aanneem, hang volgens Henning et al. (2004:12) af van die individue wat die meeste geskik is vir die navorsing.

Binne die interpretatiewe paradigma word deelnemers van wie die meeste inligting verkry kan word, geselekteer. Volgens Patton (2002:46) is dit belangrik om gevalle te kies wat ryk is aan inligting en van wie baie geleer kan word vir die doel van die navorsing. Dit staan bekend as doelgerigte steekproewe en die logika en krag daarvan lê daarin dat die klem op in-diepte begrip is (Patton 2002:46).

Met 'n doelgerigte steekproef word die deelnemers geselekteer op grond van die navorser se kennis van die populasie, sy elemente en die aard van die navorsingsdoel; kortliks dus op

grond van die navorser se oordeel en die doel van die studie (Babbie en Mouton 2001; Henning 2004:71).

Die doel van hierdie ondersoek is om meer te wete te kom van die ervaring van kinders in 'n kinderhuis se sosiale insluiting in 'n plaaslike hoofstroomskool. Na my oordeel is belangrike kriteria vir dié doel kinderhuiskinders wat:

- ten minste vir 'n twee jaar tydperk in die kinderhuis woon
- die betrokke laerskool al vir twee jaar bywoon (graad 3-7)
- hulleself gemaklik verbaal kan uitdruk en sodoende hulle ervarings kan deel
- gewillig is om deel van die ondersoek te wees.

Aangesien onderhoudvoering die sentrale metode van data-insameling was, moes die deelnemers die vermoë hê om hul verbaal goed uit te kan druk en met goeie funksionele taalaanwending presenteer. Onwilligheid om deel te neem, sal inhiberend inwerk op deelname en instemming is volgens McCauly (2003:97) noodsaaklik vanuit 'n etiese perspektief.

Die seleksie van deelnemers is in samewerking met onderwyspersoneel van die skool, maatskaplike werkers en huismoeders van die kinderhuis gedoen. Ses kinders in gaad 5-7 is geselekteer: vier meisies en twee seuns, vier bruin en twee blanke kinders. Ras en geslag is egter nie as 'n faktor beskou nie.

Triangulasie van metodes is gedoen, soos later bespreek sal word onder metodologie en daarvoor is maatskaplike werkers en huisouers van die kinderhuis betrek. Kriteria wat hier gegeld het, is dat die personeel goed vertrouwd moet wees met die konteks en die betrokke

kinders moet ken. Onderwysers van die betrokke skool wat die kinders ken en onderrig gee in die skool, is ook geselekteer.

3.3 METODE VAN DATA-INSAMELING

3.3.1 Literatuuroorsig

Volgens Henning et al. (2004:27) word 'n literatuuroorsig in die eerste plek gedoen om die studie te kontekstualiseer en 'n teoretiese raamwerk te formuleer. Die teoretiese raamwerk posisioneer die navorsing binne 'n dissipline en oriënteer die studie. Die teoretiese raamwerk anker die navorsing in die literatuur en lê die basis van die ondersoek (Henning 2004:25).

'n Literatuuroorsig het vier breë funksies :

- Dit demonstreer die onderliggende aannames agter die algemene navorsingsvraag.
- Dit demonstreer die navorser se kennis ten opsigte van verwante navorsing en intellektuele tradisies wat die studie ondersteun.
- Die navorser kan hierdeur tekortkominge in vorige navorsing aantoon en demonstreer dat die navorsing 'n behoefte kan vervul.
- Dit verfyn die navorsingvraag.

(Marshall en Rossman 1999:43)

3.3.2 Semi-gestruktureerde onderhoud

Kwalitatiewe onderhoudvoering is 'n groot avontuur; elke tree van die onderhoud bring nuwe inligting en maak vensters oop na die ervaring van mense. Dit is 'n manier om uit te vind wat mense voel en dink oor hulle wêreld en die ervarings te verstaan en te rekonstrueer waaraan jy nie deelgeneem het nie (Ruben en Ruben 1995:1).

Dit is 'n kragtige metode om insig in opvoedkundige sake te verkry deur begrip vir die ervaring van individue binne die onderwyssituasie. As 'n metode van ondersoek is onderhoude die mees natuurlike manier om betekenis te skep deur middel van taal (Seidman1998:7). Volgens Leonard (2003:166) neem dit gewoonlik die vorm van 'n gesprek tussen twee mense aan. 'n Onderhoud is egter 'n gesprek met 'n doel. Dit is nie gesprekke wat net gebeur nie, maar word doelbewus beplan en dit geskied binne sekere reëls en prosedures. Deur middel van deurdagte beplanning word gedetailleerde, lewendige en genuanseerde resultate verkry (Ruben en Ruben 1995:76). Die kwalitatiewe onderhoud het ten doel om 'n raamwerk te verskaf waarbinne deelnemers hulle eie begrip in hulle eie terme kan uitdruk (Patton 2002:115).

Die semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoud is die mees geskikte metode om die inligting te verkry wat die navorsingsvraag kan beantwoord. Dit kan volgens De Vos (2002:302) 'n gedetailleerde prentjie van die deelnemer se weergawe van sy persepsies ten opsigte van 'n spesifieke onderwerp verkry. Die metode gee die navorser en deelnemer baie meer beweeglikheid. Dit kan die onderhoudvoerder interessante rigtings laat volg en die deelnemer kan 'n vollediger prentjie gee. Semi-gestruktureerde onderhoude is veral geskik vir komplekse en persoonlike onderwerpe.

Die onderhoudvoerder rig die onderhoud met sekere voorafbepaalde vrae in 'n onderhoudskedule, maar die deelnemers het die vryheid om daarvan af te wyk (Leonard 2003:167). Die deelnemer neem dus deel aan die rigting waarin die onderhoud beweeg en kan 'n saak voorstel waaraan die onderhoudvoerder nie gedink het nie. Binne hierdie verhouding kan die deelnemer as die deskundige beskou word en moet die maksimum geleentheid aan hom verleen word om sy verhaal te vertel (De Vos 2002:302).

Luister is deel van 'n gesprek, maar met kwalitatiewe onderhoudvoering word geluister om betekenis te hoor. Om te hoor en nie net te luister nie, moet die bespreking gefokus word om meer diepte en detail te verkry.

'n Onderhoudsgids is opgestel uit inligting verkry deur die literatuurstudie. Die navorsingsvraag wat handel oor die ervarings van die kinders se sosiale insluiting in die skool het die vrae gerig. Die vyf kritieke dimensies van sosiale insluiting soos bespreek in 2.2.3, het as raamwerk gedien. Hulle is die erkenning van waarde, menslike ontwikkeling, betrokkenheid en deelname by besluitneming, deel van sosiale ruimtes en materiële welvaart. Daar is meer gefokus op die eerste dimensie, naamlik die ervaring van die kinders ten opsigte van hulle waarde as kinders van 'n kindershuis en hulle gevoel van behoort. 'n Proeflopie is met twee kinders uitgevoer, waarna enkele aanpassings aan die gids aangebring is.

Individuele semi-gestruktureerde onderhoude is daarna met die ses gekose kinders van die kindershuis uitgevoer. Onderhoude is by die skool in 'n stil en private vertrek gedoen en op band geneem, met instemming van die kinders. Die onderhoude is so gou as moontlik deur die navorser getranskribeer.

3.3.3 Fokusgroep onderhoude

Soos reeds in Hoofstuk 1 genoem, kan 'n fokusgroep onderhoud beskryf word as 'n navorsingsmetode waar 'n groep van individue geselekteer word om 'n navorsingsonderwerp saam te bespreek op 'n gefokusde en beheerde manier (O'Sullivan 2003:120; Patton 2002:135).

Die deelnemers word geselekteer omdat hulle sekere eienskappe in gemeen het wat verband hou met die onderwerp. Die groep is 'gefokus' deurdat dit een of ander gemeenskaplike aktiwiteit betrek (De Vos 2002:304; Vaughn et al. 1996:5).

Patton (2002:135) beskou die doel van 'n fokusgroep onderhoud as die verkryging van hoë kwaliteit data in 'n sosiale konteks waar mense hulle eie sienings in die konteks van die sienings van ander kan oorweeg. Hy beskou die voordele van fokusgroep onderhoude as die volgende:

- Dit is 'n hoogs effektiewe kwalitatiewe data-insamelingsmetode.
- Tydens een sessie kan inligting van 'n paar persone, in plaas van net een persoon, ingesamel word.
- Dit verskaf 'n mate van kwaliteitbeheer ten opsigte van data-insameling deurdat deelnemers mekaar kontroleer vir ekstreme of vals sienings.
- Die groepsdinamika dra by tot die fokus van die belangrikste onderwerpe en sake in die ondersoek en dit is redelik maklik om die mate van ooreenstemming in sienings te bepaal.
- Dit is gewoonlik genotvol vir deelnemers.

Volgens De Vos (2002:306) is een van die gebruike van fokusgroep onderhoude die verkryging van aanvullende data in studies wat primêr op 'n ander data-insamelingsmetode steun. Dit word dus gebruik om data wat geïnterpreteer is, te verifieer (Vaughn et al. 1996:6).

In hierdie studie is die primêre metode van data-insameling individuele onderhoude met kinders van 'n kindershuis. Fokusgroep onderhoude met personeel van die kindershuis en skool is dus gedoen vir aanvullende inligting en dien as triangulasie van metodes. Riglyne vir die

skedule van die onderhoude is hoofsaaklik verkry uit onderhoude wat met die kinders uitgevoer is. 'n Onderhoud met die personeel van die kinderhuis is by die kinderhuis uitgevoer met vier huismoeders en een maatskaplike werker. Dit is op band opgeneem met hulle instemming en direk na die onderhoud deur die navorser getranskribeer.

'n Onderhoud met vier onderwysers is in die skool in 'n stil private vertrek gedoen en op band opgeneem met hulle instemming. Dit is direk na die onderhoud deur die navorser gestranskribeer.

3.3.4 Observasie

Observasie is 'n fundamentele en baie belangrike metode in alle kwalitatiewe ondersoeke. Dit word gebruik om komplekse interaksies in natuurlike sosiale situasies te ontdek (Marshall en Rossman 1999:107).

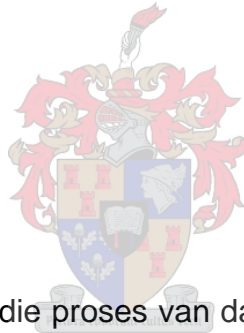
In kwalitatiewe navorsing word gewoonlik van twee soorte observasie gebruik gemaak, naamlik eenvoudige observasie, waar die navorser as 'n buitestaander waarneem en deelnemende waarneming, waar die navorser gelyktydig 'n lid is van die groep wat waargeneem word. (Babbie en Mouton, 2001:293).

Baie navorsers neem waar op 'n toneel sonder om deel daarvan te word. Hulle gaan na 'n toneel om meer inligting van data te verkry soos reeds met onderhoude ingesamel is (Henning et al. 2004:88). In hierdie studie is eenvoudige observasies gedoen.

Volgens Marshall en Rossman (1999:107) vereis observasie sistematiese optekening van gebeure, gedrag en artefakte in die omgewing. Daar word na die rekordhouding verwys as

veldnotas. Veldnotas is die gedetailleerde, nie-oordelende konkrete beskrywing van wat waargeneem is.

Aangesien die primêre metode van data-insameling individuele onderhoude is, is observasie gebruik om aanvullende data te verkry en as deel van triangulasie van metodes. Die kinders van die kindershuis met wie onderhoude gevoer is, is waargeneem in verskillende sosiale situasies soos gedurende pouses, in die klaskamer en tydens twee geleenthede van die skool, naamlik 'n uitstappie om rommel te versamel en 'n geselligheid daarna. Die gids vir die waarnemings is verkry uit inligting van die onderhoude met die kinders en die onderhoude met die personeel van die twee instansies. Veldnotas is geneem en saam met die res van die data geanaliseer.



3.4 DATA-ANALISE

3.4.1 Inleiding

Volgens Henning et al. (2004:101) is die proses van data-analise die hartklop van navorsing. Hier sal die navorser se kwaliteit en denke duidelik wees.

Kwalitatiewe analise transformeer data in bevindinge. Daar bestaan geen formule daarvoor nie maar slegs riglyne. Die finale uitkoms bly uniek vir elke ondersoeker en is eers bekend as dit verskyn. Die uitdaging lê daarin om sin te maak vanuit die massiewe hoeveelhede data (Patton 2002:432). In kwalitatiewe navorsing is daar geen duidelike punt waar insameling van data ophou en verwerking van data begin nie (Patton 2002:231). Terwyl veldwerk gedoen word, word reeds sin van die data gemaak, patrone neem vorm aan en insigte word gevorm. Dit word dan alreeds deel van die veldnotas. Daar moet egter gewaak word teen premature konklusies, maar analitiese insigte moet nie onderdruk word nie (Patton 2002:436).

Op die stadium waar data-insameling formeel afgehandel is en die finale data-analise begin, het die ondersoeker twee primêre bronne waarvan die analise georganiseer kan word, naamlik die navorsingsvraag en analitiese insigte wat gedurende data-insameling ontstaan het (Patton 2002:437).

3.4.2 Kwalitatiewe inhoudsanalise

Die teoretiese raamwerk waarbinne die studie gedoen is, sal grootliks die data-analise rig (Patton 2002:434). Hierdie studie is binne die kwalitatiewe raamwerk gedoen en metodes van kwalitatiewe data-analise gaan dus gevolg word.

Soos reeds genoem, het kwalitatiewe navorsing volumes data tot gevolg. Die term inhoudsanalise word in die algemeen gebruik wanneer verwys word na enige poging om kwalitatiewe data te reduceer en sin daaruit te maak deur kern-ooreenstemmings en betekenis te identifiseer. Daar word hoofsaaklik daarna verwys as patrone en betekenis (Patton 2002:454).

Die eerste fase was om al die transkripsies en veldnotas deur te lees vir eenhede van betekenis. Ek het self die transkripsies van die onderhoude gedoen om sodoende meer bekend te wees met die data vir identifisering van betekenis. Eenhede van betekenis is gemerk en benoem. Die proses staan volgens Henning et al. (2004:105) bekend as oopkodering om die belangrikheid van openheid te beklemtoon. Dit is die induktiewe fase van data-analise. Bevindinge ontstaan uit die data deur die analiese interaksie met die data (Patton 2002:453). Hierdie induktiewe proses vir die verkryging van betekenis is hoogs interpretatief (Henning et al. 2004:105).

TABEL 1: Eenhede van betekenis

Agt en twintig eenhede van betekenis is benoem soos uit die data verkry:

KODE	BETEKENIS	KODE	BETEKENIS
GO	Gesindheid – onderwysers	SDM	Speel by dorpsmaats
GK	Gesindheid – kinders	DSK	Dorpsmaat speel by KH
SKK	Status as kinderhuiskind	BD	Besoek dorp
SG	Saamstaan as groep	DF	Woon dorpsfunksies by
UK,DK	Uit/insluiting in die klas	GOV	Gevoel van onveiligheid
DS	Deelname op speelgrond	KR	Kinderhuisreëls
Dsp	Deelname in sport	FB	Finansiële beperkinge
Dkul	Deelname in kultuur	EM	Ervaring van materiële
Duit	Deelname aan uitstappies	MD	Minderwaardigheid teenoor
KP	Kospakkies		dorpskind
DO	Deelname aan optredes	BO	Betrokkenheid van ouers
ES	Ervaring van stigma	SM	Sonder ma wat sorg
TU	Taal van uitsluiting	EK	Ervaring van kurrikulum
ORB	Onregverdige blaam	ORS	Onregverdige straf

Verwante kodes is nou gegropeer en gekategoriseer. Teoretiese kennis wat die raamwerk vir die ondersoek gerig het, het tydens hierdie proses 'n bydrae gelewer.

TABEL 2 : Groepering van betekenis en kategorieë

Groepering van betekenis in kategorieë soos uit data verkry:

BETEKENISSE	KATEGORIë
Ervaring van stigma (ES) Taal van uitsluiting (TU) Gevoel van onveiligheid (GOV) Saamstaan as groep (SG) Nie 'n ma wat kan sorg nie (SM)	Ervaring van status van kinderhuis-kind as groep en individue
Gesindheid van onderwysers (GO) Onregverdige blaam (ORB) Onregverdige straf (ORS) Ervaring van uitsluiting in klas (UK)	Ervaring ten opsigte van onderwysers
Ervaring van gesindhede van die kinders van die dorp (GD) Gevoel van minderwaardigheid teenoor die dorpskind (MD) Status as kinderhuiskind (SKK)	Ervaring ten opsigte van kinders van die dorp
Ervaring van skoolwerk (EK) Deelname op die speelgrond (DS) Deelname aan sport (Dsp) Deelname aan kultuur (Dkul) Deelname aan uitstappies (Duit) Deelname aan optredes by die skool (DO)	Ervaring van deelname aan ontwikkelingsgeleenthede by die skool
Speel by dorpsmaats (SDM) Dorpsmaats speel by kinderkuis (DSK) Besoek dorp (BD) Die bywoning van dorpsfunksies (DF) Inperking weens kinderkuisreëls (KR)	Sosialisering in die breër skoolgemeenskap
Ervaring van die materiële (EM) Voel ingeperk weens finansiële beperkinge (FB). Ervaring van kospakkies (KP)	Ervaring ten opsigte van die materiële
Betrokkenheid van ouers/ koshuisouers/ maatskaplike werkers (BO)	Betrokkenheid van familie en personeel van die kinderkuis by skoolgeleenthede

Die belangrike fase het gevolg waar die navorser nou die geheel moet sien. Die bespreking van hierdie bevindinge sal in Hoofstuk 4 volledig gedoen word.

3.5 BETROUBAARHEID EN GELDIGHEID VAN DATA

3.5.1 Inleiding

Alle navorsers strewende daarna om betroubare en geldige kennis op 'n etiese manier te produseer. Die verskaffer en verbruiker van navorsing wil albei verseker word dat die bevindinge van die ondersoek geglo en vertrou kan word (Merriam 2002:22). Terwyl daar huidiglik nog baie debatte en besprekings in die literatuur en op konferensies is oor betroubaarheid en geldigheid van kwalitatiewe navorsing, beskryf Merriam (2002:24) die hantering van interne geldigheid, betroubaarheid, eksterne geldigheid of veralgemening en etiese kwessies.



Interne geldigheid (credibility)

Interne geldigheid vra die vraag of ons waarneem en meet wat ons dink ons doen. Die vraag hang saam met wat ons dink realiteit voorstel. Kwalitatiewe navorsing veronderstel dat daar meervoudige veranderende realiteite is. In kwalitatiewe navorsing is die begrip van realiteit eintlik die navorser se interpretasie van die deelnemers se interpretasie en begrip van die saak.

Aangesien die navorser in kwalitatiewe navorsing die hoofinstrument is vir data-insameling en analise, word interpretasies van realiteit direk deur die navorser geassesseer deur middel van observasies en onderhoud. Dit is nader aan die realiteit as wanneer 'n instrument met voorafbepaalde items gebruik sou word. Dit is 'n sterkpunt van kwalitatiewe navorsing

(Merriam 2002:25). Daar is verskeie strategieë om interne geldigheid te verseker, maar vanuit 'n interpretatiewe perspektief is triangulasie die vernaamste (Merriam 2002:26).

Die volgende metodes word voorgestel deur Mertens (2005:254-257) en is gebruik in hierdie studie om interne geldigheid te verseker:

- Triangulasie

Miller (2003:69) beskryf triangulasie as 'n soort versekeringspolis wat swakhede van die verskillende metodes probeer teenwerk. Daar word dus gebruik gemaak van die voordele van elke metode. Die triangulasie van data is geassesseer deur die data en interpretasie met mekaar te vergelyk. In hierdie studie is triangulasie verkry deur ;

- Die gebruik van verskeie metodes van data-insameling, naamlik individuele semi-gestruktureerde onderhoude, fokusgroep onderhoude en observasie.
- Meervoudige bronne van data, naamlik onderhoude met verskillende persone: met ses kinders van die kindershuis, vyf personelede van die kindershuis (vier huismoeders en een maatskaplike werker) en vier onderwysers van die skool.
- Meervoudige persone wat data analiseer, naamlik die navorser en 'n onafhanklike kodeerder. Onderhoude is deur die navorser getranskribeer, waarna semantiese eenhede van betekenis uit die transkripsies en veldnotas verkry is. Patrone in die data is deur middel van inhoudsanalise gedoen. Die ontleding is daarna deur 'n onafhanklike analis gekontroleer.

- Die navorser se subjektiwiteit.

Die motivering tot die studie en die bekommernis ten opsigte van die kinders in die kindershuis se ervaring van hulle sosiale insluiting in die skool is in Hoofstuk 1 genoem. Die keuse van die deelnemers is reeds onder steekproef bespreek.

- Deelnemers-kontrole

Gedurende en na die onderhoud is daar met die deelnemers gekontroleer of die navorser hulle reg verstaan het.

3.5.3 Betroubaarheid

Volgens Merriam (2002:25) verwys betroubaarheid na die mate waarin die navorsingsresultate gereproduseer kan word. Neem ons waar of meet ons wat ons dink ons neem waar of meet?

Betroubaarheid is problematies in die sosiale wetenskappe omdat menslike gedrag nie staties is nie en 'n duplisering van 'n kwalitatiewe studie nie dieselfde resultate sal produseer nie. Wat belangriker is vir die kwalitatiewe navorser, is of die resultate ooreenstem met die data wat ingesamel is. Aangesien die navorser die instrument is, het die betroubaarheid van die studie te doen met die kwaliteit van die navorser (Merriam 2002:27). Henning et al. (2004:147) som dit op met die woorde "*good craftsmanship, honest communication and action*".

Deeglike bestudering van kwalitatiewe navorsingsmetodiek in die literatuur en inoefening van vaardighede is deur die navorser gedoen om 'n kwaliteitstudie te verseker.

3.5.4 Eksterne betroubaarheid of veralgemening

Die basiese vraag wat in navorsing gevra word, is tot watter mate die bevindinge toegepas kan word in ander situasies.

Aangesien 'n klein, nie-waarskynlike, doelgerigte seleksie van deelnemers gedoen is, is dit nie moontlik om veralgemenings van bevindinge te doen nie. Volgens Merriam (2004:28,29) word 'n klein steekproef in kwalitatiewe navorsing juis gedoen omdat die navorser 'n in-diepte begrip wil verkry en nie om uit te vind wat in die algemeen waar is nie. Die in-diepte analise van 'n spesifieke situasie kan moontlik oorgedra word na 'n soortgelyke situasie. Die algemene lê dus in die besonderheid. In kwalitatiewe navorsing berus veralgemening by die lesers van die studie wat dan self bepaal tot watter mate die bevindinge van die studie in hul konteks toegepas kan word. Ryk intensiewe beskrywings is dus 'n primêre strategie om eksterne betroubaarheid te verseker.



3.5 ETIESE OORWEGINGE

'n Goeie kwalitatiewe studie is een wat op 'n etiese manier gedoen is (Merriam 2002:29). Die belangrikste beginsel wat die verhouding tussen wetenskap en die res van die samelewing begelei is aanspreeklikheid en verantwoordelikheid (Babbie en Mouton 2001:527).

McCauly (2003:95) vat die hele konsep van etiek saam in die volgende formulering:

“The ethics of social research is about creating a mutually respectful win-win relationship in which participants are pleased to respond candidly, valid results are obtained, and the community considers the conclusions constructive.”

Alle vorms van sosiale navorsing bring etiese kwessies na vore. Deur navorsers in direkte kontak, en dikwels intieme kontak, met hulle deelnemers te bring, het etiese kwessies tot gevolg (Creswell 1994:300). Fundamenteel tot kwalitatiewe navorsing dring die navorser dus die lewe van deelnemers binne, wat 'n reeks etiese kwessies tot gevolg het wat nie in kwantitatiewe benaderings presenteer nie (Marshall en Rossman 1999:79).

Aangesien sosiale navorsing verskeie metodologiese benaderings insluit, is dit moeilik om een stel etiese reëls voor te stel. Die literatuur beklemtoon egter konstant die volgende kernbeginsels (McCauly 2003: 95).

- Vrywillige en ingeligte toestemming

Toestemming om die navorsing te doen is van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement volgens die voorgeskrewe riglyne verkry. Die skoolhoof en onderwysers van die betrokke skool is ingelig oor die doel van die navorsing en toestemming vir die voer van onderhoude is van hulle verkry.

Toestemming by die beheerraad van die kindershuis is ook volgens voorskrifte verkry vir die voer van onderhoude met die kinders en personeel. Die beheerraad se voorsitter, die hoof van die kindershuis en die personeel is ingelig oor die doel van die navorsing en toestemming vir die voer van onderhoude is skriftelik verkry. Die kinders het ook mondeling ingestem tot die navorsing en die rede vir die doen van die navorsing is aan hulle verduidelik. Al die respondente het ingestem tot die opneem van die onderhoude op band.

- Anonimiteit en konfidensialiteit

Die deelnemers is verseker dat nie hulle of die instansies se name gebruik gaan word in die verslag of dokumentasie van die data nie. Die navorser se respek is aan hulle gekommunikeer. Daar is aan hulle die versekering gegee dat die onderhoude wat op band geneem is, vernietig sal word met voltooiing van die navorsing.

- Geen skade aan deelnemers

Soos reeds in Hoofstuk 2 bespreek, is kinders in kinderhuise hoogs getraumatiseerd om verskeie redes en daar gaan sover moontlik verseker word dat respondente geen skade aangedoen word nie. Geen sensitiewe persoonlike aspekte sal aangeraak word nie en inligting sal beperk word tot hulle ervaring van hul sosiale insluiting in die skool. Indien dit nodig blyk te wees vir watter rede ookal, sal daar opgevolg en ondersteun word.

- Etiek van die akademiese gemeenskap

Volgens McCauly (2003:98) berus die etiek van sosiale navorsing nie net op die verhouding tussen die navorser en die deelnemer nie, maar op die navorser en die wyer navorsingsgemeenskap, om verskeie redes. Daar is gepoog om die ondersoek eerlik te doen. Resultate sal juis wees en geen inligting sal weerhou word nie. Erkenning word aan alle geraadpleegde bronne gegee.



3.7 BEPERKINGE VAN STUDIE

Dit is belangrik vir elke navorser om die beperkinge van die studie te noem ter wille van betroubaarheid en geldigheid.

Met interpretatiewe navorsing is die navorser die primêre instrument en die menslike instrument het tekortkominge (Merriam 2002:5). Die betekenis wat uit die navorsing verkry is is sosiaal gekonstrueer in 'n bepaalde konteks. Aangesien interpretatiewe navorsing die bestaan van objektiwiteit onafhanklik van die verwysingsraamwerk verwerp, kan hierdie bevindinge nie veralgemeen word nie. Voorspellings kan ook nie ten opsigte van ander kontekste gemaak word nie.

Dit was 'n klein steekproef en 'n beperkte tydsraam wat beperkend ingewerk het op die studie. Die bekendheid van die navorser met die deelnemers, asook die gebruik van 'n bandopnemer, kon moontlik 'n inhiberende invloed op hulle reaksies gehad het. Die interpretasies van die observasies was soms moeilik binne die tydsraam wat beskikbaar was.

3.7 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die navorsingsontwerp en -metodologie van my studie bespreek. My navorsing handel oor die ervaring van ses kinders van 'n kinderhuis se ervaring ten opsigte van hulle sosiale insluiting in 'n plaaslike skool. Hierdie insigte is nodig om hulle insluiting in die skoolkonteks te fasiliteer.

Die navorsing is gedoen binne die interpretatiewe raamwerk en daar is 'n doelgerigte steekproef van deelnemers gedoen. Data is deur middel van semi-gestruktureerde individuele onderhoude, fokusgroep onderhoude en observasie ingesamel. Alle onderhoude is op band opgeneem en getranskribeer. Veldnotas is tydens observasie gemaak.

Data-analise is deur middel van inhoudsanalise gedoen. Oop-kodering is gedoen deur die merk en benoeming van betekenis. Verwante kodes is daarna gegroepeer en gekategoriseer.

In die volgende hoofstuk sal die data en bevindinge bespreek word en aanbevelings gedoen word.

HOOFSTUK 4

AANBIEDING VAN DIE DATA, BESPREKING VAN BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

4.1 INLEIDING

Volgens Andrews (2003:83) moet enige vraag of vrae wat formeel aan die begin van die studie aangebied is, beantwoord word. Die navorsingsvraag handel oor ses kinders van 'n kinderhuis se ervaring ten opsigte van hulle sosiale insluiting in die plaaslike skool. Soos reeds genoem, is sosiale insluiting/ uitsluiting nie net abstrakte konsepte nie, maar is hulle geanker in ervarings van kinders in die werklike lewe (Freiler 2001:1).

Tydens die analise van die data, soos bespreek in Hoofstuk 3, Tabel 1 by 3.4.2 is 28 eenhede van betekenis geïdentifiseer en in sewe kategorieë ingedeel. Tabel 2 by 3.4.2 (bladsy 59) gee 'n uiteensetting van die betekenis en die kategorieë waarin dit ingedeel is. Die data wat verkry is, sal saam met die bespreking aangebied word in 'n narratiewe vorm om herhaling te voorkom en om te dien ter illustrasie van die betekenis wat daaraan toegeskryf is.

Die bespreking van hierdie ervarings van die ses kinders sal binne die reeds genoemde vyf kritieke dimensies van sosiale insluiting soos deur die Laidlaw Foundation (2003:xi) geïdentifiseer, gedoen word, naamlik erkenning van waarde, menslike ontwikkeling, betrokkenheid by besluitneming, deel van sosiale ruimtes en materiële welvaart. Hierdie vyf dimensies is baie omvattend, maar slegs die aspekte wat die kinders van die kinderhuis se persoonlike ervarings raak, sal binne die raamwerk bespreek word. Baie van die reaksies wat

verkry is, het spontaan uit die gesprekke ontstaan en is nie na aanleiding van vroege gevormuleer nie.

4.2 ERKENNING VAN WAARDE

Die selfkonsep ontwikkel deur konstante selfevaluasie in verskillende situasies. Kinders vra hulleself gedurig af: "Hoe vaar ek?". Hulle beoordeel die verbale en nie-verbale reaksies van betekenisvolle persone soos ouers, maats en onderwysers (Woolfolk 1998:75).

Volgens Crawford (2003:5) sluit sosiale insluiting die deelname as gewaardeerde gelykes in die sosiale, ekonomiese, politieke en kulturele lewe van die gemeenskap in. Dit is egter meer as toegang tot deelname, maar eerder toegang tot respek en selfheid, om gesien en verstaan te word (Hanvey 2003:11).



4.2.1 Kinderhuiskinders as groep

Die individu is ook deel van 'n groep wat deel uitmaak van die sosiale konteks. Die groep word ook gedefiniër ten opsigte van 'n sekere posisie in die sosiale sisteem (Donald et al. 2002:3). Volgens Bennet en Sani (2004:20) bepaal die status van 'n groep waaraan die kind behoort, sy sosiale identiteit en het dit 'n invloed op sy selfbeeld.

➤ Belewens as 'n aparte groep

Tydens onderhoude met die kinders het dit geblyk dat die KK hulleself as 'n aparte groep in die skool ervaar. Hulle ervaar dat daar twee groepe in die skool is, naamlik die kinders van die dorp (KD) en die kinders van die koshuis/kinderhuis (KK). Dit word weerspieël in gedurige verwysing na *hulle* en *ons*, byvoorbeeld:

D1: ...sy is nie reg teenoor 'ons' nie. Met 'ons' KK werk sy so asof...

D2: *'Hulle' is altyd agteraf.*

D5: ... *'hulle' hou van 'ons'.*

D6: *Partykeer is 'hulle' onbeskof met 'ons'.*

D5: *'Ons' kom vir mekaar op.*

Die personeel van die kinderhuis bevestig ook hierdie belewenis met verwysing na die twee groepe deur die kinders.

KP2: *Hulle..tannie ..hulle.*

Waarnemings binne die skoolopset kon dit nie bevestig nie.

➤ **Ervaring van status as 'n kind van die kinderhuis**

Die status om 'n kind van die kinderhuis in laerskool X te wees, is vir vyf van die deelnemers 'n negatiewe ervaring. Hulle druk dit op verkeerde maniere uit, byvoorbeeld:

D5: *Dit voel nie lekker vir my in die skool nie omdat ek 'n KK is.*

D2: *Embarrassing.*

D4: *Ek wil nie meer hier wees nie want dit... hulle noem my KK....Dit voel of ek uitgesluit word by die ander.*

D6 is die enigste deelnemer wat sy status as KK positief ervaar. *Dis lekker hier. Ek het baie vriende.*

➤ **Voel veilig by mekaar**

Volgens al die onderhoude met die kinders en die personeel van die kinderhuis en die skool, asook waarnemings op die speelgrond, speel hulle hoofsaaklik net met mekaar en min het dorpsmaats.

D1 en D6 is die enigste deelnemers wat dorpsmaats het.

D5: *Ons hou baie van mekaar. Ons vat mekaar se parte. Ons staan vir mekaar op.*

D3: *Ek speel net met die KK want dis al vriende wat ek mee kan speel.*

KP2: *Daar is 'n skeiding tussen 'ons' en 'hulle'. As hulle bedreig voel dan los hulle en speel maar met die KK. Hulle voel eintlik veilig daar.*

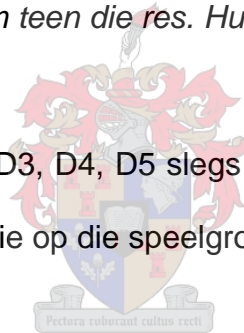
SP1: *Soos hulle groter word, raak die afstand al groter. Dan sosialiseer hulle net met mekaar. Daar is enkele kinders wat ander maatjies het.*

Uit die onderhoude met die onderwysers, blyk dit dat hulle veilig voel as hulle saam staan as 'n groep.

SP1: *Snaaks, hulle kan mekaar morsdood maak maar as hulle moet saamstaan, gaan jy nie deur hulle dring nie.*

D2: *Ja, die KK kan ongelooflik opteam teen die res. Hulle het 'n absolute magsbasis wat hulle negatief aanwend.*

Waarnemings op die speelgrond het D3, D4, D5 slegs met KK sien speel. D6 het saam met 'n groep KD beweeg. D1 en D2 was nie op die speelgrond.



➤ Nie 'n ma wat kan sorg nie

Die opmerkings van KD ten opsigte van die feit dat hulle ma's nie vir hulle sorg nie, is vir die KK 'n baie negatiewe ervaring.

D1: *Hulle spot die KK. Dan sê hulle ja ons het nie 'n ma of 'n pa nie.*

D 3 : *Toe ons huis toe geloop het, toe sê hulle maar ons het nie ma's nie.*

Die verwysing na hulle as 'n groep wat nie ma's het wat vir hulle kan sorg nie, word met baie intense ontsteltenis begroet, volgens een van die huismoeders.

KP3: *Die kinders kom al klaar stukkend in die kinderhuis; een van die kinders by die skool het vir hom kom sê dis van slegtigheid dat jy in die koshuis is.*

KP2: *Dis ok om in die kinderhuis te wees ...maar 'n ma kan nie vir my sorg nie...dan voel hy onmiddellik minderwaardig.*

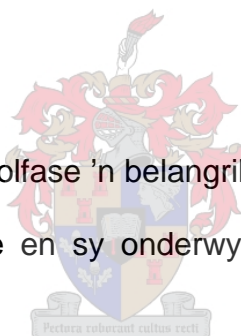
Twee van die onderwysers vertel dat die feit dat hulle ouers nie vir hulle sorg nie, vir 'n hulle 'n negatiewe ervaring is en lei tot onttrekking en verleentheid in die klas.

SP2: *As ons oor so-iets gesels op 'n matbespreking, onttrek hulle. Hulle wil nie deel wees nie. Hulle wil nie hoor nie. Sê nou jy praat oor pappa se werk of mamma se werk...of die tannie...hulle praat nie saam nie. Hulle hou nie van dit nie.*

SP3: *Teken van die gesin ... dis 'n krisis...daai visuele voorstelling van dit. Party krimp ineen en ander teken hierdie hordes.*

4.2.1 Ervaring met onderwysers

Onderwysers speel in die primêre skoolfase 'n belangrike rol in die lewe van 'n kind en daar is 'n korrelasie tussen sy selfpersepsie en sy onderwyser se houding teenoor hom (Fraser 1989:30).



D3 het die opmerking gemaak dat hy gehoor het hoe die juffrou in die gang na hulle verwys as "*Die bleddie koshuiskinders*". 'n Deurlopende tema waarna die kinders verwys het, is die ervaring dat die onderwysers anders teenoor hulle optree as teenoor die res van die skool.

D1: *Dit voel so asof sy ons afkraak...en sy doen dit nie saam met die kinders van die dorp nie.* Hulle ervaar dit veral ten opsigte van dissipline en voel dit is ongeregverdig.

➤ Blaam

Die ervaring is dat hulle die blaam kry vir dinge wat verkeerd gaan in die klas, met opmerkings soos die volgende:

D1: *Dan sien sy dis altwee van hulle en dan kyk sy net vir die een.*

D4: *Juffrouens en menere beskuldig die KK meer as die dorpskinders.*

D3: *..dan sê hulle 'dis altyd julle KK', hulle piek heeltyd op die KK.*

D5: *Partykeer sê sy dis altyd ons KK wat stout is.*

D6: *Ek het gepraat en my maatjie het gepraat en toe skel die juffrou net vir my.*

D4: *..blame dit net altyd op die KK.*

Die gevoel word deur van die deelnemers verwoord dat die dorpskinders net so stout is en die KH personeel bevestig die gevoel dat die blaam dikwels ongegrond is en dat die dorpskinders net so stout is. Volgens die personeel van die KH en die skool ervaar die kinders ook soms dat hulle beskuldig word indien goed wegraak in die skool.

KP3: *Kinders vat mekaar se goed...nou raak dit weg...en dan is dit die KK. Hulle word altyd geblameer.*

SP1: *Daar word twee name genoem as iets weg is. Nou het ek hulle al so ver dat as jou oë nie daai daad gesien het nie, dan sê jy nie name nie.*

➤ Reaksie op oortreding

Die deelnemers verwoord hulle persepsie dat hulle swaarder gestraf word vir dieselfde oortredinge as die KD.

D6 vertel van 'n konfliktsituasie in die klas tussen 'n dorpskind en homself: *...toe sit ek detensie en toe sê juffrou "jy is 'n prefek en jy moet dit die doen nie". En daar het niks van gekom nie.*

D4 *Partykeer is iemand se toets nie geteken nie en dan sê sy dit moet môre geteken wees ...en dan skel sy my uit.*

D5 *...maar hulle praat nie so kwaad soos hulle met ons praat nie.*

KK se oortredinge en goeie gedrag word in 'n boek opgeteken en na die kindershuis gestuur vir kontrole en om gemonitor te word. Dit het egter geblyk dat die KK dit as onregverdig beskou aangesien dit nie die geval is met die res van die skool nie.

D3: As iemand miskien erge dinge doen... 'n dorpskind... maar net 'n voorbeeld, dan is daar amper niks. Dan doen hulle niks nie... en dan skryf hulle jou... maar hulle weet nie hoeveel skade hulle doen as hulle vir hulle daar sê nie, want dan slat hulle jou en sit jou weer in die gang en so.

Die ervaring is dus dat hulle swaar gestraf word by die KH vir oortredings by die skool. Volgens KP voel die kinders ook verneder omdat die skool soms die KH versoek om die leerder in die klas te kom haal na 'n oortreding. Dit vind dan plaas ten aanskoue van die ander leerders. Dit is nie die geval met die KD nie.

KP2: Dit is vir die KK baie sleg, want dan word daar vir KK gesê ek gaan vir oom X sê om jou te kom haal... of vat jou tassie en stap KH toe. Vir die KK is dit baie negatief, want ander mamas word nie ingeroep om hulle kinders te kom haal nie.

Tydens onderhoude met die onderwysers, het hulle verduidelik dat die KH personeel ingelig wil word van wangedrag maar voel dat die strawwe nie altyd toepalik is nie.

SP4: Hulle straf pas nie altyd by die oortreding nie.

Van die deelnemers ervaar dat hulle nie kans kry om hulleself te verdedig nie.

D4: En juffrou wil nie na my storie luister nie.

KP3: Hulle sê dis net ons kinders wat 'n merkier kry. Dan het hulle nie kans om te verduidelik nie.

- Deelname in die klas

Die ervaring dat die juffrouens hulle nie in ag neem wanneer hulle wil deelneem en die hand opsteek nie is deur D3 en KP1 gedeel.

D3: *Dan stuur hulle net die dorpskind...jy voel nie deel van die klas nie.*

KP1: *Selfs as juffrou 'n vraag in die klas vra...ervaar hulle...sal die juffrou eerder 'n dorpskind vra om die vraag te antwoord. Dat hulle later vir my sê. "Ag tannie dan steek ek nie meer my hand op nie".*

4.2.3 Ervaring met die kinders van die dorp (KD)

Een van die kinders verwoord sy persepsie dat die gesindheid van die onderwysers teenoor hulle tot gevolg het dat die KD op hulle neersien.

D3: *Die heel punt is dit begin by die juffrouens. Die juffrouens trek nou die kinders voor en en die kinders dink nou hulle is beter as ons. Dit voel so ...mm... afgedruk amper.*

KP2 *Ek gaan nou sê van 'n kind wat sê "Tannie, iets wat my grief van hierdie skool, is die dorpskinders dink mos hulle is engele met geld".*

Van die KK ervaar dat die KD nie van hulle hou nie en slegte gedrag van hulle verwag.

D5: *Party kinders hou glad nie van KK nie.*

D4: *Party van die kinders dink nou ek moet haar nie vat nie want sy is in die kinderhuis, miskien gedra sy haar sleg, maar in my hart weet ek ek is nie 'n slegte kind nie.*

D5: *Die dorpskinders is onbeskof met ons...rede... ja sy is in die koshuis en het nie baie geld nie en ons is arm en sulke goed.*

D3: *Elke keer as ek agter hom stap en dan gee hy heelyd aandag aan sy tas...dan dink hy ek gaan sy goeters vat.*

4.3 MENSLIKE ONTWIKKELING

Sosiale insluiting behels die ontwikkeling van talente, vaardighede, vermoëns en keuses van kinders. 'n Ontwikkelsingielkundige, Urie Bronfenbrenner, glo dat sosiale konteks saam met die individu se interaksies en ervarings die ontwikkeling van sy vermoëns en selfrealisering bepaal (Berns 1997:25).

➤ Skolastiese werk

Die ervaringe rondom skolastiese werk wat die KK gedeel het, was redelik divers. Dit kom voor of D2 en D6 ervaar dat die skool vir hulle skolasties baie bied.

D2: *..ek brag baie, dis woorde wat matriek kinders nie eers kan gebruik nie.*

D6: *Dit is 'n goeie skool.*

Van die ander deelnemers ervaar weer dat die werk te moeilik is.

D1: *Hulle moet goed gee vir die kinders wat hulle vlakke is.*

D3: *Hulle moet nie sulke moeilike werk gee nie.*

Onderwysers en koshuispersoneel beaam dat van die KK die skolastiese werk baie moeilik ervaar. Die onderwysers vertel hoe die kinders onttrek en nie hulle kant in die skool bring nie.

O1: *Hulle ry op die ander se rug.*

Waarnemings tydens onderrigsituasies het dit bevestig dat die kinders op verskillende skolastiese vlakke is. Die afleiding is gemaak dat hulle nie 'n homogene groep ten opsigte van skolastiese vaardighede is nie. Dit was nie moontlik om tydens die waarneming aan te dui hoe die kinders dit ervaar nie.

➤ Sport

Die deelnemers ervaar oor die algemeen dat hulle deel is van die skool se buitemuurse bedrywighede en die personeel van die koshuis en van die skool beaam dit. Hulle word aangemoedig om aan sport deel te neem.

D1: *Maandae doen ek landloop en Donderdae netbal.*

D3 : *Rugby...ja rugby, landloop en ek doen...ja krieket.*

Van die deelnemers het egter hulle behoefte uitgespreek om deel te neem aan sport soos hokkie en tennis wat finansiële implikasies het waarvoor daar nie fondse is nie.

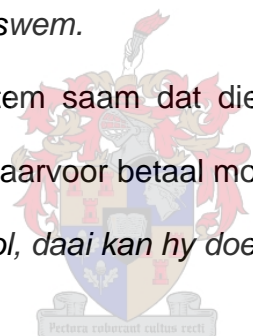
D4 *...maar ek wil hokkie ook gespeel het maar ek het nie 'n hokkiestok nie en ek wil tennis ook speel... hulle sê dis 'n duur sport.*

D1 *Jy mag nie eintlik doen wat jy voor moet betaal nie.*

D2 *Hulle (DK) doen soos drama en swem.*

Die personeel van die kinders huis stem saam dat die kinders aangemoedig word om die gewone sport te doen, maar nie dié waarvoor betaal moet word nie.

KP3: *By die gewone sport by die skool, daai kan hy doen, want ons kan dit bekostig.*



➤ Kultuur

Deelnemers het die persepsie uitgespreek dat hulle geleentheid vir ontwikkeling op hierdie terrein kry. Deelnemers 2 en 5 sing in die koor.

D2: *Ons kry kans om sangers te word.*

D1 *Die skool het baie konserte...dit mag ons nou deelneem.*

Die behoefte om drama en modelwerk te doen is ook deur twee deelnemers uitgespreek, maar geen ander behoeftes of 'n gevoel van uitsluiting is verwoord nie.

4.4 BETROKKENHEID EN DEELNAME BY BESLUITNEMING

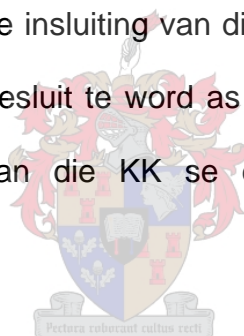
Kinders is 'n unieke groep wat afhanklik is van ander, individueel en kollektief, om te oorleef en te floreer. Hulle is veral afhanklik van die kern volwassenes van hulle lewe (Hanvey 2003:4). Die kinders se ouers is nie betrokke by die skoolkonteks nie en die deelnemers ervaar dat hulle koshuisouers nie altyd betrokke kan wees nie.

D1: *Nee hulle kom nie hiernatoe nie. Hulle kom baie min.*

D3: *Ons is 14 kinders in die huis en dan het die tannie nog 'n babatjie ook gevat.*

KP4: *Ons is maar die kinderhuistannies.*

Volgens Mannion (2002:179) berei die insluiting van die kind op skool by besluitneming hom egter voor om in die samelewing ingesluit te word as aktiewe deelnemende burger van die land. Geen evaring ten opsigte van die KK se deelname aan besluitneming in die skoolkonteks is opgemerk nie.



4.5 DEEL VAN SOSIALE RUIMTES

Die deel van sosiale ruimtes gaan dus oor die deel van sosiale ervarings. Volgens die ekosistemiese perspektief is elke leerder of sy situasie gelyktydig 'n eenheid, of anders gestel, 'n gebonde sisteem en ook deel van verskillende sisteme en subsisteme (Donald et al. 2002:55:47). Die sisteme of sosiale ruimtes waarbinne die KK funksioneer is dus die kinderhuis, skool, klas en die dorpsgemeenskap waarbinne die skool is. Die kinders deel reeds die sosiale ruimte van die skool en klas. Hulle is ook, soos uit vorige afdelings afgelei, betrokke by sport en naskoolse kulturele bedrywighede.

Die ervaring van die kinders dat hulle baie vas is in die KH en hulle beweging beperk is buite skoolverband, is herhaaldelik geopper. Dit is veral ten opsigte van speel by maats, bywoning van skoolfunksies en aktiwiteite in die dorp en omgewing. Hulle verwoord dit op verskillende maniere.

D4: *Tannie dis nie altyd lekker om in die KH te wees nie want dit voel so of jy uitgesluit is by die ander kinders se omstandighede... dit voel of jy gehok is.*

D3: *..ons is so VAS...gedruk..*

D4: *Soos ekke..is dit nie lekker nie want ek gaan omtrent nooit uit nie.*

Dit het geblyk dat van die KK voel hulle het min geleentheid om in die dorp by maats te speel, maar wel 'n behoefte daaraan het.

D1: *Maar ek sou eintlik nader aan my vriende wou gewees het. Want dan kon ek baie met hulle gespeel het en met hulle gepraat het. Dit voel elke keer net dis die KK se gesigte.*

D3: *Ek het verlede jaar by niemand gespeel nie...maar ek is te skaam om te vra of ek by hulle kan speel...dan wag ek maar....*

D5: *Ek het nog nooit by die dorpsmaats gekuier nie.*

Die wil voorkom of die KK ervaar dat hulle deel het aan die meeste funksies wat die skool aanbied.

D1: *Die skool het baie konserte, vuurwerkvertoning. Dit mag ons nou deelneem.*

Van die deelnemers verwoord egter hulle frustrasie ten opsigte van praktiese reëlings van die Kinderhuis.

D2: *Dan sal hy nie laat die standerd sesse gaan nie...Ons mag nie dit gekyk het nie.*

D1: *Vir ons is dit eintlik onregverdig..hulle gee nie vir ons 'n kans nie.*

D4: *Ek gaan amper nooit funksies toe nie...ons kan nie almal gaan nie...*

Uit D5 se opmerking kan afgelei word dat hy die koshuis se reëlings as redelik ervaar: *Hy kies net sekere kinderssekere tye...die hele koshuis kan mos nou nie gaan nie.*

Tydens die onderhoude het dit geblyk dat die KK min ervaring van die dorpsomgewing het. Hulle ervaar dat hulle nie die dorp ken nie, soos afgelei kan word uit die volgende opmerkings:

D1: *Ek weet nie eintlik nie want ek gaan nie dorp toe nie.*

D2: *Ek ken nie dorp X so goed nie.*

Op 'n vraag of daar by die skool oor die dorp gepraat word, het D3 geantwoord: *Ja, dan sê ek net mm...en dan stap ek.*

D2 verwoord haar behoefte om meer van die dorpsomgewing te weet met die opmerking: *Ek sou 'n bus gereël het, orals bekende plekke in Dorp X gekyk het...die berge...die geskiedenis.*

Deelnemer 1 gaan egter van tyd tot dorp toe.

D1: *Ek kry my maats altyd Saterdag in die Wimpy dan drink ons milkshake.*



4.6 ERVARING VAN DIE MATERIËLE

Die deelnemers het geen ervarings verwoord ten opsigte van materiële tekorte betreffende klere, kos en middele vir die skool nie.

D1: *Dit voel vir my ek is meer bevoorreg as die DK...ek kry meer as die dorpskinders...soos klere, ons hoef nie klere te koop nie.*

D4 : *By die koshuis is daar tannies wat ons bederf...hulle bring geskenke.*

D5: *Mense, ons noem dit gemeente, bring vir ons geld.*

Volgens die personeel van die KH en die skool, is die KK goed versorg en het hulle nie 'n tekort aan middele nie. Waarnemings in die klas en tydens 'n funksie waar die kinders met

gewone drag moes kom, het dit bevestig. Daar is nie onderskeid in die voorkoms van die kinders se kleredrag nie. Die KK het ook die nodige skryfbehoeftes.

Dit wil voorkom of van die deelnemers ervaar dat hul minder kan doen en dikwels uitgesluit word by aktiwiteite soos sport, funksies en uitstappies weens finansiële beperkinge.

D2 Mens het nie altyd die voorregte wat die dorpskinders het nie.

Met die sokkie wat verby is, het ek nie gegaan nie want ek het nie 'n kostuum gehad nie..

D4: Ek weet nie wat hier aangaan nie...meeste van die goed kos geld."

D4: Ons kan nie almal gaan nie...hulle kan seker nie vir ons almal betaal nie.

'n Sensitiewe punt wat tydens die onderhoude opgemerk is, is van die deelnemers se ervaring dat die KD lekkerder kospakkies vir die skool en uitstappies kry. Dit is afgelei van opmerkings soos dié van D3:

D3: As ons op uitstappies gaan...dan die kinders sê altyd dat die dorpskinders...dan eet hulle so baie en ons het miskien net 'n broodjie in of chips of so. Dan sorg ek dat ek ver van hulle af kom.

D4: Embarrassing...party gaan eet dit in die badkamer..

D2: Meeste van die kinders het witbrood. Hulle sit polonie op en sulke goeters en ons moet Melrose en peanutbutter en konfyt.

Deelnemers 5 en 6 neem nie broodjies saam nie, maar het nie enige ervaring verwoord nie.

Die KH personeel beaam dat van die KK hulle broodjies soms as minderwaardig ervaar.

KP2: Hulle wil nie 'n broodjie neem nie. Van die maatjies wat saam met hom speel by die skool het polonie, blaarslaai en so en hier kom hy met sy bruinbroodjie....wat 'n gesonde broodjie is maar net met 'n ou kaassmeertjie...ek tel dit veral by die Gr 6, 7 op. Die kleintjies sal dit eet.. hy gaan gooi dit in die asblik.

KP1: *Dan bedel hy en kry moeilikheid.*

Tydens waarnemings op die speelgrond het slegs D1 en D3 broodjies gehad wat hulle saam met hulle maats geëet het. D4 het lekkers van die snoepie geëet en die ander niks. Die ander het nie geëet nie.

4.7 OPSOMMING

Wanneer in die geheel na die interpretasie van die bevindinge gekyk word, is dit duidelik dat sosiale insluiting met reg 'n komplekse konsep is, soos in Hoofstuk 2 bespreek is. Onder vier van die hoekstene van sosiale insluiting het die deelnemers hulle ervarings gedeel, naamlik erkenning van waarde, ontwikkeling, deel van sosiale ruimtes en materiële welvaart. Uit die data is afgelei dat die ervarings van die kinders verskil en dat elkeen sy eie konstruksie van die realiteit geskep het deur sy interaksie met die sosiale wêreld.

Baie van die ervarings wat die kinders verwoord het ten opsigte van die materiële en die deel van sosiale ruimtes, het te make met die praktiese reëlings van die kindershuis en finansiële realiteite. Dit spruit uit die konteks van die kindershuis waar hulle baie kinders en min beskikbare personeel en fondse het. Dit is te verstane dat hierdie realiteite soms tot 'n gevoel van uitsluiting en minderwaardigheid kan lei, maar dit is nie die doel van hierdie ondersoek om die situasie by die kindershuis te hanteer nie. Die fokus is op die skoolkonteks.

'n Baie prominente persepsie wat die deelnemers egter op verskeie wyses verwoord het, is hulle ervaring dat hulle hulself as 'n minderwaardige groep in die skoolkonteks beleef. Hulle voel hulle word beoordeel volgens die persepsie wat daar by die res van die skool ten opsigte van die kind in die kindershuis bestaan. Daar word 'n gevoel van magteloosheid by hulle

waargeneem en dat hul individualiteit aangetas is. Hierdie gevoel van minderwaardigheid word binne al die bespreekte dimensies van sosiale insluiting waargeneem. Volgens Berns (1997:45) ontwikkel die selfkonsep wanneer die houdings en verwagtinge van ander met wie ons te doen het, met ons persoonlikheid geïnkorporeer word om gedrag daarvolgens te reguleer. Hierdie ervaring van die kinders het dus verreikende gevolge vir ontwikkeling. Dit beïnvloed persoonlikheidsvorming en uiteindelik ook gedrag. Die gevolge ten opsigte van gedrag kon duidelik afgelei word uit die kinders se ervaring van dissipline in die skool. Hulle sluit hulleself gevolglik uit deur te onttrek en net binne die groep te funksioneer, wat negatiewe gedrag dus versterk.

Dit wil voorkom of die huidige situasie in die skool skadelik kan wees vir die ontwikkeling en geestesgesondheid van die kinders van die kinderhuis. Volgens Heron en Chakrabarti (2003:81) is kinders in kinderhuise onder die mees beskadigdes in die samelewing en volgens 'n personeellid van die kinderhuis kom hulle "*reeds stukkend in die kinderhuis aan*". Volgens Strydom (1973:20) het die plasing in die kinderhuis tot gevolg dat die kind voel sy omgewing verwerp hom en daarom ontwikkel hy 'n negatiewe selfbeeld en 'n gebrek aan selfvertroue.

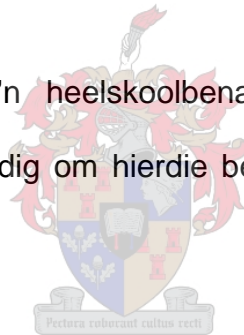
Hierdie kinders kan dus beskou word as kinders met spesiale onderwysbehoefte ten opsigte van emosionele en sosiale vaardighede. Dit is die ontwikkeling van hierdie vaardighede wat hulle in staat stel om effektiewe lede van die gemeenskap te wees (Cole en Cole 1996:38; Berns 1997:41).

Mannion (2002:179) voer aan dat insluiting in die onderwys altyd geassosieer word met 'n na-binne-gerigtheid van formele onderrig en nie 'n na-buite-gerigtheid na die gemeenskap nie.

Dit het dus 'n preokkupasie met akademiese deelname en prestasie tot gevolg, in plaas daarvan dat die kind voorberei word om 'n aktiewe deelnemende lid van die gemeenskap te wees. Ondersteuning aan die kind van die kinderhuis deur dienste van die onderwysdepartement fokus op die skolastiese vaardighede en veral ten opsigte van toegang tot die kurrikulum. Sosiale en emosionele vaardighede word in ag geneem maar nie pro-aktief hanteer nie. Indien die onderwys nie vir die kinders van die kinderhuis hierdie ontwikkelingsgeleenthede ten opsigte van die sosiale en emosionele bied nie, is dit volgens Amartya Sen se bekwaamheidsbenadering, sosiale uitsluiting en by implikasie 'n skending van menseregte (Hall et al. 2005:53).

4.8 AANBEVELINGS

'n Pro-aktiewe benadering binne 'n heelskoolbenadering met ondersteuning van die distriksgebasseerde dienste is dus nodig om hierdie behoeftes aan te spreek. Die volgende aanbevelings kan van waarde wees.



4.8.1 Etos van die skool

Die etos van 'n inklusiewe kultuur van 'n skool sal alle leerders aanvaar, waardig ag en laat veilig voel. Hierdie waardes moet deur almal – leerders, personeel, ouers, en die beheerraad - gedeel word. Die waardes wat in 'n skool heers, bepaal ook die praktyk. Kwetsende opmerkings teenoor- en onsensitiewe hantering van die kinders in die kinderhuis en ander kwesbare kinders, sal dan nie geduld word nie. 'n Program om leerders sensitief te maak vir mekaar se tekortkominge en begrip te ontwikkel vir mekaar se diverse omstandighede, kan van groot waarde wees vir al die rolspelers. Die "*Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*" (Booth et al. 2000) kan hierdie proses help rig.

4.8.2 'n Strategie vir die hantering van konflik en krisis

Dit wil voorkom of konflik dikwels 'n faktor is wat aanleiding gee tot gevoelens van verwerping by die kinders. Opleiding van personeel in die hantering van konfliksituasies met die kinders kan van groot waarde wees. Programme soos die *Life Space Crisis Intervention* wat die krisis of konflik gebruik om die kind insig in sy eie gedrag te gee en hom te help om die konflik siklus te breek, kan van waarde wees. Dit bied aan die kind 'n ontwikkelingsgeleentheid en bemagtig hom vir die toekoms.

4.8.3 Implementering van sosiale vaardigheidsprogramme

Afgesien van die ontwikkeling van skoolstudiese vaardighede, moet die kinders van die kinderhuis sosiale vaardighede aanleer om ingesluit te word in die skoolkonteks en uiteindelik in die breëre gemeenskap. So 'n program kan in samewerking met die maatskaplike werker en huismoeders van die kinderhuis beplan word. Die deel van sosiale ruimtes in die breë skoolkonteks is dus ook nodig en sal byvoorbeeld speel by maats se huise en deelname aan ander geleenthede behels. Die ouers en dorpsgemeenskap kan van groot waarde wees.

4.8.4 Die aanwys van 'n voogonderwyser vir die kinders

Die kinders in die kinderhuis het nie ouers wat vir hulle kan opkom nie. Die huisouers is oorlaai met baie kinders en ly dikwels aan uitbranding. Dit skep 'n onveilige gevoel by die kinders. Elke kind het 'n vertroueling in die skool nodig wat na sy ervarings kan luister en ondersteuning kan bied. Gereelde gesprekke met die persoon kan probleme vroegtydig identifiseer en vir die kind 'n gevoel van sekuriteit bied. Dit kan vir hom 'n stem gee om deel te kan hê aan beplanning met sake wat hom raak.

4.8.5 Die aanspreek van getal kinders van die kinderhuis in die skool.

Volgens Brodie (2000:25) maak kinders wat in kinderhuise is gewoonlik 'n baie klein persentasie van 'n skool se leerlingtal uit. In hierdie betrokke skool is dit ongeveer 90 uit 'n totaal van 500 kinders(18%). As die intensiewe gespesialiseerde ondersteuning wat die kinders vereis in ag geneem word, kan 'n gewone hoofstroomskool dit moeilik sonder addisionele gespesialiseerde personeel en fondse suksesvol hanteer. Die groot getal kinders van die kinderhuis in die skool het ook tot gevolg dat hulle as 'n aparte groep funksioneer en dra ook by tot sosiale uitsluitingspraktyke en versterking van negatiewe gedrag.

Samewerking tussen al die betrokke rolspelers word aanbeveel om hierdie unieke situasie tot voordeel van die kinders te ondersoek en te hanteer.

4.9 MOONTLIKE VERDERE NAVORSING

1. Elkeen van die genoemde aanbevelings kan in die vorm van aksienavorsing of deelnemende aksienavorsing gedoen word.

2. Die Suid-Afrikaanse situasie stuur op 'n groot krisis af ten opsigte van kinders wat nie ouers het wat vir hulle kan sorg nie. Die International HIV/AIDS Alliance beraam dat daar huidiglik 1,2 miljoen vigswesies in Suid-Afrika is en teen die jaar 2010 moontlik gaan verdubbel. Volgens Streak en Poggenpoel (2005:30) neem kindermishandelig en verwaarlosing ontstellend toe. Hierdie kinders het nie ouers wat vir hulle kan opkom nie en dit maak hulle opvoedkundig uiters kwesbaar. Die maatskaplike en opvoedkundige sisteme moet dus gesamentlik strategieë ontwikkel om hierdie kinders te hanteer(Zetlin et al. 2004:423).

'n Ondersoek na die bestaande beleid ten opsigte van die gesamentlike strategieë van die twee staatsdepartemente moet gedoen word.

BRONNELYS

- Abrahms, D, Hogg, MA & Marques, JM. 2005. A Social Psychological framework for understanding social inclusion and exclusion. In D Abrahms, MA Hoggs & JM Marques (eds.), *The Social Psychology of inclusion and exclusion*. London: Psychology Press: 4-26
- Andrews, R. 2003. *Research questions*. London: MPG Books BPK
- Artiles, A & Dyson, A. 2004 Inclusive education in a globalization age. In D Mitchell (ed.), *Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international perspectives*. Oxfordshire: Routledge: 37-62.
- Amstrong, F. 1997. Inclusion curriculum and the struggle for space in school. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1): 75-87.
- Babbie, E & Mouton, J. 2001. *The practice of social research*. Cape Town: Oxford University Press.
- Bach, M. 2002. "Social inclusion as solidarity. Rethinking the Child Rights Agenda." *Perspectives on social inclusion working paper series*. 20 Oktober , World wide Web <http://www.laidlawfdn.org.cms/page1436cfm>. 30 April 2006
- Baumeister, RF, Twenge, JM & Ciarocco, N. 2002. The inner world of rejection: The effects of social exclusion on emotion, cognition and self-regulation. In JP Forgas, & KD Williams (eds.), *The social self: Cognitive, interpersonal and intergroup perspectives*. New York: Psychology Press. 161-174
- Benjamin, S. 2002. *The micropolitics of inclusive education*. Buckingham: Open University Press.
- Bennet, M & Sani, F. 2004. *The development of the social self*. New York: Psychology Press.

- Berns, RM. 1997. *Child, family, school, community: Socialization and support*. Fourth edition. Orlando: Hartcourt Brace College Publishers.
- Booth, T, Ainscow, M, Black-Hawkens, K, Vaughn, M & Shaw, L. 2000. *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for studies in inclusive education (CSIE).
- Borland, M. 1998. "Education for children in residential and foster care." *Research in Education*, World Wide Web, 10 September <http://www.scre.ac.uk> . 21 Oktober 2006
- Bosman-Swanepoel, HM & Wessels, PJ. 1995. *'n Praktiese benadering tot die Wet op Kindersorg*. Tweede uitgawe. Pretoria: Digma Publikasies.
- Brewer, MB & Picket, CL. 2002. The social self and group identification. In JP Forgas & KD Williams (eds.), *The social self: Cognitive, interpersonal and intergroup perspectives*. New York: Psychology Press. 255-272
- Brodie, I. 2000. Children's homes and school exclusion: Redifining the problem. *Support for learning*, 15(1): 25-29.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press
- Bruner, J & Haste, H (eds.), 1987. *Making sense: The child's construction of the world*. New York: Methuan Publishers.
- Bukatko, D & Daehler, W. 1995. *Child development: A thematic approach*. Boston: Houghton Mifflin.
- Carrington, S. 1998. Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 1999, 3:257-268.
- Constitution of South Africa. 1996. www.acts.co.za. 17 April 2006.

- Cole, C & Cole, SR. 1996. *The development of the child*. Third edition. New York: Donnelley.
- Corbett, J. 1999. Inclusive education and school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1): 53-61.
- Coulling, N. 2000. Definition of successful education for the 'looked after' child: A multi-agency perspective. *Support for Learning*, 15(1): 30-35.
- Crawford, C. 2003. *Towards a common approach to thinking about, and measuring social inclusion*. Roeher Institute. World Wide Web, <http://www.ccsa.ca> 24 Mei 2006
- Cresswell, JW. 1994. *Research design: Qualitative & quantitative approaches*. London: SAGE Publications.
- Christie, P. 1999. Inclusive education in South Africa: Achieving equity and majority rights. In H Daniels & P Garner (eds.), *Inclusive education. World yearbook of education*. London: Kogan Page: 160-168.
- Christie, P. 2001. Changing cultures and schools in South Africa. In JC Cairns, D Lawton, R Gardner (eds.), *Value, culture and education. World yearbook of education*. London: Cogan Page Limited: 268-278.
- Crotty, M. 1998. *The foundations of social research* London: SAGE.
- Daly, M. 2003. Methodology. In RL Miller & JD Brewer (eds.), *The A-Z of social research*. London: SAGE: 192-194
- Davies, J S. 2005. The social exclusion debate: Strategies, controversies and dilemmas. *Policy Studies*, 26(1) Routledge.online/05/01003-5 13 Julie 2006
- Department of Education. 1997b. Curriculum 2005. Discussion document. Pretoria: Government printer.

Department of Education. 2001. Education WHITE PAPER 6: Building an inclusive education and training system. Pretoria: Government Printer.

Department of Education. 2005 Directorate: Inclusive education, Conceptual and operational guidelines for the implementation of inclusive education: Full-service schools. Pretoria:

Department of Education. 2005. Draft National Strategy on screening, identification, assessment and support. Pretoria: Government Printer

Department of Education. 2005. Guidelines for inclusive learning programmes. Pretoria: Government Printer

De Vos, AS. (ed.). 2002. *Research at grass roots: For social sciences and human service professions*. Second edition. Pretoria: Van Schaik.

Donald, DS, Lazarus, S. & Lolwana, P. 2002. *Educational Psychology in social context*. Second edition. Cape Town: Oxford.

Dyson, A & Forlin, C. 2003. An international perspective on inclusion. In P Engelbrecht, L Green, S Naiker & L Engelbrecht (eds.), 2003. *Inclusive education in action in South Africa*. Pretoria: Van Schaik: 24-24.

Ebersöhn, L & Eloff, I. 2003. *Life skills assets*. Pretoria: Van Schaik.

Engelbrecht, P. & Green, L. (eds.), 2001. *Promoting learner development: Preventing and working with barriers to learning*. Pretoria: Van Schaik.

Engelbrecht, P, Green, L, Naiker, S & Engelbrecht, L. (eds.), 2003. *Inclusive education in action in South Africa*. Pretoria: Van Schaik.

Forgas, JP & Williams, KD. (eds.), 2002. *The social self: Cognitive, interpersonal, and intergroup perspectives*. New York: Psychology Press.

- Fraser, EM. 1989. Selfbeeld van die primêre skoolkind in 'n kindershuis met behulp van spelterapeutiese tegnieke. Ongepubliseerde MA-tesis. Universiteit van Suid Afrika, Pretoria.
- Freiler, C. 2002. The context and concept of social inclusion, World Wide Web <http://www.voicesforchildren.ca/report-Sep2002-1.htm>. 14 April 2006
- Garrick, J. 1999. Doubting the philosophical assumption of interpretative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12(2): 147-157.
- Germain, CB & Gitterman, A. 1996. *A life model of social work practice: Advances in theory and practice*. Second edition. Columbia: University Press
- Goodyer, IM. 1990. *Life experiences, development and childhood psychopathology*. Chichester: John Wiley.
- Green, L. 2002. Theoretical and contextual background. In P Engelbrecht & L Green (eds.), *Promoting learner development: Preventing and working with barriers to learning*. Pretoria: Van Schaik.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1998. Competing paradigms in qualitative research. In: N Denzon & Y Lincoln (eds.), *The landscape of qualitative research*. California: Sage Publications, 199-235
- Hall, K, Muthikrishna, N, & Ebrahim, H. 2005. Childhood poverty and social exclusion in England and South Africa. *Journal of Education*, 35: 49-73.
- Hanvey, L. 2003. What do we know and where do we go? *Social inclusion Research in Canada: Children and Youth*. World Wide Web. <http://www.laidlawfdn.org/cms/page1436.cfm> 16 April 2006.

- Harker, RM. 2002. Who takes care of education? Looked after children's perceptions of support for educational progress. *Child and Family Social Work* . 8: 89-100.
- Henning, E, Van Rensburg, W & Smit, B. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.
- Heron, G & Chakrabarti, M. 2003. Exploring the perceptions of staff towards children and young people living in community-based children's homes. *Social Work*, 3(1): 18-98.
- Hertzman, C. 2003. Leave no child behind! Social exclusion and child development. World Wide Web, <http://www.landlawfdn.org/cms/page1436cfm>, 16 April 2006.
- International HIV/AIDS Alliance. Residential care. www.aidsalliance.org. 21 Oktober 2006.
- International HIV/AIDS Alliance. Statistics Africa. www.aidsalliance.org. 3 November 2006.
- Knight, PT. 2002. *Smallscale research*. London: SAGE Publications.
- Kritzinger, MSB, Schoonees, PC & Cronje, UJ. (reds.), 1981 *Groot Woordeboek: Afrikaans-Engels*. Pretoria: Van Schaik.
- Kroon, S. 1993. Biblioterapie in die behandeling van die kinderhuiskind. Ongepubliseerde MA-tesis, PU vir CHO: Potchefstroom.
- LaFrance, M. 2002, Facework and emotion. In JP Forgas & KD Williams (eds.), *The social self: Cognitive, interpersonal, and intergroup perspectives*. New York: Psychology Press. 219-232
- Laidlaw Foundation. 2003. The Laidlaw Foundation's perspectives on social inclusion. World Wide Web.<http://www.laidlawfdn.org> 17 maart 2006

- Landsberg, E, Kruger, D & Nel, N. (eds.), 2005. *Adressing barriers to learning*. Pretoria: Van Schaik.
- Lazarus, S, Daniels, B, Engelbrecht, L. 2003. The inclusive school. In P Engelbrecht ,L Green, S Naiker & L Engelbrecht. (eds.), *Inclusive education in action in South Africa*. Pretoria: Van Schaik. 45-68
- Leonard, M. 2003. Interview schedule. In RL Miller & JD Brewer (eds.), *The A-Z of social research*. London: SAGE Publications. 166-171
- Leary, L. 2002. Interpersonal and relational aspect of the self. In JP Forgas & KD Williams (eds.), *The social self: Cognitive, interpersonal, and intergroup perspectives*. New York: Psychology Press. 143-160
- Levitas, R. 2003. The idea of social inclusion. World Wide Web, <http://www.ccsd.ca> 16 April 2006.
- Lomofsky, L & Lazarus, S. 2001. South Africa: First steps in the development of an inclusive education system. *Cambridge Journal of Education*, 31(3): 303-317.
- Louw, DA, Louw, AE & Van Ede, DM. 2004. *Menslike ontwikkeling*. Derde uitgawe. Kaapstad: Kagiso Tersier.
- Luxton, M. 2002. Feminist perspective on social inclusion and children's well-being. *Laidlaw Foundation*. World Wide Web. <http://www.laidlawfdn.org/cms/page1436.cfm> 13 Augustus 2006
- Mannion, G. 2002. Children's participation in school grounds developments: Creating a place for education that promotes children's social inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 7(2): 175-192.

- Marshall, C & Rossman, GB. 1999. *Designing qualitative research*. Third edition. London: SAGE Publications.
- McCauly, C. 2003. Ethics. In R Miller & J Brewer (eds.), *The A-Z of social research*. London: SAGE Publications.
- Merriam, SB & Associates. 2002. *Qualitative research in practice: Examples for discussions and analysis*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Mertens, DM. 2005. *Research and evaluation in education and psychology*. Second edition. London: Sage Publications.
- Meyer, WF, Moore, C & Viljoen, HG. 2000. *Personologie: Van individu tot ekosisteem*. Sandton: Heineman Voortgesette Onderwys.
- Miller, R. 2003. Triangulation. In R Miller & J Brewer (eds.), *The A-Z of Social Research*. London: SAGE Publications: 326-329
- Mittler, P. 2005. The global context of inclusive education: The role of the United Nations. In D Mitchell (ed.), *Contextualizing inclusive education. Evaluating old and new international perspectives*. Oxfordshire: Routledge. 22-36
- Moletsane, R. 2002. Strategic choices for teacher development in South Africa: Enabling effective transformation in education. In E Thomas (ed.), *Teacher education: Dilemmas and prospects. Worldbook of Education 2002*. London: Kogan Page Ltd: 69-80
- Mukuthukrisha, N & Schoeman, M. 2000. From special needs to 'quality education for all': a participatory, problem-centred approach to policy development in South Africa. *International Journal of Inclusive Education*, 4(4): 315-335.
- Muthukrishna, N. 2002. Inclusive education in a rural context in South Africa: Emerging policy and practice. *International Journal of Special Education*. 17(1): 1-10

Naicker, SM. 1999. *Curriculum 2005: A space for all: An introduction to inclusive education*. Cape Town: Tafelberg.

Naicker, SM. 2003. Inclusive education in South Africa. In P Engelbrecht, L Green, S Naicker & L Engelbrecht (eds.), *Inclusive education in action in South Africa*. Pretoria: Van Schaik: 12-23

Naicker, SM. 2005. Inclusive education in South Africa: An emerging pedagogy of possibility. In D Mitchell (ed.), *Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international perspectives*. Oxfordshire: Routledge: 230-252

Orphans and other Vulnerable Toolkit. 2004 *Global Strategic Framework*.

<http://www.aidsalliance.org/sw464.asp> 21 Julie 2007

O'Sullivan, R. 2003. Focus groups. In R Miller & J Brewer (eds.), *The A-Z of social research*. London: SAGE Publications: 120-122

Palmer, SE. 1995. *Maintaining family ties: Inclusive practice in foster care*. Washington: CWLA Publications.




Patton, MQ. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. Third edition. London: SAGE Publications.

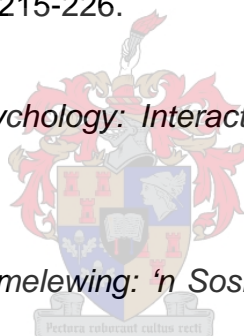
Pavri, S & Luftig, R. 2002. The social face of inclusive education: Are students with learning disabilities really included in the classroom? *Preventing School Failure*, 45(1): 8-14

Rhodewalt, F & Tragaris, M. 2002. Self-Handicapping and the social self. in JP Forgas & KD Williams (eds.), *The social self*. New York: Psychology Press: 121-142

Ross, E. & Deverell, A. 2004. *Psychosocial approaches to health, illness and disability*. Pretoria: Van Schaik.

- Rubin, HJ & Rubin, IS. 1995. *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. London: SAGE Publications.
- Seidman, I. 1998. *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Sen, A. 2000. *Social exclusion: Concept, application and scrutiny*. Social Development Papers no.1. Phillipines: Asian Development Banks.
- Shaw, A. 1996. Social construction and the inner city. In Y Kafai & R Mitchel (Eds.), *Constructionism in practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers: 175-207
- Shaw, I. 1996, *Evaluating in practice*. Hampshire: Arena Ltd
- Smit, AG. 1993. *Gesin en skool 'n wenvennootskap*. Pretoria: Van Schaik.
- Spady, WG. 1994. *Outcomes-based education: Critical issues and answers*. Virginia: American Association of School Administrators.
- 
- Streak, J & Poggenpoel, S. 2005. Towards social welfare for all vulnerable children in South Africa: A review of policy development, budgeting and service delivery. <http://www.idasa.org.za> 4 November 2006.
- Strydom, GJ. 1973. *Die maatskaplike versorging van die kind in die kinderinrigting*. Pretoria: H&R Academica.
- Swart, E & Pettipher, R. 2005. A framework for understanding Inclusion. In E Landsberg (ed.), *Adressing barriers to learning*. Pretoria: Van Schaik: 3-26
- Terre Blanche, M & Durrheim, K. 1996. Histories of the present: Social science research in context. In S Vaughn, JS Schum & J Sinagub (eds.) 1996. *Focus group interviews in education and psychology*. London: SAGE Publications:

- Terzi, L. 2005. Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special needs. *Journal of Philosophy of education*. 39(3), 444-459
- Vaughn, S. Schumm, JS. Sinagub, J. 1996. *Focus group interviews in education and psychology*. London: Sage Publications Ltd.
- Wet op Kindersorg. 1983. Wet 74 van 1983. Pretoria: Staatsdrukker.
- Wetherall, M & Maybin, J. 1996. The distributed self: A social constructionist perspective. In R Stevens (ed.), *Understanding the self*. London: SAGE Publications: 219-280
- Whitehead, J & Clough, N. 2004. Pupils: The forgotten partners in education action zones. *Journal of Education Policy*, 19(2): 215-226.
- Woolfolk, AE. 1998. *Educational psychology: Interactive Edition*. Boston: Allyn and Bacon Company.
- Wyngaard, AT. 1994. *Die kind en samelewing: 'n Sosio-pedagogiese perspektief*. Kaapstad: Wachwa Uitgewers.
- Zetlin, A, Weinberg, L & Kimm, C. 2004. Improving education outcomes for children in foster care: Intervention by an education liaison. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 9(4): 421-429.



BYLAE**BYLAAG 1****ONDERHOUDSGIDS
SEMI-GESTRUKTUREERDE ONDERHOUDE MET DIE KINDERS**

Hierdie is slegs 'n gids en die fasette sal in 'n spontane gespreksituasie aangeraak word en nie as 'n vraag-antwoord formaat nie.

1. INLEIDING

- Bekendstelling
- Verduideliking van die doel van die onderhoud
- Wat met die resultate gedoen gaan word
- Verduidelik konfidensialiteit en kies skuilnaam
- Verduidelik hoekom deelnemer gekies is en dat hy/sy kan onttrek as hy wil op enige stadium
- Toestemming vir die opneem van die gesprek op 'n band.
- Ysbreker – gesprek oor die dag se gebeure.

2. HOOFTEMAS EN MOONTLIKE VRAE**2.1 VRAE TEN OPSIGTE VAN ERKENNING, WAARDE EN BEHOORT****2.1.1 ERVARING VAN NUWE SKOOL (waar van toepassing)**

- Vertel vir my hoe was dit toe jy nuut in die skool gekom het?
- Wat was sleg en wat was lekker?
- Vertel vir my van die ander skool.
- Hoe is die skool anders as jou vorige skool?
- Wie en wat het jou gehelp om tuis te raak?

2.1.2 ERKENNING EN AANVAARDING VAN PORTUUR

- Vertel vir my van jou klasmaats
- Waarvan hou jy /hou nie van hulle nie?
- Hoe is dit om in daardie klas te wees?
- Wie is jou beste maats?
- Met wie speel jy pouses?
- Vertel vir my van die kinders in dorp/kinderhuis.
- Kinders kan mos parykeer lelik met mekaar wees. Het jy al so iets ervaar? Vertel my daarvan
- By wie speel jy in die middag?

2.1.3 ERKENNING EN AANVAARDING VAN ONDERWYSERS

- Vertel vir my van jou onderwysers
- As jy vir 'n nuwe kind van die onderwysers vertel, wat sal jy sê?
- Is die juffrouens streng/gaaf/ens.?
- Dink jy die onderwysers behandel almal dieselfde?
- As jy nou terug dink, wat onthou jy van jou onderwysers?

2.1.4 GEVOEL VAN BEHOORT IN DIE SKOOL/KLAS

- As jy vir 'n nuwe kind van die skool moet vertel, wat sal jy sê?
- Waarvan hou jy van die skool?
- Waarvan hou jy nie van die skool nie?
- As jy iets kan verander, wat sal dit wees?
- Hoe voel dit om 'n kind van die kindershuis in hierdie skool te wees?
- Wat sê die kinders by die kindershuis van die skool.
- Vertel vir my van jou klas

2.2 BETROKKENHEID EN DEELNAME AAN AKTIWITEITE

- Vertel vir my van die skoolwerk?
- Hier gebeur baie na skool, vertel vir my daarvan.
- Waaraan neem jy alles deel?
- Vertel vir my watter goed doen jy na skool by die skool
- Vertel vir my van die skool se opvoerings?
- Wat sou jy nog graag by die skool wou doen?
- Is daar aktiwiteite wat jy nie kan doen nie omdat jy in die kindershuis is?
- Vertel vir my van die skool se uitstappies.
- Kom jou ouers of iemand van jou familie soms skool toe.
- Wie kom kyk na jou sport of konserte?
- Betrokkenheid van koshuistannies by skool-sport, opvoerings, oueraande.

2.3 ERVARING IN DIE GROTER SKOOLOMGEWING

- Wat doen jy na skool by die skool
- Saam met wie doen jy dit?
- Met wie speel jy in die middag
- Gaan speel jy by maats in die dorp in die middag of naweke?
- Kom speel die dorpsmaat by jou in die kindershuis?
- Hier is soms funksies by die skool, vertel vir my daarvan.
- Vertel vir my van die funksies waarheen jy kom?
- Ek wil graag weet wat jy van dorp X dink?
- Watter funksies/geleenthede in die dorp is lekker om by te woon in die dorp.
- Vertel vir my na watter kerk gaan jy?
- Wat bied hulle alles vir die kinders aan.

2.4 ERVARING VAN MATERIËLE T.O.V DEELNAME

- Hoe voel dit om 'n kind van die kindershuis in hierdie skool te wees?
- Wat sou jy graag by die skool nog wou doen?
- Woon jy van die funksies by?
- Vertel vir my van die kospakkies wat jy skool toe bring?
- Wat word alles by die snoepie verkoop- wat koop jy graag?
- Vrae oor uitstappies en kampe-of.
- Vertel vir my van sakgeld.

2.5 DEELNAME AAN BESLUITNEMING.

- Vrae t.o.v. of hulle voel daar word na hulle geluister en deelname van ouers en koshuispersoneel.

■

3 ONTLOKKING VAN RESPONS

Dit sal gedoen word om insigte en uitbreiding op die response te verkry.

3 OPVOLGVRAE.

Opvolgvræe sal uit die inligting verkry word.



GEDEELTE VAN ONDERHOUD MET KIND

David (skuilnaam) Gr 6 Ouderdom: 12 jaar

.....

ONDERHOUDVOERDER: Wie het die geld gevat?

DEELNEMER 3: Die dombos? ... gehijack. En hulle vat my geld.

ONDERHOUDVOERDER: O ai dis nie lekker nie.

DEELNEMER 3: Ek het klomp gehad nou net R200.

ONDERHOUDVOERDER: Loop jy partykeer in die dorp rond?

DEELNEMER 3: Net as my tannie meskien sê ons moet vir die huis 'n pak chips koop.

Dorp toe (BD)

ONDERHOUDVOERDER: En dan stuur sy julle. O ja dis lekker. Hou jy van die dorp?

DEELNEMER 3: Ek is nie baie keer daar nie so...

Dorp toe (BD)

ONDERHOUDVOERDER: So jy ken nie die dorp ne. Watter dele van die dorp is vir jou mooi.

DEELNEMER 3: Seker maar daar onder daar by die museum.

ONDERHOUDVOERDER: Dis mooi daarso ne? Nou maar David wat kan jy vir my nog vertel? Kyk jy weet ek wil weet hōe voel dit om 'n kind ein die koshuis te wees of jy regtig deel voel van hierdie skool.

Status van KK

DEELNEMER 3: Soos ek gesê het mens voel afgedruk Die juffrouens piep die heelyd op jou en en so begin die kinders terug te praat en te se en hulle piep die heelyd. En die heelyd en dan maak hulle vir jou heel kwaad. En dan skel die juffrou weer en dan skel die juffrou weer terug. Hulle maak eintlik self die koshuiskinders kwaad en dan word hy stout en dan hou hulle nie van die koshuiskinders nie. Hulle piep die heelyd op die koshuiskind en dan raak hy kwaad en dan praat hy terug en dan skel die juffrou op hom.

Gresinthe van Oud (GO)

ONDERHOUDVOERDER: mm

DEELNEMER 3: Ek hou nie daarvan nie. Ek het dan laaskeer ek dink dit was ek het gehoor ek het afgeloop na die kantoor toe en toe kom 'n gr 2 juffrou ... ek dink dit was jufrX .. sy so opgelooptoe sê sy iets van die bleddie koshuiskinders of so iets.

Gresinthe v Onderwyser (GO)
Status? (S KK)

ONDERHOUDVOERDER: Ja dis nie lekker nie. Nou praat die juffrouens baie so?

DEELNEMER 3: Nee net so gehoor vandag. ek dink dit was verlede jaar.

-nie baie - maar groot impak e musiekeel

DEELNEMER 3: Dit voel nie lekker nie. want sy weet nie ek het gehoor nie en sy het kliphard gepraat en sien jy weer sy is mooi met P, hy is in ons huis, dan sien jy weer sy is mooi met die koshuiskinders dan weet jy sy hou net nie van hulle nie. Hulle is graad 2's.

ONDERHOUDVOERDER: Ja dis maar klein. So jy voel hulle is nie altyd eerlik ne. Vertrou jy die onderwysers?

DEELNEMER 3: ja vir juffrou S en jufr W

ONDERHOUDVOERDER: Ja want sy is reguit ne. As jy nou iets verander in hierdie skool. Wat sou jy doen? As jy vir die hoof sê kyk dit moet nou verander. Wat sou jy sê.

DEELNEMER 3: Dat die juffrouens reg moet kom.

ONDERHOUDVOERDER: Verduidelik.

DEELNEMER 3: Hulle moet nie heeltyd op die koshuiskinders so druk en alles nie. En dan veroorsaak dit goeters by die koshuis ook nog.

ONDERHOUDVOERDER: Watse goeters veroorsaak dit by die koshuis?

DEELNEMER 3: Jy kom kwaad by die huis aan en jy gooi jou tas en die tannie vra hoekom is jy so kwaad en jy skel op die tannie.

ONDERHOUDVOERDER: En dan skel sy jou ook nog ne. Praat julle oor die dinge by die huis deur die dag.

DEELNEMER 3: Ja ek sê vir die tannie. Die meeste tyd gee hulle goeters vir die koshuiskinders wat ons nie kan doen nie. nee ek praat van soos ons moet nou bakke bring.. Soos se nou die graad sesse gaan nou botter maak en moet hulle meskien 'n bak bring, 'n groot bak sodat hulle meskien kan roer of iets. En ons kan dit nie doen nie. En so op die nippertjie stuur hulle dis nie net een kind in die huis nie stuur hulle die kinders gelyk met boeke wat oorgetrek moet word. En dis net een tannie.

ONDERHOUDVOERDER: En dan ?

DEELNEMER 3: Dan moet sy alles doen en daar is nog 'n babatjie ook in die huis.

ONDERHOUDVOERDER: En verstaan die onderwysers dit nie altyd nie? En gebeur dit dan partykeer dat julle daar kom sonder die goed?

DEELNEMER 3: Ons vergeet partykeer die goeters want in die oggende gaan dit so dol ons staan half ses op en dan moet ons alles klaar het en dan loop ons half ag. Nou het die tannie nog 'n babatjie gevat en ek weet nie waarom nie en sy ... ons is 'n klomp kinders en dan skree sy die babatjie gaan wakker word. dan word die babatjie wakker.

ONDERHOUDVOERDER: Dan loop alles deurmekaar ne?

DEELNEMER 3: Dan straf sy vir ons nou die babatjie wil nou slaap.

Vertroue in Onderwysers geskend
G.O., G.O.V.

Gesindheid van Oud.
(G.O.)

Onregverdielike behandeling

inleid op gedrag

Pectus roburant cultus recti

Bepooring van kontakke

kanteks - (G.O.V.) veral hier v

ONDERHOUDVOERDER:Hoe oud is die babatjie?

DEELNEMER 3:So drie maande.

ONDERHOUDVOERDER:Nogal 'n klein babatjie.'n Seuntjie of 'n dogtertjie?

DEELNEMER 3:Seuntjie

ONDERHOUDVOERDER:Hoeveel kinders is julle in die huis?

DEELNEMER 3:Ons is tien.Dis nog altyd klomp. In gewone huis is daar net so 3,4

ONDERHOUDVOERDER:Ja dis te veel.Dis baie.Dis baie moeilik
Sê nou maar iets gebeur soos julle moet nou bakke bring en jou kom in die klas en jy het nie dit
nie.Hoe voel jy dan?

DEELNEMER 3:Ons sê vir die juffrou maar hulle verstaan nie. (GO)

ONDERHOUDVOERDER:Verstaan Hulle nie?

DEELNEMER 3:Nee maar ons het al lankal gese julle moet dit hê.Hulle kan ook nie sulke bakke gaan
koop nie.

ONDERHOUDVOERDER:En die ander kinders? Die dorpskinders wat maak hulle dan?

DEELNEMER 3:Daar is net een kind ne,hy is stout in die klas soos in dan vloek hy heeltyd, en die
juffrou weet dit, maar skielik dan raak ek net kwaad of 'n koshuiskind kwaad en en hy vloek..en dan..;

ONDERHOUDVOERDER:Ja dan gaan dit koshuis en dan groot drama toe en oom Z is maar kwaai ne.
Ons het nou lekker gesels.Dink jy julle kan die selle dinge doen soos die dorpskinders soos kuier
,uitgaan en gaan fliet.Praat hulle ooit oor wat hulle doen?

DEELNEMER 3:Soos hulle ...meskien vertel hulle ... (onduidelik)...of gaan kuier net..ons is
so..VAS...gedruk...daar kan jy net jou fiets vat en vinnig na jou vriend toe gaan.

ONDERHOUDVOERDER:Ja julle is maar vas maar nou moet mens ook maar verstaan want julle is so
baie kinders en hulle moet kyk na die kinders.Dit is 'n verantwoordelikheid...as een van die kinders
iets oorkom...maar vir julle is dit seker nie baie lekker nie.Ons het nou lekker gesels.Enige iets wat jy
nog wil bysit?

DEELNEMER 3:Die juffrouens is die groot ding... (GO)

ONDERHOUDVOERDER:Jy dink dit begin by hulle...? Hulle moet mooi kyk hoe hulle optree en hoe
hulle julle laat voel.

BYLAAG 3**ONDERHOUDSGIDS MET PERSONEEL VAN KINDERHUIS**

Vrae is veral t.o.v. die ses kinders wat gekies is vir onderhoude maar kan ook wyer.

1. INLEIDING

- Bekendstelling
- Verduideliking van die doel van die onderhoud
- Wat met die resutate gedoen gaan word
- Verduidelik konfidensialiteit
- Verduidelik hoekom deelnemer gekies is en dat hy/sy kan onttrek as hy wil op enige stadium
- Toestemming vir die opneem van die gesprek op 'n band.
- Ysbreker – gesprek oor die dag se gebeure.

2. TEMAS IN VRAE UIT DIE INLIGTING VAN DIE KINDERS VERKRY**2.1 ERVARING VAN HULLE WAARDE AS KINDERS VAN 'N KINDERHUIS****2.1.1 ERVARING VAN NUWE SKOOL (waar van toepassing)**

- Hoe ervaar hulle die skool as hulle nuut inkom. Voel hulle welkom. Hoe word hulle gehelp om aan te pas.

2.3.2 ERKENNING EN AANVAARDING VAN PORTUUR

- Hoe ervaar hulle die maats in die skool
- Wat vertel hulle by die KH van die kinders in die klas.
- Hoe sosialiseer hulle met die KD, wat vertel hulle.
- Dink julle hulle voel aanvaar deur die KD?
- Vertel vir my van insidente waarom hulle praat.
- Met wie speel hulle in die middag/naweke

2.3.3 ERKENNING EN AANVAARDING VAN ONDERWYSERS

- Wat vertel die KK van die onderwysers?
- Wat dink julle hoe beleef hulle die onderwysers se hantering van hulle?.
- Dink julle die onderwysers behandel almal dieselfde?
- Hulle voel hulle kry onregverdige blaam en straf? Wat dink julle van die opmerking.
- Vertel vir my van die dissipline van die skool?
- Verstaan die onderwysers die kinders se situasie?
- Beskou die kinders onderwysers as hulle vertroueling?

2.3.4 GEVOEL VAN BEHOORT IN DIE SKOOL/KLAS

- Vertel vir my t.o.v. hulle ervaring in die klas?. Dink julle hulle voel deel. Vertel van insidente en kinders se vertellings.
- Dink julle hulle neem ten volle deel aan aktiwiteite in die klas.?

2.4 BETROKKENHEID EN DEELNAME AAN AKTIWITEITE

- Vertel vir my van die kinders se evaring van die skoolwerk/kurrikulum

- Hier gebeur baie na skool, vertel van die KH se deelname?
- Waaraan neem hulle alles deel?
- Hoe is die KK betrokke by sport/kultuur ens?.
- Vertel vir my van die opvoerings en konswerpte van die skool
- Kom kyk julle vir hulle as hulle deelneem?
- Is daar behoeftes wat die kinders verwoord van goed wat hulle nog sou wou doen?
- Wat beperk hulle met deelname aan aktiwiteite?

2.5 ERVARING IN DIE GROTER SKOOLOMGEWING

- Wat vertel vir my van die kinders se deelname in die groter skoolomgewing.
- Gaan speel hulle ooit by dorpsmaats en vica versa.
- Vertel vir my wat hulle naweke doen?
- Hoe is hulle betrokke in die dorp en aktiwiteite in die dorp.
- Vertel vir my van hulle kerkbywoning.
- Ervaar hulle die KH reëls per hulle in?

2.4 ERVARING VAN MATERIËLE T.O.V DEELNAME/SELFBEELD

- Hoe ervaar die kinders hulle materiële realiteite van die KH t.o.v. deelname en selfbeeld.
- Tot watter mate beperk dit hulle deelname?
- Vertel vir my van hulle kospakkies wat hulle skool toe en op uitstappies neem.

2.5 DEELNAME AAN BESLUITNEMING

- Gesels oor hoe hulle voel of daar word na hulle opini geluister word.
- Betrokkenheid van ouers en koshuisouers.

3 ONTLOKKING VAN RESPONS

Dit sal gedoen word om insigte en uitbreiding op die response te verkry.

3 OPVOLGVRAE.

Opvolgvrae sal uit die inligting verkry word.

GEDEELTE UIT GESPREK MOET KOSHUISPERSONEEL

KP 2: Soos die een kind se .Ek het gepraat ...Maar my maatjie het gepraat en toe sê ek hy moet sy mond hou en toe skel juffrou vir my.

KP 3: Die maatjies neem mekaar se goed ,vat hom en nou raak dit weg en soek hulle en dan is dit die KK. Hulle word altyd geblammeer. OR Blam

PK 2.: Geettiketteer.

KP 5 : Hulle is alreeds ja. Estigma

KP 2: Hulle sê.. en gedurig word hulle afgekraak. As KK. SKK (status)

KP 3: Ek dink langtermyn is dit dat die kind wat al lank in die hoërskool of skool is ,hy kan sy battle fight.As daai een keer die probleem veroorsaak en dan word hy geettiketteer .Dan is dit maar moeilik om vir die kind te sê maar my kind dit is nie jy nie. SKK, ES

KP 4: Dit is maar moeilik vir die kind in die klas as die ander half ...soos hulle sal sê ...pik op my. SKK met

KP 3: Ek dink dit maak dat hulle op die ou end net assosieer met die KK. So hulle vriende groepie is die KK en die ander is dorpskinders. SG

O So wat julle nou eintlik se,is omdat hulle klaar geettiketteer is...onttrek hulle.

DK 1: Die geëttiketteerde groep is die vriendekring en die ander groep is dan die ander. Daar is regtig min van ons kinders wat dorpsmaatjies het. By wie hulle gaan kuier in die dorp.Hulle maatjies is KK.

O Praat hulle oor die feit dat dit so is.

KP 3: Dit is ..ongelukkig praat hulle nie daaroor nie...jy sien dit nie..hy sal eers later ..is dit die dorpskind dan kom jy in die moeilikheid.

KP 1: Met die roetine wat ons het, is daar nie werklik ook so veel geleentheid wat ons kinders kan gaan kuier by maatjies of hulle by ons nie.

KP 4:Daar is geleentheid maar nie enige tyd nie. Die tyd wat ons meskien pas,pas meskien nie die maatjie se mense nie. KReeds

Dit is nie 'n verskoning of iets nie.Daar is nog steeds dat hulle het nie juis maatjies het nie.As hulle gehad het, sou hulle die moeite gedoen het om daar uit te kom.maar die roetine van ons en die roetine van die buitemense van ouers wat werk en so maak ook dat die kinders nie met buitemaatjies sosialiseer nie. KReeds

O Aktiwiteite in die klas. Van die kinders het genoem hulle kan nie altyd bring wat nodig is vir die aktiwiteite nie. Hoe ervaar julle dit?

KP 4: Ja .Noem 'n simple voorbeeld. Juffrou sal vir hom sê hy moet 'n eier dosie, die gewone ses ^{ie Reek} enc. Ons gebruik die grotes. (wys hoe). Dan kan ek vir hom sê kom ons sny hom af dat dit dan ses eiers ^{Finanse} is. Dan sal hy vir my sê dit is nie 'n eierdosie nie. Juffrou gaan my skel ..ek moes meer moeite gedoen ^(KR) ^(EH) het.

O Skel die juffrouens. Ervaar hulle dit?

KP 4: Baie keer ,en baie keer nie.

O Verwoord hy ooit dat hy uitgesluit word van die aktiwiteit oor dit.?

KP 3: Somtyds. Op 'n stadium het dit verbeter. Hulle is aangemoedig om 'n maatjie te vra. Tot 'n mate doen hulle dit maar dit is nie altyd effektief nie. Dit werk nie altyd so nie. Daar is darem 'm poging maar dit hang af hoe goed die kommunikasie met die onderwyser is. ^{uit klas (UK)}

O Terwyl jy nou praat van kommunikasie met die ouer. Kyk die dorpskinders se ouers is baie betrokke. Hoe is julle kontak met die onderwysers.

KP 4: Ons is maar die kinderhuis tannies. Dit hang ook maar af van jou persoonlikheid. Ek persoonlik het in die dorp gebly so ek ken van die onderwysers. Dit maak dit makliker. Baie ander nie. Ek sê nie dit gaan oor kleur as sulks nie maar dit maak dit makliker as jy hulle ken. ^{BOuers}

O Ek hoor tussen die lyne dat jy maar 'n kinderhuis tannie en nie 'n ouer nie. Behandel hulle jul anders? ^{stap by van koshuis tannie}

KP 3: Skud kop (ja). Wat hulle baie keer sê is nie ons bekommernis nie. Ons skryf maar net in ons boekies. ^{BOuers}

KP 4: Ek wil net by sê. Ek was vir die eerste keer by 'n ouervergadering en dit was 'n interessante die aand. OK jy was nou by twee plekke .

O Dis bietjie baie ne?

KP 4: Ja ..en dit was interessant gewees en jy hoor goedjies wat jy nie weet nie en wat nie lekker deurkom na ons toe nie. Ek het ook nie gevoel dat ek die koshuis tannie is nie. Daar was ouers wat ek is en dan se ' O jy is mos die koshuis Tannie.' maar dit was nie vir my ...uhm ..dit was nie negatief nie. Dit was meer positief en dit was nogal interessant gewees Ek dink mens moet dit maar op 'n stadium doen. ^{BO}

.....Nie op band maat-strekking gaan oor kommunikasie met ouers. Onderbreking deur 'n persoon wat maatskaplike werker soek.

KP 1: Op 'n stadium kom haal hulle dit terwyl dit met die dorpskinders nie die geval is nie.

KP 4: Dit is vir die kinderhuiskinders baie sleg want dan word daar vir die kinderhuiskinders gesê ons gaan vir oom Dolf sê of hom haal of vat jou tassie en stap kinderhuis toe. en vir die KK se ervaring is dit baie negatief want ander mammas word nie ingeroep om hulle kinders te kom haal nie al is hulle hoe stout maar ons moet onmiddelik gestraf word en ons het al in die klas daar ingegaan om 'n kind te gaan haal., wat vir 'n kind emosioneel baie sleg is. ^{Gesindheid} ^{And} ^{UKlas}

ONDERHOUDSGIDS MET PERSONEEL VAN DIE SKOOL

Vrae is veral t.o.v. die ses kinders wat gekies is vir onderhoude maar kan ook wyer.

1. INLEIDING

- Bekendstelling
- Verduideliking van die doel van die onderhoud
- Wat met die resultate gedoen gaan word
- Verduidelik konfidensialiteit
- Verduidelik hoekom deelnemer gekies is en dat hy/sy kan onttrek as hy wil op enige stadium
- Toestemming vir die opneem van die gesprek op 'n band.
- Ysbreker – gesprek oor die dag se gebeure.

2. TEMAS IN VRAE UIT DIE INLIGTING VAN DIE KINDERS VERKRY

2.2 ERVARING VAN HULLE WAARDE AS KINDERS VAN 'N KINDERHUIS

2.2.1 ERVARING VAN NUWE SKOOL (waar van toepassing)

- Hoe ervaar hulle die skool as hulle nuut inkom. Voel hulle welkom. Hoe word hulle gehelp om aan te pas.

2.5.2 ERKENNING EN AANVAARDING VAN PORTUUR

- Vertel vir my van die interaksie van die KH in die klas met maats
- Hoe sosialiseer hulle met die KD.
- Dink julle hulle voel aanvaar deur die KD?
- Vertel vir my van insidente.
- Hoe meng hulle op die speelgrond en ander geleenthede.

2.5.3 ERKENNING EN AANVAARDING VAN ONDERWYSERS

- Hoe ervaar julle die kinders in die klas.
- Wat dink julle hoe beleef hulle die onderwysers se hantering van hulle?.
- Dink julle die onderwysers behandel almal dieselfde?
- Vertel vir my van die dissipline van die skool?
- Hoe werk die skool saam met die KH met dissipline en straf.

2.5.4 GEVOEL VAN BEHOORT IN DIE SKOOL/KLAS

- Vertel vir my t.o.v. hulle ervaring in die klas?. Dink julle hulle voel deel. Vertel van insidente en kinders se vertellings.
- Dink julle hulle neem ten volle deel aan aktiwiteite in die klas.?
- Wat strem hulle volle deelname in die klas?
- Hoe dink julle ervaar hulle die kurrikulum.
- Vertel van insidente wat in die klas gebeur het

2.6 BETROKKENHEID EN DEELNAME AAN AKTIWITEITE

- Vertel vir my van die kinders se evaring van die skoolwerk/kurrikulum
- Hier gebeur baie na skool, vertel van die KH se deelname?
- Waaraan neem hulle alles deel?

- Vertel vir my van die opvoerings en konserte van die skool. Neem die KH net so deel soos die KD
- Wie kom kyk as die KK deelneem.?
- Is daar behoeftes wat die kinders verwoord van goed wat hulle nog sou wou doen?
- Wat beperk hulle met deelname aan aktiwiteite?

2.7 ERVARING IN DIE GROTER SKOOLOMGEWING

- Wat vertel vir my van die kinders se deelname in die groter skoolomgewing.
- Gaan speel hulle ooit by dorpsmaats en vica versa.
- Vertel vir my wat hulle naweke doen?
- Hoe is hulle betrokke in die dorp en aktiwiteite in die dorp.
- Ervaar hulle die KH reëls perk hulle in?

2.4 ERVARING VAN MATERIËLE T.O.V DEELNAME/SELFBEEELD

- Hoe ervaar die kinders hulle materiële realiteite van die KH t.o.v. deelname en selfbeeld.
- Tot watter mate beperk dit hulle deelname?
- Vertel vir my van hulle kospakkies wat hulle skool toe en op uitstappies neem.
- Wat tel julle in die klas op ten opsigte hiervan.
- Is daar 'n onderskiel tussen die KK en die KD in die skoolkonteks? Klare, skoolaparaat ens. Hoe ervaar die kinders dit?

3 ONTLOKKING VAN RESPONS

Dit sal gedoen word om insigte en uitbreiding op die response te verkry.

3 OPVOLGVRAE.

Opvolgvrae sal uit die inligting verkry word.



VOORBEELD VAN ONDERHOUD MET ONDERWYSERS

O Status..mag..sosio-ekonomies..tel minderwaardigheid op?

SP 3: Ek dink tog so.Dit manifesteer in snaakse vreemde gedrag. Inherent in selfbeeld,..dat ek is nie goed genoeg nie. MD

SP 4: Hulle probeer tog baie hard werk daaraan by die koshuis.

O status omdat hy in die KH is sy status laer is

SP 1: Hulle spreek tog soms sulke dinge uit MD

O Hoe bv.?

SP:1 k net om ons of die ander kinders te skel.(gedrag)

O Hoe ervaar hulle die feit dat hulle ouers nie vir hulle kan sorg nie.Ek het dit by die KK opgetel dat hy sensitief is daaroor.

SP 1 As ons oor so iets gesels op 'n matbespreking,onttrek hulle.Hulle wil nie deel wees nie.Hulle wil nie hoor nie.Se nou jy praat oor pappa se werk en mamma se werk..of die tannie...hulle praat nie saam nie.Hulle hou nie van dit nie. SM

O Ja hulle voel seker nie deel daarvan nie.

SP 3: m Maar dan kry jy ook aan die ander kant waar hulle verskriklik spog oor haar tannie se winkel en haar oom se motor.

SP 1: Dis nogal baie waar ...My pa het ook ,maar dan het hy nie eers 'n pa nie.

O So hy wil deel wees. Hy is baie sensitief. SM

D k Weet jy wat by my nog 'n krisis...mens begin mos baie met die gesin.Kom ons teken die gesin..dan terwyl jy praat vang jou oë daai ogies en dis vir my 'n krisis..daai visuele voorstelling van my huis en my gesin. Party van hulle krimp ineendis so seer en ander teken hierdie hordes mense op een prent . SM

O Wat tel jy op in die prente.

SP 3 Interessante goed.

SP1 Jy tel op met watter maatjies hy goed oor die weg in die huis kom...agressie baie keer.

O Persepsie?. Hoe ervaar die dorpskinders die kinders van die kinderhuis en die KK weet die KD. Word hulle as 'n aparte groep beskou.

SG

SK 2:m Ja ek dink so. Die koshuiskinders kan ongelooflik opteam teen die res. Hulle het 'n absolute magsbasis wat hulle negatiewe aanwend.

Wanneer
geskiedenis
spreek hulle

SP 3 Intimiderend

SP 1 Snaaks hulle kan mekaar morsdood maak maar as hulle moet saamstaan gaan jy nie deur hulle dring nie. SG

O Dink julle dat dit maak dat die DK ritireer soms rittereer?

SP 2 k Ja ek dink tog so. Veral die dogters.
Almal beaam dit.

Lang gesprek oor die gedrag van die kinders, vernielstigtheid en oneerlikheid.

SP 4: Terroriseer hulle. SG

O Die kinders se hulle word baie keer geblame dan is dit nie hulle nie.?

SP 1,4 beaam dit. By hulle gebeur dit soms in die klas.

ES ORB boom

SP 1: 'n bitterlike oulike kind by my was so verkeerdelik beskuldig... (lang weergawe "off the record")...die waarheid het uitgekóm.

SP 3: Het hulle om verskoning gevra?

SP1: Nee nooit nie

SPP: Dis baie erg.

SP1: Ek het na hom gestap en vir hom gesê jy was eerlik. Oom X het dit ook so verstaan.

O Die kinders verwoord dit baie dat hulle nie kans kry om hulleself te verdedig nie. Hoe voel julle daarvoor?

SP 4: O hulle kan so heerlik hulle stemme verhef. Dis so slag wat jy sê, "nou bly jy stil".

O Dink julle enigsens die dorpskinders maak misbruik van die feit dat iemand anders die blame gaan kry?

SP 2: Ja, ek vind nogal dat daar twee name genoem as iets weg is. nou het ek hulle al sover dat as jou oë nie daai daad gesien het nie....sê jy nie 'n naam.

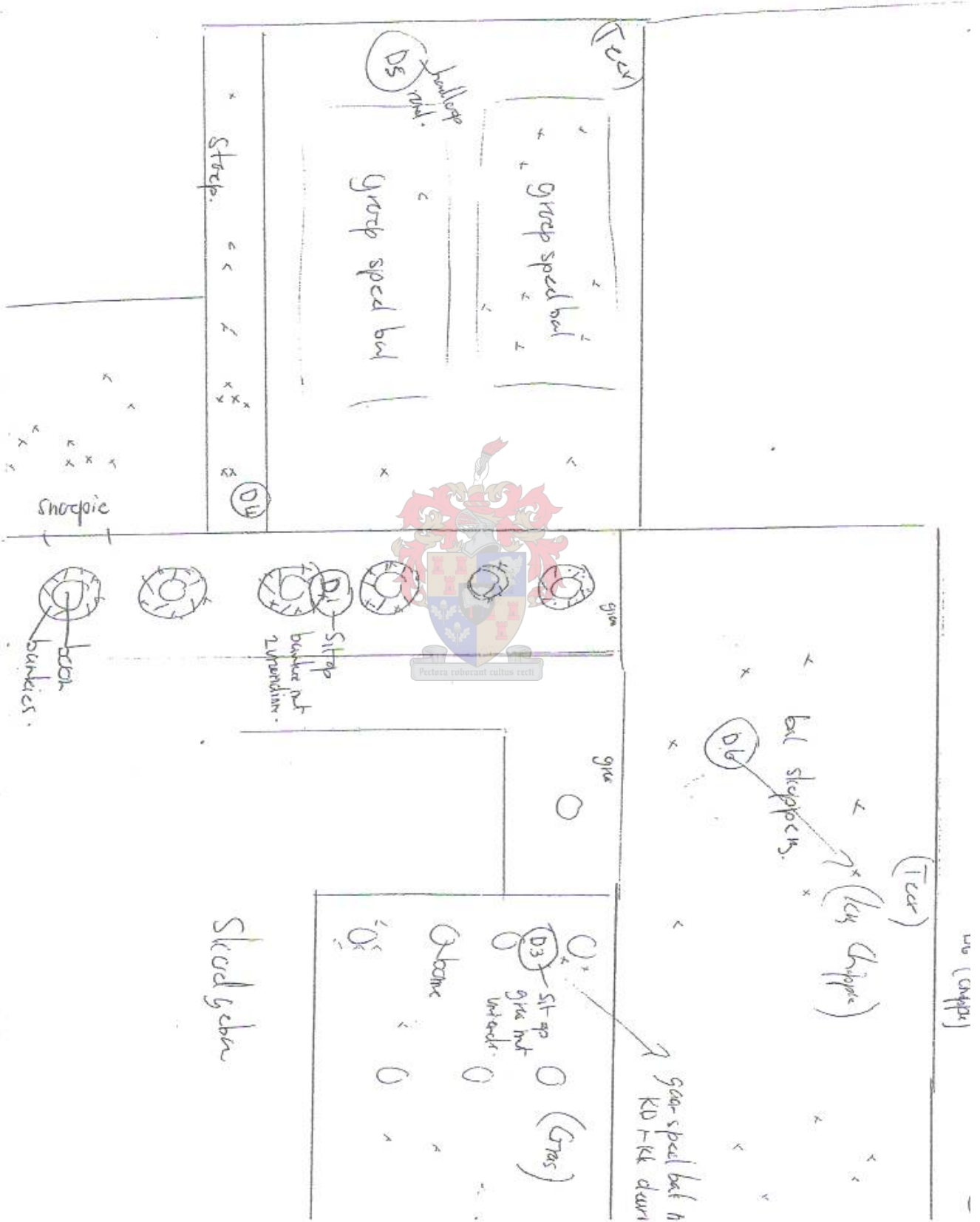
ORB boom

ES

SP 1: Nie by die groot kinders nie. Nou het hulle al vir hulle uitsorteer. Dis nie net die kinderhuis kinders wat stout is en raas nie. Ons moet dit net duidelik stel. Die dorpskinders is net so stout. Dit is nie kleurgebonde nie maar ons kinders raak stouter. Dinge raak nie weg in ons klasse nie. Ons sluit ons klasse pouse

SP 3: Ja verseker. Partykeer 'n kind uit 'n goeie huis met baie geld.

DATUM	PLEK	BESKRYWINGS VAN WAARNEMINGS	OPMERKINGS
22/6	Speeldagterrein. b11	<p>D1 is eerste paar. Orals staan kinders rond en eet. Sommige handloop en speel bal. Baie beweging en interaksie.</p> <p>D2, sit op bank met twee vriendinne. Hulke eet almal halfe broodjies. Almal gewone broodjies met iete op (kan nie meer sien) Nie baie besonder - demotiesiel ingestel.</p> <p>D3 neem 6 speel bal met 7 groep seuns. Lyk et groep kort wissel. Kinders kan en gaan. Op loop na bome en kom terug. Speel weer bal. Het 1 Chippie by meat gear hand (E)</p> <p>D4 was by Sharpe. Het lekker gloop. Staar met paar kinders op strop en eet. Polly eet broodjies, ander lekker</p> <p>D5 beweeg hantel rond op tennishel - speel met bal in-oor hand-lop soms.</p> <p>D6 - sien hoor nu loop rond maar sy is moeilik op ander te sien. Di kom-gesels saam met maats - Wil want wat ek doen. Kan sit by my. Loop weer weg en gaan na bome</p>	<p>paars is onge-shutband-kan nie ervarings opstel.</p> <p>Groot kantiel gesels met groepie deurmiddel.</p> <p>kan nu sien wie is heer maats.</p>



BYLAAG 8**CHARLOTTE MARAIS**

Posbus 194, Wellington. 7654

Tel: Fax:.....

Cell:.....

07.06.2006

Die Voorsitter van Beheeraad
Huis X

Geagte Mnr X

TOESTEMMING VIR NAVORSING MET LEERDERS VAN HUIS X

Ek is 'n ingeskrewe M Ed Student by die Fakulteit Opvoedkundige Sielkunde aan die Universiteit van Stellenbosch. My studierigting is Spesialiseringsonderwys met fokus Inklusiewe onderwys. 'n Navorsingsprojek is 'n gedeeltelike vereiste vir die voltooiing van die graad.

Ek doen die afgelope 2 jaar leerondersteuning by die skool waar ek met heelwat van die kinders se leerders op 'n gereelde basis werk. Ek sou graag meer wou weet t.o.v. die ervaring van kinders in die kinders se sosiale insluiting in Hugenote Laer. Dit sal slegs oor hulle ervaring van skoolaangeleenthede handel en geen persoonlike inligting sal van die kinders verwag word nie. Die inligting kan bydra tot die kinders se suksesvolle aanpassing in die skool.

Ek beoog om kwalitatiewe navorsing te doen wat individuele onderhoude van 6-10 leerders van die kinders by die skool sal behels. 'n Fokusgroep onderhoud sal ook met van die kinders huispersoneel en onderwysers gevoer word.

Die volgende beginsels sal gehandhaaf word.:

- Inligting sal konfidentsieel wees.
- Onderhoude sal privaat en anoniem gedoen word. Geen persoon sal op enige stadium geïdentifiseer word nie.
- Onderhoude gaan, indien deelnemers instem, op band geneem word en getranskribeer word.
- Die Instansies betrokke nl. die skool en kinders sal op geen stadium geïdentifiseer word nie.
- Alle deelnames is vrywillig en deelnemers kan op enige stadium onttrek.
- Navorsingsverslag kan, indien versoek deur betrokkenes, voor inhandiging vir goedkeuring voorgelê word.

Deelnemers wat inligting aangaande die onderwerp kan verskaf en hulle self goed kan uitdruk is in samewerking met die maatskaplike werkers en onderwysers gekies.

Ek vra dus toestemming om onderhoude met die volgende leerders te voer.....

My navorsing is vir die week 12-15 Junie geskeduleer en sal in samewerking met die onderwysers beplan word sodat daar geen ontwrigting van onderrig plaasvind nie.

Skakel gerus vir verdere inligting.

Ek hoor graag van u.

Die uwe

Charlotte Marais

BYLAAG 9

Navrae
Enquiries Dr RS Cornelissen
IMibuzo
Telefoon
Telephone (021) 467-2286
IFoni
Faks
Fax (021) 425-7445
IFeksi
Verwysing
Reference 20060511-0017
ISalathiso



Wes-Kaap Onderwysdepartement

Western Cape Education Department

ISebe leMfundo leNtshona Koloni

Mev Charlotte Marais
Posbus 194

Geagte Mev C. Marais

NAVORSINGSVOORSTEL: 'N ONDERSOEK NA DIE ERVARING VAN KINDERS VAN 'N KINDERHUIS SE SOSIALE INKLUSIE IN 'N PLAASLIKE SKOOL.

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 reëlings met betrekking tot u ondersoek self tref.
4. Opvoeders se programme mag nie onderbreek word nie.
5. Die ondersoek moet onderneem word vanaf **30 Mei 2006 tot 23 Junie 2006**.
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: **Laerskool.**
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: 30 Mei 2006

BYLAAG 10**TOESTEMMING DEUR DEELNEMERS**

Hiermee gee ek gebore.....

toestemming om deel te neem aan 'n fokusgroep gesprek ten opsigte van kinders van Huis se ervaring van hulle sosiale insluiting inskool met Charlotte Marais.

Ek aanvaar dat die gesprek op band geneem gaan word en dat die inligting vir studiedoeleindes vir 'n meestersgraad navorsingsprojek by die universiteit van Stellenbosch gebruik gaan word.

Voorwaardes:

Deelnemers en instansies sal anoniem bly.

Inligting sal as konfidensieel beskou word.

Inligting sal slegs vir die navorsingsverslag gebruik word en vir geen ander doel nie.

.....
GETEKEN

.....
DATUM