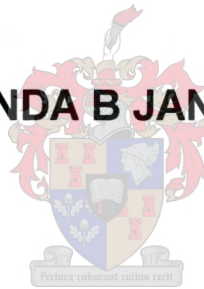


"TIRISANO"

**DIE VERKENNING VAN UITDAGINGS EN
MEGANISMES TOT VENNOOTSKAP MET DRIE
LANDELIKE SKOLE IN DIE WES-KAAP**

ZENDA B JANSEN



**Werkstuk ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes
vir die graad van
Magister in die Opvoedkunde (Spesialiseringsonderwys)
aan die
Universiteit van Stellenbosch**

Studieleier: Dr R Hall

Desember 2002

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 is nie.

OPSOMMING

Die waarde van vennootskappe binne die Suid-Afrikaanse onderwys is reeds vir jare deur verskeie navorsers beklemtoon. Dit is egter eers sedert Suid-Afrika se eerste demokratiese verkiesing in 1994 dat die regering hom verbind het tot die uitbou van vennootskappe tussen skole, ouers, leerders en die gemeenskap op beide plaaslike en nasionale vlak. In Artikel 29 van die Grondwet (RSA, 1996a) word aan ouers die versekering gegee dat die staat sy rol as opvoedingvennoot sal deurvoer. Die staat gee ook aan ander vennote genoeg ruimte om hul opvoedende vennootskappe volgens hul bepaalde wêreld- en lewensbeskouing in skole uit te leef.

Die doel van hierdie studie was die verkenning van uitdagings en meganismes tot vennootskap tussen drie landelike primêre skole en die Departement Opvoedkundige Sielkunde en Spesialiseringsonderwys, voortaan na verwys as die Universiteit van Stellenbosch (US), as tersiêre instelling. Die behoeftes uitgespreek deur die betrokke drie skole, die US se sosiale bewustheidsrol binne die gemeenskap en derdens die bemagtigingsrol wat vennootskappe inhou het as motivering gedien. Daar is vanuit 'n konstruktivistiese, interpretatiewe paradigma gewerk en die navorsingsontwerp kan geklassifiseer word as empiriese navorsing met primêre databronne wat tekstuele data genereer. Die literatuuroorsig het gepoog om aan die hand van 'n meta-teoretiese verwysingsraamwerk ondersoek in te stel na uitdagings binne sisteme, meganismes tot vennootskappe en verskillende sisteme binne vennootskappe.

Die navorsingsbevindinge rakende uitdagings binne bepaalde sisteme word bondig saamgevat onder drie hoofde, naamlik positiewe bevindinge, negatiewe bevindinge en meningsverskille. Bevindinge ten opsigte van die verkenning van die vennootskap het aangetoon dat die navorser deurentyd die uniekheid van elke skool erken het; dat 'n vertrouensverhouding gebou is; dat die skole sover moontlik op 'n deurlopende basis in al die prosesse betrek is; dat die navorser deurlopend klem gelê het op 'n vennootskap van samewerking; dat prosesse deurlopend geëvalueer is en dat die skole oorwegend positief was oor die vennootskap van samewerking met die US.

Die bevindinge van hierdie studie hou belangrike implikasies in vir die verdere verkenning van vennootskappe tussen skole en persone en/of instansies op beide plaaslike en nasionale vlak. Die positiewe resultate behaal deur hierdie vennootskap met die drie skole moet dien as aansporing vir verdere uitbouing van vennootskappe. Aanbevelings wat dien as grondslag vir 'n vennootskap van samewerking, konsultasie en spanwerk tussen skole en ander sisteme word gedoen.

SUMMARY

The value of partnerships within the South African education system has for many years been emphasised by various researchers. It is only since the first democratic election in South Africa in 1994 that the government was committed to the extension of partnerships between schools, parents, learners and the community on both local and national level. In Article 29 of the Constitution (RSA, 1996a) parents are given the assurance that the state will execute their role as educational partner. The state also gives other partners enough scope to implement their educational partnerships according to their worldview and philosophy of life.

The aim of this study was the exploration of challenges and mechanisms for partnership between three rural primary schools and the Department of Educational Psychology and Specialized Education, now referred to as the University of Stellenbosch (US), as tertiary institution. The needs expressed by the particular schools, the social consciousness role of the US within the community and thirdly the empowerment role of partnerships served as motivation for the study. A constructivist, interpretative paradigm was used and the research design can be classified as empirical research with primary data generating textual data. The literature review explored the challenges within systems, mechanisms for partnerships and different systems within partnerships in view of a meta-theoretical frame of reference.

The research results regarding challenges within specific systems are summarized under three headings, namely positive findings, negative findings and differences of opinion. Results regarding the exploration of the partnership shows that the researcher throughout the study consistently recognised the uniqueness of each school; trusting relationships were established; the schools were continuously involved in all the processes; a partnership of collaboration was emphasised; the processes were continuously evaluated and the schools were predominantly positive about the collaborative partnership with the US.

The findings of this study have important implications for the further exploration of partnerships between schools and persons and/or institutions on both local and

national level. The positive results accomplished through this partnership with the three schools acts as motivation for further extension of partnerships. Recommendations serve as foundation for a partnership of consultation, collaboration and teamwork between schools and other systems.

***Opedra aan my skoonpa,
prof JP Jansen,
vir sy inspirasie, liefde, geloof
en vir die rolmodel wat hy in my lewe speel.***

BEDANKINGS

My innige dank, erkenning en waardering aan die volgende persone:

- my Hemelse Vader vir ongekende krag en kennis
- dr Riana Hall vir haar aanmoediging, motivering, entoesiasme, leiding en persoonlike ondersteuning op deurlopende basis
- prof Petra Engelbrecht vir inspirasie en tyd
- my man Faffie vir opofferings, geloof en deurlopende aanmoediging
- my dierbare kleingoesd Arléne en Johan vir begrip, liefde en geduld
- Erika, wat die huishouding en kroos so pragtig bestuur het
- die personeel aan Lynedoch Primêr, Vlaeberg Primêr en Devon Vallei Primêr vir hul vriendelikheid en hulpvaardigheid.

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1

INLEIDING EN STRUKTUUR VAN DIE STUDIE.....	1
1.1 INLEIDENDE ORIËTERING	1
1.2 PROBLEEMSTELLING	8
1.3 DOEL.....	8
1.4 DOELSTELLINGS	9
1.5 NAVORSINGSPARADIGMA, -ONTWERP EN -FORMAAT	9
1.5.1 Navorsingsparadigma.....	9
1.5.2 Navorsingsontwerp en -formaat.....	10
1.6 NAVORSINGSMETODOLOGIE	10
1.6.1 Kenmerke van die navorsingstudie.....	11
1.6.1.1 Verkenning	11
1.6.1.2 Beskrywing	11
1.6.1.3 Kontekstueel en interpretatief	11
1.6.2 Onderzoek seleksie	12
1.6.3 Data-insamelingsmetodes	12
1.6.4 Data-analise, -verifikasie en etiek.....	12
1.7 BEGRIPSOMSKRYWING	13
1.7.1 Opvoeding	13
1.7.2 Onderwys	13
1.7.3 Opvoeder.....	14
1.7.4 Ouer.....	14
1.7.5 Leerder	14
1.7.6 Konsultasie	14
1.7.7 Samewerking	15
1.7.8 Span	15
1.7.9 Vennootskap.....	15
1.7.10 Landelike/plaasskole	15
1.7.11 Uitdagings.....	16
1.7.12 Universiteit van Stellenbosch.....	16
1.8 STRUKTUUR VAN AANBIEDING	16
1.9 SAMEVATTING	17

HOOFSTUK 2

'N LITERATUUROORSIG OOR SISTEME, UITDAGINGS EN VENNOOTSKAPSBETROKKENHEID	18
2.1	INLEIDING..... 18
2.2	TEORETIESE RAAMWERK..... 18
2.2.1	Inleiding 18
2.2.2	Meta-teoretiese perspektief 19
2.2.2.1	Die eko-sistemiese perspektief..... 19
2.2.2.2	Konstruktivisme as perspektief 20
2.2.2.3	Die ontwikkelingsperspektief 21
2.3	SISTEME EN MOONTLIKE UITDAGINGS..... 21
2.3.1	Die leerder 23
2.3.2	Die gesin..... 26
2.3.3	Die skool..... 27
2.3.4	Die gemeenskap..... 30
2.3.5	Nasionale sisteme 31
2.4	'N VENNOOTSKAP VAN SAMEWERKING, KONSULTASIE EN SPANWERK 32
2.4.1	Meganismes tot 'n vennootskap 32
2.4.1.1	Samewerking 33
2.4.1.2	Konsultasie 36
2.4.1.3	Spanwerk..... 38
2.4.2	Vennootskap..... 40
2.4.3	Sisteme binne 'n vennootskap 44
2.4.3.1	Die leerder 44
2.4.3.2	Die gesin..... 45
2.4.3.3	Die skool..... 47
2.4.3.4	Die gemeenskap..... 52
2.4.3.5	Nasionale sisteme 57
2.5	SAMEVATTING..... 58

HOOFSTUK 3

DIE NAVORSINGSONTWERP EN –METODOLOGIE.....	60
3.1	INLEIDING..... 60
3.2	NAVORSINGSPARADIGMA 60
3.3	NAVORSINGSONTWERP 61
3.4	NAVORSINGSMETODOLOGIE 63
3.4.1	Kwalitatiewe navorsing 64

3.4.2	Kenmerke van kwalitatiewe navorsing.....	64
3.4.2.1	Verkennde navorsing.....	65
3.4.2.2	Kontekstueel-verklarende navorsing.....	65
3.4.2.3	Beskrywende navorsing.....	66
3.4.2.4	Kwalitatiewe navorsing as proses.....	66
3.4.2.5	Die rol van die navorser.....	66
3.4.2.6	Databronne en insamelingsmetodes	67
3.4.2.7	Naturalistiese navorsing met interaksie	67
3.4.2.8	Induktiewe navorsingstrategieë	67
3.4.2.9	Die navorsing is holisties	68
3.4.2.10	Empatiese neutraliteit	68
3.4.2.11	Dinamiese en buigsame ontwerp.....	68
3.4.2.12	Doelbewuste seleksie	68
3.5	ONDERSOEK SELEKSIE	68
3.6	DATA-INSAMELINGSMETODES.....	69
3.6.1	Literaturoorsig.....	70
3.6.2	Onderhoude.....	72
3.6.3	'n Vraelys.....	73
3.6.4	Observasie	74
3.6.5	Oorlegpleging met studieleier	75
3.6.6	Administratiewe prosedures	75
3.7	DATA-ANALISE.....	76
3.7.1	Data-reduksie	77
3.7.2	Data-konsolidasie	77
3.7.3	Data-interpretasie	78
3.8	DATA VERIFIKASIE.....	78
3.8.1	Geloofwaardigheid	79
3.8.1.1	Triangulering.....	79
3.8.1.2	Konsultasie met 'n onafhanklike navorser	80
3.8.1.3	Deelnemer kontrole	80
3.8.2	Oordraagbaarheid.....	80
3.8.3	Betroubaarheid	80
3.8.4	Data bevestiging.....	81
3.8.5	Geldigheid	81
3.9	DIE ROL VAN DIE NAVORSER.....	82
3.10	ETIESE OORWEGINGS	82
3.11	SAMEVATTING.....	84

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSBEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS.....	85
4.1	INLEIDING.....85
4.2	NAVORSINGSBEVINDINGE.....87
4.2.1	Bevindinge rakende uitdagings binne bepaalde sisteme.....87
4.2.1.1	Die leerder87
4.2.1.2	Ouers.....92
4.2.1.3	Die skool.....97
4.2.1.4	Die gemeenskap.....100
4.2.2	Bevindinge ten opsigte van die verkenning van die vennootskap.....103
4.2.2.1	Die navorser se rol binne die bou van 'n vennootskap met die drie skole.....103
4.2.2.2	Die vennootskap tussen die drie skole en die US.....105
4.3	GEVOLGTREKKINGS.....107
4.4	AANBEVELINGS.....109
4.4.1	Aanbevelings rakende die skool, leerders en ouers as vennote.....109
4.4.1.1	Die skool as vennoot109
4.4.1.2	Die leerder as vennoot.....113
4.4.1.3	Ouers as vennote114
4.4.2	Aanbevelings rakende gemeenskapsvennote116
4.4.2.1	Tersiêre instellings as vennote116
4.4.2.2	Besigheid as vennoot117
4.4.3	Aanbevelings rakende nasionale vennote118
4.4.4	Navorsingsaanbevelings.....119
4.5	LEEMTES VAN DIE STUDIE120
4.6	SLOTWOORD122
BRONNELYS	125

BYLAES

Bylae A	Brief aan skoolhoofde 18 Januarie 2001	136
Bylae B	Brief aan skoolhoofde 12 Maart 2001.....	138
Bylae C	Brief aan skoolhoofde 23 Julie 2001	139
Bylae D	Werkswinkel Opsomming: Februarie 2001.....	140
Bylae E	Voorbeeld van 'n getranskribeerde blad van 'n werkswinkel	143
Bylae F	Prente bespreek tydens werkswinkel in Februarie 2001	145
	F1 Children. We are the world. Our needs and rights.....	145
	F2 A problem classroom.....	145
	F3 Requirements for the perfect teacher	146
Bylae G	Vraelys Opsomming	147
Bylae H	Verkenningsopsomming: Mei 2001	154
Bylae I	Verkenningsopsomming: Oktober 2001	158

HOOFSTUK 1

INLEIDING EN STRUKTUUR VAN DIE STUDIE

1.1 INLEIDENDE ORIËTERING

Suid-Afrika se eerste demokratiese verkiesing op 27 April 1994 was 'n waterskeiding in die land se onderwysgeskiedenis. "*South Africa inherited a state education system from the apartheid era that was not only divisive and discriminatory, but also ineffective and inefficient, with a particular low level of morale among the teachers in the system and a poor standard of management performance. This system operated in a society in which eighteen million people live in poverty*" (Hartshorne, 1999:106). Daar was nou 'n beweging weg van beleidsbesluite deur die wit minderheid vir die swart meerderheid. 'n Onderwysbeleid is daargestel om ongelykhede aan te spreek en nasiebou tussen wit en swart te bewerkstellig. Verder is sosiale, politieke en opvoedingsbeleid gebaseer op inklusie, sosiale geregtigheid en billikheid (Kallaway, Kruss, Fataar & Donn, 1998:50). Die hoofprobleme tans in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel hou nou verband met die verlede, en veral met die apartheidsbeleid en die nagevolge daarvan (Nasson & Samuel, 1990; Nkomo, 1990 in Donald *et al.*, 2002:18-19).

Met verwysing na die tydperk voor 1994, wat verwys na lands- en onderwyswette, word dit duidelik dat die staat van 'n "*Bo-na-Onder*" benadering gebruik gemaak het. Wette is deurgevoer sonder om die sisteme aan die onderkant (die kind, die ouer of die skool) ten volle te betrek of te raadpleeg. Met die apartheidsregering wat aan bewind was sedert die 1940s het die staat uit sy pad gegaan om veral wit onderwys te bevoordeel terwyl die ander rasse tweede viool moes speel. In 1953 kondig die regeringshoof, Dr H.F. Verwoerd, die Wet op Bantoe Onderwys aan waarin die staat die rol as hoofvennoot in die opvoeding van bruin leerders oorneem. Dit lei tot groot ontevredenheid binne die bruin gemeenskap. Soortgelyke onderwyswette oor ander bevolkingsgroepe is ook deurgevoer. Teen die einde van die 1970s was daar grootskaalse ongelykhede binne die onderwys wat gepaard gegaan het met politieke opstande teenoor hierdie "*Bo-na-Onder*" beleid. Hierin het die African National

Congress 'n leidende rol gespeel. In die 1980s begin die situasie egter verander. Die De Lange verslag van 1980 stel gelyke kwaliteit onderwys aan alle gemeenskappe voor. Sedert die middel 1980s was die verandering van die stelsel van apartheidsonderwys na 'n nuwe nie-rassige stelsel 'n prioriteit vir die regering (Kallaway *et al.*, 1998:42).

Die 1980s is ook gekenmerk deur uitdagings ten opsigte van plaasskole, rassisme, onderrigtaal, aparte onderwysstelsels en leerderbefondsing. Die onderwysstelsel van wit, swart, bruin en Indiër bevolkingsgroepe is vir dekades apart ontwikkel. Ongelyke hulpbronvoorsiening vir die opvoeding van die verskillende bevolkingsgroepe was 'n uitdaging (Steyn, 1999:66). Vooroordele en diskriminasie teenoor sekere bevolkingsgroepe was aan die orde van die dag, so ook rassisme. Lorde (1995) in Chinn en Gollnick (1998:93) omskryf rassisme as "... *the belief in the inherent superiority of one race over all others and thereby the right to dominance*". Daar was 19 onderwysdepartemente onder die bestuur van 'n dominante wit regering. Engels en Afrikaans was die twee amptelike skoolverpligte tale. Vir die meerderheid landsinwoners was 'n swart taal egter hul moedertaal. Dit het bygedra tot moeilike onderrig- en leeromstandighede en groot ongelukkigheid (Sedibe, 1998:269-271). Daar was ook baie ongelykheid rakende befondsing van swart leerders (Suransky-Dekker, 1998:292). Dit het gelei tot tekorte binne swart onderwys en het heelwat leerders aangemoedig om tot die bevrydingstryd van die 1980s en die 1990s toe te tree.

Heelwat van die huidige landelike skole was vroeër plaasskole. Reeds met hul ontstaan het hierdie plaasskole groot nadele vir leerderopvoeding ingehou. "*The Bantu Education Act 47 of 1953 originally envisaged that farm schools would be established and maintained for the purpose of educating the children of workers on that particular farm*" (Lemmer & Badenhorst, 1997:144). Plaasskole het aan boere op wie se plase die skole was behoort. Die boer het 'n staatsubsidie ontvang. Die hele plaasskoolstelsel was afhanklik van die boer se bereidwilligheid om die skool in stand te hou. Daar was egter grootskaalse ondervoorsiening van skole. Dit is beraam dat ongeveer 50% van leerders wat op plase gewoon het, nie skoolgegaan het nie. Een uit elke tien plase het 'n skool gehad. Die meerderheid skole was primêre skole. In 1993 meld die National Education Policy Investigation (NEPI,

1993b in Lemmer & Badenhorst, 1997:145) dat innoverende strategieë vereis word om benadeelde plaasskole te ondersteun.

Met politieke veranderinge sedert 1994 het daar radikale veranderinge in die onderwys gekom. In 1994 is daar byvoorbeeld weg beweeg van 'n apartheids-era na een van gelyke regte en opvoeding vir alle rasse binne die land. Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika van 1996 het hierdie gelykhede vir almal wetlik gemaak. Veranderinge het die onvoorwaardelike insluiting van alle leerders binne die onderwysstelsel ingesluit. Unesco (1994:59) in Engelbrecht, Green, Naicker en Engelbrecht (1999:32) spesifiseer dat skole leerders behoort te akkommodeer, ongeag hul fisiese, intellektuele, sosiale, emosionele, taal of ander voorwaardes, dit wil sê ook leerders met gestremdhede en kulturele minderheidsgroepe, soos by plattelandse skole. Die beginsel van basiese opvoeding aan alle landsburgers word in 1994 aanvaar. Die Wêreldkonferensie oor Onderwys vir almal gehou in 1990 omskryf basiese opvoeding as: "... *education intended to meet basic learning needs*" (Lemmer, 1999:70). Die Raamwerk vir Onderwys en Opleiding (ANC, 1994) het as riglyn gedien vir die nuwe regering se onderwys- en opleidingsbesprekingsdokument. Die kernbeginsels van die NEPI verslag was nie-diskriminasie, demokrasie, 'n eenvormige sisteem van onderwys en herstel van onreg (Sedibe, 1998:273).

In Februarie 1995 verskyn Witskif 1: Onderwys en Opleiding in 'n demokratiese Suid-Afrika as amptelike regeringsraamwerk vir herstruktuering van die onderwysstelsel in ooreenstemming met die Grondwet (Departement van Onderwys, 1995:a). Die raamwerk het die implimentering van die vier sleutel onderwysregte daargestel, naamlik die reg tot basiese opvoeding, gelyke toegang tot opvoedingsinstellings, keuses ten opsigte van onderrigtaal en die daarstel van opvoedinginstellings gebaseer op 'n gemeenskaplike kultuur, taal en geloof, met geen rassediskriminasie nie (Sedibe, 1998:273; Steyn, 1999:66). Veranderinge binne die politiek het 'n nuwe Grondwet van Suid-Afrika (RSA, 1996a) tot gevolg gehad. Dit is gebaseer op die beginsels van demokrasie, gelykheid, nie-diskriminasie en respek vir die regte van almal (Engelbrecht & Green, 2001:10). Artikel 29 van die Grondwet verklaar dat elkeen die reg het op basiese en verdere onderwys in die taal van sy keuse. Ouers ontvang die versekering dat die staat sy rol as opvoedingsvennoot sal deurvoer. Die

staat gee aan ander vennote genoeg ruimte om hul opvoedende vennootskappe volgens hul bepaalde wêreld en lewensbeskouing in skole uit te leef. Die Suid-Afrikaanse Skolewet (RSA, 1996b) word ook in hierdie jaar deurgevoer en omsluit verpligte skoolbywoning vir leerders tussen die ouderdomme van 7-15 jaar, gelyke toegang tot skole, geselekteerde kwytskelding van skoolfondsbetaling en beheerliggame se mag rakende skole se taalbeleid en dissiplinêre kode.

In 1997 word die rol van ouers binne bestuursliggame en ook as opvoedingsvennote beklemtoon. Die Departement van Onderwys (1997:6) in Kleynschildt (2001:143) stel dit so: "*The democratisation of education includes the idea that stakeholders such as parents, teachers, learners and other people (such as members of the community near schools) must participate in the activities of the school. The governing body makes decisions on behalf of the school and sees to it that the school is administered properly. Through representation on the governing body all the stakeholders can share in the decision of that body*". Kurrikulum 2005, die Suid-Afrikaanse regering se kurrikulum raamwerk vir graad 1 tot 9, gebaseer op Uitkomsgebaseerde Onderwys (UBO) word in 1997 aangekondig met die klem op uitkomst in teenstelling met meganiese inhoudsweergawe deur leerders. Multi-kulturele opvoeding, geslagsgelykheid en vigsvoorkoming is 'n paar nuwe kurrikulumfaktore wat leerders moet bemeester en waarby daar groter ouer en leerder betrokke binne die leerprosesse moet wees (Lemmer, 1999:122; Sedibe, 1998:277). 'n Deelnemende benadering tot openbare betrokke word ook in 1997 deur die Departement van Nasionale Opvoeding (1997:4) beklemtoon in 'n poging om relevante rolspelers so ver moontlik te betrek.

Die huidige onderwysstand staan in die teken van veranderde en veranderende tye. Stainback en Stainback (1996:62) noem egter dat dit belangrik is om sensitief te wees vir reaksies van persone en organisasies wat verandering ondervind. Askew en Carnell (1998:4, 117) noem oor verandering: "*Change is necessary at the levels of the individual, group and organisation in order to bring about changes in society. Change in society follows from change in people, groups and organizations*". Davidoff en Lazarus (1997:37) voel weer dat verandering 'n onafwendbare deel van die lewe is. Maar die kritiese vraag bly steeds die mate van balans tussen 'n "*Bo-na-Onder*" en 'n "*Onder-na-Bo*" benadering. Transformasie gaan hand aan hand met

verandering. Onderwystransformasie in Suid-Afrika impliseer 'n radikale breek met die verlede en 'n rekonstruksie van die onderwysstelsel binne die breër sosiale konteks (Lemmer, 1999:21). Die transformasieproses is 'n aaneenlopende, komplekse een aangesien apartheidsonderwys nie oornag getransformeer kan word nie (Sedibe, 1998:280). Die proses neem tyd en die beweeg van 'n rassistiese na nie-rassistiese, multikulturele onderwys bly 'n uitdaging. Laasgenoemde is 'n breë konsep wat etniese studies, multi-etniese opvoeding en anti-rassistiese opvoeding omsluit en bestaan uit onderwys hervorming wat ontwerp is om die skoolomgewing te hervorm sodat verskillende groepe, ingeslote etniese groepe, vrouens en leerders met spesiale onderwysbehoefte opvoedkundige gelykheid en akademiese pariteit kan ervaar (Banks & Lynch, 1986:201 in Le Roux, 1997:31). Die uitdaging wat die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel egter nog in die oog staar, is baie omvangryk en sal altyd daar wees aangesien verandering dinamies is. "*The greatest challenge in South Africa is letting go of the authoritarianism of the past*" (Davidoff & Lazarus, 1997:9). 'n Ander uitdaging is om 'n humanitêre gemeenskap daar te stel - een wat die regte van die individu respekteer en wat eerder verenig as skei, wat die gemeenskap kry om betekenisvol deel te neem en hul eie voortdurende ontwikkeling te skep (Davidoff & Lazarus, 1997:3). 'n Verdere uitdaging is konstruktiewe bemagtiging van vroeëre benadeeldes en die uitbou van die gemeenskap se sosiale bewustheidsrol ten opsigte van die opvoeding van ons jeug.

Kleynscheldt (2001:59-63) beweer dat die hedendaagse onderwysproblematiek wêreldwyd ooreenstemmende tendense vertoon. Die probleme waarmee die Suid-Afrikaanse onderwys te make het, is in sekere opsigte tipierend van ander derdewêreld lande in Afrika. Heelwat van die uitdaginge wat heers binne die huidige Suid-Afrikaanse onderwysstelsel vind hul oorsprong vanuit die ou apartheidsjare se onderwysstelsel. Om die uitdaginge tot onderrig, leer en ontwikkeling aan te spreek moet meganismes in plek gestel word binne die onderwys sodat alle partye betrokke, bewus kan word van wat die uitdaginge is en hoe dit aangespreek kan word (Departement van Onderwys, 1997:24 in Chinapah, 2000:48). Die bou van vennootskappe kan moontlik so 'n meganisme wees. Onderwysbeleid vir 'n nuwe Suid-Afrika toon ook merkwaardige ooreenstemming met internasionale onderwystendense. Die land se verbintenis tot die verligting van armoede, lewenslange leer en die integrasie van formele en informele opvoeding gaan hand

aan hand met die klem op behoeftes vir onderwysontwikkeling wat ekonomiese groei en gemeenskapsverantwoordelikheid ondersteun (Kallaway *et al.*, 1998:50).

In die jongste tyd in Suid-Afrika is daar heelwat faktore aan die werk wat bepaalde implikasies vir onderwys- en opvoedingsvennootskappe inhou. Enkele faktore sluit in ongelyke onderwysstandaarde, moedertaalonderrig, finansiële eise en onderwysgeriewe. Binne die huidige onderwyssituasie is daar een nasionale onderwyssisteem, georganiseer en bestuur grootliks deur nege provinsies (Burger & Feris, 2000:429). Hier is dus al sprake van delegering van mag. Landelike opvoeding bly steeds 'n uitdaging en die gemeenskap, deur verskeie instellings, het 'n groot rol te speel in die totale onderwys hernuwingsproses (Mabunda, 1997:ii). Die huidige regering poog om die geskiedenis van etnies gebaseerde onderwystelsels wat tot gevolg gehad het dat daar ongelykhede, agterstande en onewewigtigheid rakende beide menslike en finansiële hulpbronne was, aan te spreek. Die nadraai van die stryd tot bevryding het die land egter met 'n oor-verpolitiseerde onderwys diskoers gelaat. Die kultuur van onderrig en leer in skole is nog nie genoegsaam hervestig nie en die ontwrigte gemeenskap is nog nie geheel nie (Lemmer, 1999:18).

Resente tendense met betrekking tot die wetgewing en beleidstellings deur die regering dui daarop dat die deur oopgelaat word vir verdere uitbreiding van vennootskappe (Kleynscheldt, 2001:158). Dit word bevestig deur die Minister van Onderwys, Kader Asmal, wat op 27 Julie 1999 'n onderwysveldtog mobiliseer onder die slagspreuk "*Tirisano*" (Burger & Feris, 2001:429). Dit is 'n Tswana woord wat beteken "*om saam te werk*", die kern van 'n vennootskap.

Tendense in die praktyk dui daarop dat skole self begin het om die inisiatief tot vennootskappe te neem. Hierdie studie het juis ontstaan na aanleiding van beide formele en informele kontak met drie landelike skole wat die behoefte uitgespreek het aan 'n konstruktiewe vennootskap met die Universiteit van Stellenbosch (US). 'n Aaneenlopende proses van konstruktiewe samewerking tot 'n probleemoplossing is begin. Aangesien behoeftebewustheid egter dinamies is en verander soos meer kennis en vaardighede ontwikkel en bepaal word, is buigsaamheid aan die dag gelê ten opsigte van programme en strategieë om te kan aanpas by behoeftes (Friend & Cook, 1996:107). 'n Sensitiwiteit vir behoeftes het 'n behoefte-analise vooraf gegaan (Dettmar *et al.*, 1996:340). Kaufman (1982) in Witken (1984:14) beskou 'n behoefte-

analise as "... a formal analysis that shows and documents the gaps between current results and desired results (ideally concerned with gaps in outcomes) arranges the gaps (needs) in priority order and selects the needs to be resolved".

Die US se betrokkenheid deur hierdie studie het ontstaan as gevolg van 'n besef van die uitdagings binne 'n gemeenskap, 'n sosiale bewustheidsrol asook 'n bemagtigingsrol. Vennootskap is as meganisme gebruik om sisteme binne bepaalde kontekste te lei tot konstruktiewe samewerking. In die Stellenbosch-area soos in Suid-Afrika in die breë, is daar heelwat kontrasterende gemeenskappe ten opsigte van onder andere welstand, ongelykhede en opvoeding. Hierdie kontraste het die navorser, tesame met die US, gemotiveer tot sosiale bewustheid en betrokkenheid by wyse van finansiële ondersteuning, deel van kennis en ander metodes van hulpverlening by hierdie projek.

'n Verdere motivering tot betrokkenheid behels 'n bemagtigingsrol aangesien die onderwysstelsel van die verlede baie mense ontmagtig het ten opsigte van basiese onderwys en opvoeding. Rahnema (1990) in Babbie en Mouton (2001:322) omskryf bemagtiging soos volg: *"Empowerment implies the acquisition of power, or countervailing power, for the poor, oppressed, and exploited groups - the grassroots - and for their authentic organizations and movements. This power is generally called 'people's power'"*. Davidoff en Lazarus (1997:163) definieer bemagtiging as volg: *"Empowerment is about sharing control and responsibility – providing structures and relationships where people are not merely carrying responsibilities, but also exercising real control over the situations within which they are carrying such responsibilities. Empowerment requires thinking not merely for 'I' but also for 'we'. It is important simply because it is a basic human need to feel a sense of control over your life"*.

Deel van die sosiale bewustheidsrol wat die gemeenskap het om te vervul, is 'n bemagtigingsrol ten opsigte van vaardighede, kennis en persoonlike ontwikkeling. Vele van hierdie benadeelde persone is tans die ouers van ons leerders wat tot gelyke vennote binne die onderwys bemagtig behoort te word. Ten opsigte van die vraag hoe bemagtiging kan plaasvind, voel Mabunda (1997:3) dat dit meer sal vat as net buitelandse beleggers en donateurs wat groot bedrae geld in die land inpomp en dat dit 'n proses is waarin outoriteit aan 'n persoon of groep gegee word met 'n

spesifieke doel. Kinlaw (1995:69) in Molepo (2000:71) som dit soos volg op: *"It is a process of achieving continuous improvement in an organisation's performance by developing and extending the competent influence of individuals and teams over all the areas of function which affects their performance. Empowered people have maximum control over their jobs because they know exactly what they must do when given a task to complete. It leads people to discover new competencies, to find new ways and to apply these competencies across the entire range of tasks and processes associated with an institution"*.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Die navorsingsprobleem word as volg geformuleer: *"Watter uitdagings speel moontlik 'n rol by 'n vennootskapsontwikkeling met drie landelike skole?"*

1.3 DOEL

Die fokus van hierdie studie is om by wyse van 'n kwalitatiewe ondersoek die uitdagings aan die hand van 'n vennootskap tussen drie landelike primêre skole in die Stellenbosch area en die Departement Opvoedkundige Sielkunde en Spesialiseringsonderwys aan die US as tersiêre instelling te verken.

Die werkswyse van die studie behels 'n behoefte-analise, 'n vraelys rakende skole se behoeftes en uitdagings en die daarstel van 'n vennootskap.

1.4 DOELSTELLINGS

Vanuit die probleemstelling kan die volgende vrae geformuleer word.

- Wat is die vertrekpunt van hierdie intervensieprogram?
- Watter sisteme is moontlik betrokke?
- Watter uitdagings kom binne die betrokke sisteme voor?
- Hoe funksioneer samewerking, konsultasie en spanwerk?
- Wat behels 'n vennootskap?
- Hoe kan 'n vennootskap uitdagings aanspreek?

1.5 NAVORSINGSPARADIGMA, -ONTWERP EN -FORMAAT

1.5.1 Navorsingsparadigma

Die doel en aard van die navorsingstudie verg dat binne die konstruktivistiese, interpretatiewe paradigma gewerk word. Daar is dus 'n verskuiwing weg van die positivistiese navorsingsbenadering (Leedy, 1997:104). Paradigmas omsluit die ontologiese, wat vra na die aard van die realiteit, die epistemologiese, wat kyk na kennisoorsprong en die metodologiese, wat kyk na kennisverkryging (Terre Blanche & Durrheim, 1999:123; Mertens, 1998:1-13). 'n Paradigma voorsien 'n breë raamwerk vir die navorsingsdoel.

Die basiese aannames van hierdie paradigma is dat die navorser moet poog om die komplekse wêreld van deurleefde ervaring vanuit die gesigspunt van dié wat dit beleef het of nog steeds beleef, te interpreteer en te probeer verstaan en dat kennis aktief, deurlopend en sosiaal gekonstrueer word deur persone binne die navorsingsproses. Hierdie paradigma beklemtoon ook dat navorsing 'n produk van die waardes van die navorser is en nie onafhanklik hiervan kan staan nie. Die navorser se primêre doel is om die veelvoud van sosiale konstruksies van betekenis en kennis te probeer begryp (Mertens, 1998:11). Die navorser aanvaar dat waardes en oortuigings van plek tot plek, van groep tot groep en van individu tot individu sal verskil (Rubin & Rubin, 1995:35). Die relatiewiteit van die kultuur en aktiewe deelname deur beide die navorser en deelnemers binne die navorsingsproses word benadruk. Die kompleksiteit van die menslike lewe word erken en aanvaar. Tyd en konteks is van belang terwyl die sosiale lewe as 'n proses van konstante verandering gesien moet word. Binne hierdie paradigma word onderwys as 'n proses en die skool as 'n ervaring gesien wat beleef moet word (Merriam, 1998:4). Dit wat die skole wat deel uitgemaak het van die navorsingsprojek, ervaar het kan nie noodwendig veralgemeen word na ander skole nie.

1.5.2 Navorsingsontwerp en -formaat

'n Navorsingsontwerp is 'n plan of 'n bloudruk waarvolgens die navorsing bestuur sal word. Dit gaan dus om watter soort studie beplan word, watter resultate behaal moet word en watter bewyse nodig is om die navorsingsvraag effektief aan te spreek (Mouton, 2001:53-56). Dit skakel die navorsingsvraag aan die uitvoering van

navorsing (Terre Blanche & Durrheim, 1999:33). Die navorsingsontwerp van hierdie studie kan geklassifiseer word as empiriese navorsing met primêre databronne wat tekstuele data genereer met 'n minder gestruktureerde ontwerp en minder formele maatreëls van kontrole. Die navorsingsformaat in hierdie studie behels 'n kwalitatiewe studie met data ingesamel by wyse van onderhoude, vraelyste en 'n literatuurstudie.

1.6 NAVORSINGSMETODOLOGIE

'n Kwalitatiewe navorsingsmetodologie is in hierdie studie gebruik omdat dit toelaat dat direk met skole en hul personeel as bewuste, selfgerigte en rasonale mense in gesprek getree kan word (Coetzee & Graaff, 1996:25). Die doel van kwalitatiewe navorsing is om ontdekkings te maak wat tot nuwe insigte lei en nie om vooropgestelde idees te bevestig nie (Swart, 1994:159; Mertens, 1998:160). *"Qualitative methodologies have become increasingly popular in regular and special educational research because they permit researchers to access traditionally unavailable data ... and to derive a comprehensive portrait of a range of human endeavors, interactions, situations and perceptions (Zollers, Ramanathan & Yu, 1999:161).*

Die algemene kenmerke van kwalitatiewe navorsing is dié van verkenning, beskrywing en verklaring (Babbie & Mouton, 2001:79; Mouton & Marais, 1990:45; Terre Blanche & Durrheim, 1999:39-40). Konstruktivistiese navorsing sê dat kwalitatiewe navorsing vir verkennende doeleindes gebruik kan word, maar ook om ryk beskrywing en verklaring van menslike fenomene te formuleer (Terre Blanche & Durrheim, 1999:40). Die doel van kwalitatiewe navorsing is om insig te verwerf in die betekenis wat deelnemers aan hul eie werklikheid heg en is dus daarop gemik om akkurate data oor die domeinverskynsel te versamel. *"Beskrywende kwalitatiewe navorsing impliseer interpretasie en nie bloot konkrete beskrywing nie"* (Heiberg, 1997:11). Hierdie studie kan as verkennend, beskrywend en kontekstueel/interpretatief van aard geklassifiseer word. 'n Vlugtige kyk na die drie kenmerke volg.

1.6.1 Kenmerke van die navorsingstudie

1.6.1.1 Verkenning

'n Groot deel van sosiale navorsing word onderneem ter wille van die verkenning van relatief onbekende navorsingsvelde. Gevolglik word meestal van oop, buigsame en induktiewe navorsingsbenaderings gebruik gemaak (Terre Blanche & Durrheim, 1999:39). Hierdie studie verken die relatief onbekende terrein van vennootskappe binne die Suid-Afrikaanse Onderwys.

1.6.1.2 Beskrywing

Die navorser het as doelstelling die akkurate en noukeurige beskrywing van die studieonderwerp binne die kwalitatiewe navorsingsmetodologie. Navorsers ondersoek gewoonlik die redes vir waargenome patrone en ook hulle implikasies. In kwalitatiewe studies sal dit gewoonlik gedoen word deur middel van narratiewe-tipe beskrywings (Babbie & Mouton, 2001:81; Mouton & Marais, 1990:46-47; Terre Blanche & Durrheim, 1999:30).

1.6.1.3 Kontekstueel en interpretatief

In hierdie studie word vanuit 'n konstruktivistiese, interpretatiewe paradigma gewerk. Dit is gewortel uit beide die fenomenologie en die hermeneutika. Terre Blanche & Durrheim (1999:399-410) verenig hierdie twee filosofiese rigtings binne die interpretatiewe paradigma en stel op een kant van die kontinuum die eerste persoon-perspektiewe wat empatiese kontekstuele navorsing omvat en plaas op die ander kant van die kontinuum die derde persoon-perspektiewe wat geassosieer word met die term "*distansiëring*". Daar is dus aan die een kant die fenomenologies-kontekstuele metode wat basies beteken om 'n menslike fenomeen te verstaan soos dit in 'n konteks geleef word. Daar is egter sekere aspekte van die konteks wat slegs duidelik word wanneer dit van buite, vanaf 'n afstand, na gekyk word. Die sentrale argument is dat distansiëring die navorser toelaat om meer te sê as wat slegs vanuit die deelnemers se konteks moontlik is. Goeie navorsingstudie omvat beide oriëntasies. In hierdie studie is gepoog om 'n begrip vir subjektiewe deelnemerervarings te ontwikkel en om 'n interpretasie daarvan te voorsien. Die skole se konteks is te alle tye in ag geneem. Ten opsigte van bevindinge en

aanbevelings is daar sterk gesteun op die beskrywende opsomming van deelnemers.

1.6.2 Onderzoek seleksie

Die deelnemers aan hierdie studie is doelbewus geselekteer op grond van gerieflikheid en beskikbaarheid, maar ook aangesien die navorser, die US en die betrokke skole reeds kontak het as gevolg van vorige skakeling deur middel van projekte en studente-besoeke. Agtien onderwysers is vrywilliglik betrek. Kwalitatiewe navorsers werk gewoonlik met klein groepe mense en hierdie mense word binne hulle konteks in-diepte bestudeer (Miles & Huberman, 1994:27).

1.6.3 Data-insamelingsmetodes

Data-insamelingsmetodes in kwalitatiewe navorsing word deur Miles en Huberman (1994:1) beskryf as daardie metodes wat "... *usually generate data not easily reduced by numbers ... designed to collect words*". Data is basiese materiaal waarmee die navorser werk (Terre Blanche & Durrheim, 1999:45). Die aard van data is beskrywend (Miles & Huberman, 1994:10). Binne kwalitatiewe navorsing is die navorser die primêre instrument van data-insameling en ook data-analise. Hierdie studie het van die volgende metodes gebruik gemaak: semi-gestruktureerde onderhoude, vraelyste, observasies en 'n literatuuroorsig.

1.6.4 Data-analise, -verifikasie en etiek

Data-analise is om inligting of data te omskep sodat dit 'n oorspronklike navorsingsvraag beantwoord (Terre Blanche & Durrheim, 1999:47). Dit behels die sinmaak van inligting en vorm 'n interaktiewe, deurlopende proses met data versameling (Vithal & Jansen, 1997:29). Dit begin reeds met die eerste onderhoud of observasie. Hierdie studie is aan die hand van die konstante vergelykende metode soos in Merriam (1998:155-219) uiteengesit, onderneem en het drie stappe behels, naamlik die skandering van data, die organisering van data en derdens die hervoorstelling van data (Vithal & Jansen, 1997:27-29). Rou data bekom deur onderhoude en vraelyste is vooraf getranskribeer. Die bestuur van die data is deur middel van kodering gedoen.

Dataverifikasie omsluit kriteria soos geloofwaardigheid, oordraagbaarheid, betroubaarheid, geldigheid en veralgemeenbaarheid (Guba & Lincoln in Babbie & Mouton, 2001:274-278). Alle navorsing poog om geldige en betroubare kennis op 'n etiese wyse daar te stel (Merriam, 1998:200). In die studie is daar van veelvoudige databronne en data-insamelingsmetodes gebruik gemaak. Veralgemeenbaarheid, waar bevindinge in een konteks op 'n ander konteks van toepassing gemaak kan word, het plaasgevind. Daar is verder gepoog om aan geldigheid gehoor te gee deur onderhoude volledig te transkribeer en as navorser so non-direktief as moontlik op te tree.

Etiek begin en eindig by die navorser. Etiese riglyne vir navorsing behels onder andere toestemming, vertrouelikheid, bevoegdheid en die weergee van resultate (Terre Blanche & Durrheim, 1999:65-70). Die navorser het deurentyd gepoog om so eties as moontlik te werk te gaan binne die navorsingsproses.

1.7 BEGRIPSOMSKRYWING

Alvorens 'n uiteensetting van die verloop van hierdie studie gegee word, word enkele sleutelbegrippe verduidelik. Sommige van hierdie definisies sal in die volgende hoofstukke aan die orde gestel word en/of verder omskryf word.

1.7.1 Opvoeding

Vir Odendaal (2000:426) is opvoeding wanneer 'n mens iemand, veral 'n kind, opvoed en leer hoe om 'n goeie, nuttige mens te wees. Die Illustrated Oxford Dictionary (Dorling Kindersley, 1998:258) beskryf dit as "... *systematic instruction/a particular kind of or stage in education*". Van Rensburg, Landman en Bodenstein (1994:196) beskou opvoeding as die begeleidingshulp wat 'n volwassene aan 'n kind verleen onder andere aan die hand van bepaalde lewensopvatlike en wêreldbeskoulike waardes en norme ten einde die nie-volwassene te begelei om sinvolheid te belewe in soverre die wêreld as werklikheid aanvaar word.

1.7.2 Onderwys

Onderwys is een van die weë van die opvoeding, maar alle onderwys is nie opvoedend nie. Onderwys het met meer as net die intellektuele vorming te doen.

Deur onderwys word kennis en vaardighede bygebring wat as waardevol vir die persoonlike bestaanswyse geag word (Van Rensburg *et al.*, 1994:160).

1.7.3 Opvoeder

Die Illustrated Oxford Dictionary (Dorling Kindersley, 1998:258) omskryf die opvoeder as "... a person who gives intellectual, moral and social instruction to ... provide education for ... train or instruct for a particular purpose". Dis 'n persoon wie se werk behels die opvoeding van andere, in enige tipe opvoedings- en opleidingskonteks, formeel of informeel (Departement van Onderwys, 1997:vii). Van Rensburg en Landman (1985) in De Witt en Booyen (1995:39) beskou 'n opvoeder as 'n volwassene wat verantwoordelikheid aanneem om die kind te lei en rigting te gee tot volwassenheid. Hy is onafhanklik, betroubaar, ondersteunend, aanspreeklik en hulpverlenend.

1.7.4 Ouer

Odendaal (2000:429) beskou 'n ouer as 'n pa of 'n ma. Die Illustrated Oxford Dictionary (Dorling Kindersley, 1998:594) beskou dit as "... a person who has begotten or borne an offspring; a person who has adopted a child or who holds the position or exercises the function of a parent". Dit sluit die wetlike voog asook die primêre versorger in, en kan grootouers insluit (Departement van Onderwys, 1998:vii).

1.7.5 Leerder

'n Leerder sluit in alle leerders, van vroeë opvoedingsjare tot volwasse opvoeding (Departement van Onderwys, 1998:vii). Odendaal (2000:324) omskryf 'n leerder as iemand, veral 'n kind, wat leer. Vroeër is leerling as algemene term gebruik. Die Illustrated Oxford Dictionary (Dorling Kindersley, 1998:460) definieer dit as "... a person who is learning a subject or skill. Learning is knowledge acquired by study".

1.7.6 Konsultasie

Dit behels kommunikasie, samewerking en koördinasie as basiese bestanddele (Dettmar, Dyck & Thurnston, 1996:125). "*To advise, confer, counsel, examine, refer to, discuss, seek the opinion of ... A voluntary process in which one professional*

assists another to address a problem concerning a third party" (Friend & Cook, 1996:22).

1.7.7 Samewerking

Dettmar *et al.* (1996:25) omskryf samewerking as "*... working for the good of the whole. Where individual preferences are subdued or set aside for the larger cause*". Elke lid van die span dra sy deel by en saam word 'n volledige aksieplan geskep.

1.7.8 Span

Volgens Engelbrecht *et al.* (1999:158-159) is 'n span "*... a group of people, each of whom possess particular expertise, each of whom is responsible for making individual decisions, who together hold a common vision, who meet together to communicate, collaborate and consolidate knowledge, from which plans are made, actions determined and future decisions influenced*".

1.7.9 Vennootskap

Nicolls (1997:356) definieer 'n vennootskap uit die Oxford Woordeboek. "*Partnership can be defined as a contractual relationship between two or more persons carrying out a joint business venture; the deed creating such a relationship; the persons associated in such a relationship; the state or conditions of being a partner*". Molepo (2000:73) noem dat dit is wanneer partye met wisselende belangstellings hul ervaringe, vaardighede en vermoëns saamvoeg om meer effektief te kan saamwerk en bepaalde doelwitte te kan bereik.

1.7.10 Landelike/plaasskole

Beide in Odendaal (2000:320) en die Illustrated Oxford Dictionary (Dorling Kindersley, 1998:456) word na landelik verwys as soos op die platteland, die teenoorgestelde van stedelik. Lemmer (1999:80) beskou landelike persone as diegene wat buite die stedelike areas lewe in gemeenskappe wat gewoonlik minder as 2500 inwoners omvat. Hy noem egter dat 'n gebied met 'n gesofistikeerde infrastruktuur en hoë vlakke van werkverskaffing nie as landelik geklassifiseer kan word nie. Lemmer en Badenhorst (1997:144) noem dat wanneer daar isolasie weg van stedelike areas is, dit as landelike gebiede kan geld. Landelike skole is dus

skole in kleiner gemeenskappe buite stedelike areas. Die plaasskole van vroeër jare, voordat die regering die beheer oor hierdie skole oorgeneem het, was skole wat op boere se plase was, wat deur boere beheer is en wat van die staat 'n subsidie ontvang het. In hierdie navorsingstuk sal verwys word na landelike skole, alhoewel al drie skole vroeër plaasskole was.

1.7.11 Uitdagings

In hierdie studie verwys uitdagings na struikelblokke en probleemareas soos geïdentifiseer deur beide die navorser, die Universiteit van Stellenbosch en die deelnemers van die drie skole wat deel gevorm het van die ondersoekseleksie.

1.7.12 Universiteit van Stellenbosch

Die navorser verwys binne die hierdie navorsing na die Universiteit van Stellenbosch (US). Die navorser, tesame met doserende personeel aan die Departement Opvoedkundige Sielkunde en Spesialiseringsonderwys aan die Fakulteit Opvoedkunde aan die US, asook Gevorderde Onderwysertifikaatstudente aan die Departement, was betrokke by die drie landelike skole. Wanneer daar verwys word na US, word daar dus verwys na bogenoemde partye.

1.8 STRUKTUUR VAN AANBIEDING

Teen die agtergrond van die voorafgaande uiteensetting word die struktuur van aanbidding kortliks aangespreek.

As vertrekpunt word daar in **hoofstuk 1** 'n raamwerk uiteensetting van hierdie ondersoek gegee.

Die fokus in **hoofstuk 2** val op 'n oorsig van toepaslike literatuur en die stel van 'n teoretiese raamwerk. Die literatuurstudie fokus op hoofsaaklik twee aspekte, naamlik uitdagings ervaar wat bydra tot die huidige probleme binne die Suid-Afrikaanse onderwys en wat die proses van vennootskap, samewerking en konsultasie behels.

Hoofstuk 3 word gewy aan eerstens 'n bespreking van die navorsingsparadigma, gevolg deur die navorsingsontwerp. Die navorsingsmetodologie sluit in eienskappe van kwalitatiewe navorsing, die ondersoekseleksie, data-insamelingsmetodes, data-

analise en data-verifikasie. Ter afsluiting word die rol van die navorser en etiese oorweging behandel.

Die samevattende bevindinge, implikasies, leemtes en aanbevelings vir verdere navorsing word in **hoofstuk 4** in oënskou geneem. Die samevatting fokus terselfdertyd op toekomstige verwagtinge en moontlikhede.

1.9 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die aktualiteit en rasionaal, die probleemstelling, die doel, die navorsingsontwerp, navorsingsmetodologie, data-insamelingsmetodes, data-analise en -verifikasie, etiek en begripsomskrywings gegee. Die hoofstuk is afgesluit met die uiteensetting van die program van ondersoek.

HOOFSTUK 2

'N LITERATUUROORSIG OOR SISTEME, UITDAGINGS EN VENNOOTSKAPSBETROKKENHEID

2.1 INLEIDING

Vanuit die inleidende oriëntering van die navorsingstudie kan die afleiding gemaak word dat daar binne die huidige Suid-Afrikaanse onderwysstelsel vele uitdagings bestaan. Die staat en die skool is slegs twee vennote binne die opvoedingsproses en die betrokkenheid van ander vennote kan waardevol wees om hierdie uitdagings aan te spreek. Die literatuuoroorsig poog om aan die hand van 'n meta-teoretiese raamwerk die hoofstuk in te lei deur te kyk na enkele teoretiese perspektiewe, naamlik 'n eko-sistemiese, konstruktivistiese en ontwikkelingsperspektief. Dit word gevolg deur 'n verwysing na uitdagings binne die sisteme, meganismes tot vennootskappe en verskillende sisteme en subsysteme wat binne vennootskappe 'n positiewe bydrae kan lewer tot ons land se onderwysontwikkeling.

2.2 TEORETIESE RAAMWERK

2.2.1 Inleiding

'n Teoretiese raamwerk omskryf die navorsingsprobleem, dit wil sê dit gee die onderwerp weer. Dit identifiseer wat bekend is oor die onderwerp, dit dui die fokuspunkte van navorsing aan asook leemtes (Merriam, 1998:45-47). Vithal en Jansen (1997:17) beskryf dit as 'n goed ontwikkelde, samehangende verduideliking van 'n gebeurtenis. Volgens Merriam (1998:49-50) is die bestudering van relevante literatuur een wyse om die teoretiese struktuur van 'n kwalitatiewe studie te identifiseer en te vestig. *"By literature I mean the theoretical or conceptual writing in an area and the data-based research studies in which someone has gone out and collected and analyzed data"*.

2.2.2 Meta-teoretiese perspektief

Om die realiteite van die nuwe bewegings binne die Suid-Afrikaanse onderwys beter te verstaan, word voorgestel dat daar 'n omvangryke, meta-teoretiese benadering gevolg word. Engelbrecht en Green (2001:6) definieer 'n teorie as menslike kennis, geneem van die ervaringe van verskillende individue en gemeenskappe, uitgedruk in redelik abstrakte taal en ondergeskik gestel aan 'n herhalende proses van verifikasie deur empiriese getuienis en logiese beredenering. Die breë doel van 'n meta-benadering is om 'n bewustheid te ontwikkel van die feit dat menslike ervaring en aksies in die daaglikse lewe plaasvind as deel van 'n breër menslike, politieke en etiese poging om 'n beter lewe daar te stel (Engelbrecht *et al.*, 1999:3). "*The values, understanding and actions of individual people, including teachers and learners, are difficult to understand if they are divorced from the social context in which they occur*" (Engelbrecht *et al.*, 1999:4). Binne hierdie meta-benadering speel sisteme, met hul subsisteme, en kontekste dinamiese rolle. Drie perspektiewe word bespreek om die belangrikheid te toon van sisteme, kontekste, die mens se rol binne sy omgewing en dat die mens nooit los van tyd en ontwikkeling gesien kan word nie.

2.2.2.1 Die eko-sistemiese perspektief

Die ekosistemiese perspektief meld dat verskillende sisteme mekaar deurlopend beïnvloed. Mense en groepe op verskillende vlakke van die sosiale konteks staan in dinamiese, interafhanklike en interaktiewe verhoudings tot mekaar. Die ekologiese teorie, as een van die eko-sistemiese perspektief, is gebaseer op die interafhanklikheid en verhoudings tussen verskillende organismes en hul fisiese omgewing (Donald, Lazarus & Lolwana, 2002:45).

Die sisteemteorie weer beskou verskillende vlakke en groeperings van die sosiale konteks as '*sisteme*', waar die funksionering van die geheel bepaal word deur die interaksie tussen al die relevante dele (Donald *et al.*, 2002:47). So byvoorbeeld is 'n skool 'n sisteem met verskillende dele of subsisteme, bestaande uit personeel, leerders en skoolbestuur. Om die sisteem as 'n geheel te verstaan, moet die verhoudings en dinamika tussen die onderskeie interverwante subsisteme ondersoek word. Dit impliseer ook dat dit wat in een deel gebeur, al die ander dele kan beïnvloed. "*In systemic thinking, actions are seen as triggering and affecting one*

another in cyclical, often repeated patterns" (Donald *et al.*, 2002:49). Sisteeme soos skole en subsisteme is egter weer in wisselwerking met ander sisteme soos die gemeenskap en vorm mekaar (Engelbrecht *et al.*, 1999:4). Sisteeme is dus patrone van organisasie waarvan die identiteit meer is as die som van die dele. Enige individu of situasie kan beide deel wees van 'n diskrete entiteit, maar ook deel wees van 'n aantal verskillende sisteme byvoorbeeld 'n gesin en 'n skool. Die menslike samelewing word gekonseptualiseer as 'n sisteem met verskillende interverwante en interafhanklike vlakke in konstante dinamiese interaksie, in so 'n mate dat verandering op een vlak onvermydelik ander vlakke beïnvloed. Sisteeme is geneig om hulself te laat voortbestaan, maar terselfdertyd is hulle voortdurend besig om hulself te verander en te herorganiseer. Elke individu gaan heel waarskynlik 'n reeks kontekste wat gedeel word met ander, ervaar (Engelbrecht & Green, 2001:8).

Kontekste behels omgewings en omgewings staan nooit los van individue of sisteme nie. Volgens die eko-sistemiese teorie is die gesin, die skool, die portuurgroep, die gemeenskap en die groter sosiale omgewing gewoonlik die belangrikste komponente van 'n leerder se sosiale konteks (US, B Ed Studiegids, 2001:7). 'n Konteks is 'n voorvereiste vir die verstaan van inligting, ervaring, gedrag, probleme en fenomene. Daar kan ook meer as een konteks wees, byvoorbeeld 'n plaaslike of weier gemeenskap. Die verhouding tussen kleiner en groter kontekste is gebaseer op die interafhanklikheid van die dele en die geheel. Begrip vir kontekste is die eerste stap na begrip rakende nuwe onderwysverwikkelinge (Engelbrecht *et al.*, 1999:5).

2.2.2.2 Konstruktivisme as perspektief

Donald *et al.* (2002:99-100) noem die volgende oor konstruktivisme. Konstruktivisme daag dus reduksionistiese denke uit. As teoretiese perspektief is dit 'n alternatief tot positivismes, wat tradisionele wetenskaplike metodes gebruik om die waarheid rakende menslike gedrag te probeer verstaan. Positivismes het 'n reduksionistiese denkwyses tot gevolg wat aanneem dat realiteit in dele opgebreek kan word en dat as die dele verstaan word, die geheel ook verstaan word. 'n Eko-sistemiese benadering beklemtoon egter dat die geheel meer is as die somtotaal van die dele.

Konstruktivisme skuif die klem na die mens as aktiewe agent binne sy eie ontwikkeling en is nie net as 'n objek nie. Mense word dus gevorm deur beide aanleg en opvoeding ("*nature*" en "*nurture*"), maar is ook aktief besig om hul eie ontwikkeling te vorm. Die mens konstrueer kennis aktief. Deur betrokke te wees in ervaringe, aktiwiteite en besprekings wat mense uitdaag om betekenis te maak van hul sosiale en fisiese omgewing, is mense aktief betrokke om beter begrip van hul wêreld te bou. Vygotsky glo dat kennis sosiaal gekonstrueer word deur sosiale interaksie. Ander teoretici glo weer dat kennis of betekenis bekom word deur sosiale, historiese en kulturele kontekste. Om dus saam te vat behels konstruktivisme die mens as 'n aktiewe agent binne sy eie ontwikkeling.

2.2.2.3 Die ontwikkelingsperspektief

Die dimensie van tyd en menslike ontwikkeling is egter ook belangrik binne sistemiese denke en is integraal tot die konstruktivistiese perspektief (Donald *et al.*, 1997:42). Piaget en Vygotsky beklemtoon twee teoretiese insigte oor ontwikkeling. Piaget beklemtoon kognitiewe ontwikkeling wat van binne plaasvind (die mens speel 'n aktiewe, konstruktiewe rol in sy eie ontwikkeling), terwyl Vygotsky weer belangstel in wat buite gebeur naamlik dat ontwikkeling en kenniskonstruering plaasvind deur sosiale verhoudings in sosiale kontekste (Donald *et al.*, 1997:48). Die ontwikkelingsperspektief dat "... *the whole is more than the sum of the parts*" lê klem op die interafhanklikheid van die fisiese, kognitiewe, morele, sosiale en emosionele in voortdurende wisselwerking met mekaar (Donald *et al.*, 1997:60).

Voordat uitdagings binne die onderwys aangespreek kan word en die waarde van vennootskappe ondersoek kan word, is dit belangrik dat 'n meta-teoretiese onderbou daargestel word wat die interverweefdheid tussen sisteme en subsysteme binne kontekste beklemtoon, asook die aktiewe, konstruktivistiese rol wat die mens speel binne die dimensies van tyd en menslike ontwikkeling. Vervolgens 'n kyk na die uitdagings soos ervaar deur sisteme binne die huidige Suid-Afrikaanse onderwysstelsel.

2.3 SISTEME EN MOONTLIKE UITDAGINGS

Die hoofdoel van enige opvoedingsstelsel in 'n demokratiese gemeenskap is om kwaliteit opvoeding aan alle leerders te verskaf sodat hulle hul volle potensiaal kan

bereik en sinvolle deelname aan die gemeenskap kan lewer (Departement van Onderwys, 1997:11-12). In hoofstuk een is kortliks verwys na omstandighede binne ons onderwysstelsel wat bygedra het tot huidige uitdagings. Aangesien hierdie navorsingstudie fokus op 'n vennootskap met landelike primêre skole, fokus die literatuur primêr op moontlike uitdagings binne landelike primêre skole.

Suid-Afrika, wat allerweë beskou word as 'n ontwikkelende land, deel bepaalde eienskappe met ander ontwikkelende lande, aldus Khattri, Riley en Kane (1997:89-101) in Lemmer (1999:80-81). Hierdie eienskappe sluit in skoolgrootte wat kleiner is as skole in meer bevolkte gemeenskappe, ligging, dat leerders ver ry of stap om skool by te woon, dat vervoer duur en tydrowend is, dat skoolbegrotings klein is en bydra tot 'n beperkte kurrikulum en hulpmiddele, dat daar tekorte is rakende beskikbaarheid van spesiale programme en tegnologiese hulpmiddele, dat programme en buitemuurse aktiwiteite beperk is en dat die meeste skole nie toegang het tot tegnologiese hulpmiddele nie. Onderwyservaring, werwing en opleiding van onderwysers is dikwels 'n probleem. In die Verenigde State van Amerika byvoorbeeld is 24% van die onderwysers in landelike skole jonger, minder ervare en het minder nagraadse kwalifikasies as ander in stedelike areas (Reaves & Lerner, 1996:29). Hodgkinson in Khattri *et al.* (1997:85) meld: "... *rural poverty is not urban poverty in a different setting, implying that structures and processes are distinct from those in urban or suburban settings*". Leerders in landelike en arm gebiede staar unieke uitdagings in die oë om 'n goed-onderlegde opvoeding te bekom (Lemmer, 1999:81). Maar aan die ander kant is daar weer navorsing wat die kwaliteit van onderwysers aan landelike gebiede goedpraat. "*International research shows very clearly that the quality of the teacher is of much more significance in less developed countries than those of the Western World. 'Quality matters more the poorer the setting ... the poorer the country, the greater the effect of school and teacher quality on achievement'*" (Solomon, 1986:9 in Hartshorne, 1992:219).

Binne ontwikkelende lande is daar vele landelike skole. Aangesien hierdie studie fokus op landelike skole, is dit belangrik om kortliks te kyk na hierdie skole, vroeër genoem plaasskole. Reeves (1994:17-95) meld dat tot en met 1988 plaaseienaars ongeveer 50% beheer gehad het oor plaasskole op hul eiendomme. Probleme binne hierdie skole het ingesluit lae onderwysstandaarde, ver afstande wat leerders skool

toe moes reis, vervoeruitgawes, min nabygeleë hoërskole, ongeletterde ouers, 'n wit onderwysfokus, outoritêre skole, diskriminasie teenoor vroulike onderwysers en politieke geweld teen onderwysers. Baie leerders het skool verlaat om eerder op die plase te gaan werk. Eers teen die 1980s het hervormings begin en is die mag van die boer as plaasskoolleienaar krities bekyk (Hartshorne, 1992:140). In 1983 kom die Witskrif (1983:18-19) uit: *"The Government is of the opinion that farm schools make a very important contribution to the provision of education at present and will contribute to do so in the future"*. Ten spyte van verbeterings sedert hierdie tyd sit vele landelike skole met uitdagings deels oorgeërf vanuit hierdie plaasskoolera. Vervolgens 'n kyk na die verskillende sisteme gesien soos vanuit 'n eko-sistemiese perspektief en die uitdagings wat hulle ervaar.

2.3.1 Die leerder

Uitdagings aan leerders omvat onder andere sosio-ekonomiese omgewings, gebrekkige gesinslewe, vroeë skoolverlating, armoede, swak skoolbywoning, moedertaalonderrig, fisiese geweld binne en buite die skool, gebrekkige voorskoolse opvoeding en die trekpleister om eerder te gaan werk en geld te verdien.

- *"Effective learning is fundamentally influenced by the availability of educational resources to meet the needs of any society"* (Jacobs, Gawe & Vakalisa, 2000:65). Die sosio-ekonomiese omgewing waarin 'n kind grootword, het belangrike implikasies vir die kind se prestasies op skool, die vlak van aspirasie, die motiveringsvlakke en die houding teenoor die skool. Gebrekkige toegang tot dienste, armoede, onderontwikkeling en sosiale euwels, politieke geweld en andere dra by tot uitdagings.
- Landelike gemeenskappe is volop in Suid-Afrika en kan leerders benadeel as gevolg van verminderde menslike hulpbronne. In landelike gebiede word daar van die kind verwag om huishoudelike take te verrig, soos water haal, hout soek, na diere of jonger gesinslede omsien of kosmaak. Dogters van werkende moeders neem huishoudelike take en kinderversorging oor en skoolgaan en skoolwerk ly hieronder (Suransky-Dekker, 1998:298). Onderwysers moet hierdie kontekste in ag neem (Jacobs *et al.*, 2000:64, 86).

- Morele opvoeding tuis skiet soms tekort. "*Unless a child is brought up in the constant atmosphere of human beings negotiating the business of getting on with one another, co-operating, controlling their anger, effecting reconciliations, the child cannot learn what it is to be an effective member of a society or group*" (Arthur & Bailey, 2000:39).
- Vroeë skoolverlating kom steeds voor en sluit redes is soos sosio-ekonomiese status, ras en etnisiteit, geslag, enkelouer-huise, beperkte taalinstruksie, oueropvoedingsvlakke, leerder gedrag soos swangerskap of dwelmmisbruik en omgewingsaspekte soos armoede of bendes en beperkte finansies (Lemmer, 1999:85-89).
- Skoolgaan kan 'n finansiële las wees. Baie ouers kan nie skoolgelde betaal nie en onttrek gevolglik die leerders. Alhoewel die huidige regering gratis en verpligte onderwys aan leerders tot en met graad sewe verleen, noem Lemmer en Badenhorst (1997:368) dat "... *there is no 'free' education. Education costs something and somebody has to pay for it*". Daar bly dus uitgawes wat sommige ouers nie kan bybring nie. Ongeag verpligte onderwys, is daar steeds aanduidings dat heelwat leerders buite die formele onderwysstelsel staan (Burger & Feris, 2001:430).
- Tot kort gelede, was Afrikaans en Engels as amptelike tale erken met geen sprake van moedertaalonderrig soos Xhosa nie. Baie leerders is in 'n tweede of selfs derde taal onderrig en dit het die leerproses nadelig beïnvloed (Suransky-Dekker, 1998:299). Die vlakke van onderwysers se taal het ook nie altyd aangepas by die ontwikkelingsvlakke van die leerders nie (Jacobs *et al.*, 2000:75).
- Leerders word toenemend blootgestel aan fisiese en seksuele geweld. Dit werk negatief in op die totale opvoeding van die leerder. "*Sexual abuse refers to the involvement of children or adolescents in sexual activities that they do not comprehend or to which they are unable to give informed consent*" (Chinn & Gollnick, 1998:290).

- Armoede as lewenswyse ontnem baie leerders die bevrediging van substantiewe en instrumentele behoeftes. 'n Faktor wat die leerder se sielkundige ontwikkeling in omstandighede van uiterste armoede bystaan is 'n effektiewe ondersteuningsstelsel soos 'n positiewe ouerhouding, 'n goeie verhouding met ouers en ondersteunende gesin en vriende (Richter & Grieve, 1991 in Jordaan & Jordaan, 1998:768). Gebrekkige gesinslewe is 'n verdere uitdaging. "*Increasingly students live with relatives who are not their biological parents*" (Dietz & Whaley, 1997:25).
- Gebrekkige voorskoolse onderrig tussen die ouderdomme 0-6 jaar is nog volop. Arm gesinne kan nie voorskoolse onderrig bekostig nie. Slegs 'n klein persentasie van ons kinders onder die ouderdom van ses het toegang tot publieke of privaat fasiliteite. Die African National Congress (ANC) noem in 'n verslag in 1995 reeds dat "... *early childhood development services in South Africa are grossly inadequate, fragmented, unco-ordinated, unequal and generally lacking in educational value*" (ANC, 1995:102). Lemmer en Badenhorst (1997:150) noem uit die NEPI verslag (1993a) dat die staat 'n baie beperkte rol ten opsigte van voorskoolse opvoeding gespeel het en dat dit steeds afgeskeep word in Suid-Afrika. "*It is estimated that about 10% of children in South Africa between the ages to 0-6 years are receiving educare services*".
- Leerderafwesigheid bly 'n uitdaging vir onderwysers. "*Student absenteeism from classes is often cited as a factor strongly associated with low educational attainment and dropping out of school*" (Khattri *et al.*, 1997:88). Lemmer (1999:85) noem twee oorsake, naamlik eksterne redes soos finansies, gesin en maats en skoolredes soos swak onderrig, onderwysers wat nie omgee nie en swak onderrigmetodes.
- Werkseleentehede in areas waar werk beskikbaar is aan persone met minimum skoolopleiding maak dit aantreklik vir leerders om eerder te gaan werk as om verder te leer (Khattri *et al.*, 1997:88).

2.3.2 Die gesin

Binne gesinne dra aspekte soos lang werksure, swak rolmodelle, afwesige ouerfigure, finansies, opvoedingsvlakke van ouers en demografiese faktore by tot uitdagings.

- Ouers se gebrek aan voldoende tyd om ouerlike vaardighede te verfyn is 'n realiteit, veral in landelike areas. Die meeste ouers, veral enkelouers, werk lang ure om hul gesinne te onderhou. Dit los dikwels min tyd om aan hul kinders te bestee en tap hul entoesiasme om skoolgeleenthede en ouerwerkswinkels by te woon (Dietz & Whaley, 1997:26). Gebrekkige rolmodelle en afwesige ouers is 'n hedendaagse realiteit en lei tot gebrekkige ondersteuning van leerders. Chinn en Gollnick (1998:261) noem dat kinders gebrekkige vaderlike rolmodelle het as gevolg van afwesige vaders. Moeders moet soms die totale las dra en dissipline handhaaf binne die huis asook die verleen van finansiële ondersteuning. Veral enkelmoeders leef in armoede en moet hard buite die huis werk om inkomste te genereer om vir hul gesinne te voorsien.
- Opvoedingsvlakke en onkunde is verdere uitdagings. Opvoedingsvlakke van ouers beïnvloed leerders se prestasies. Khattri *et al.* (1997:88) noem dat die arbeidsmark van vroeër jare werkseleenthede geskep het vir persone met minimum skoolkwalifikasies. Dit het bygedra dat baie mense in landelike areas skool verlaat het om eerder te gaan werk. Die opvoedingsvlakke van ouers beïnvloed ook die mate waarin hulle hul kinders tuis kan onderrig en bystaan. Ouers met minder formele onderrig is minder betrokke as ouers met meer formele opvoeding (Epstein & Sanders, 1998:392). Baie ouers ontbreek basiese onderwys. Artikel 108 van die Grondwet (RSA, 1996) noem dat elkeen die reg het tot basiese onderwys, ingeslote volwasse basiese onderwys (RSA Grondwet, 1997:11). Moontlik weet ouers nie hiervan nie. Ouers voel onkundig oor hoe hulle kan bydra tot die opvoeding van hul kinders (Lemmer, 1999:160). Onkunde oor vennootskapsrolle tussen ouers en onderwysers ontstaan as gevolg van gebrekkige leiding oor hoe om saam te werk en programme daar te stel (Epstein & Sanders, 1998:393).

- 'n Groter persentasie werkende moeders, egskeidings, enkelouer gesinne, tweede of selfs derde huwelike, kinders wat self kinders het en armoede vorm deel van die demografiese veranderinge binne gesinne wat uitdagings vir onderwys inhou (Lemmer, 1999:160). "*Lack of time for single parents (90% of whom are mothers) to spend with children, coupled with increased economic burdens from a single source of income, produces less-than-desirable household conditions and, in turn, affects student outcomes*" (Khattri et al., 1997:87).

2.3.3 Die skool

Daar bestaan vele uitdagings binne skole. Heelwat uitdagings word hieronder bespreek.

- Skool en skoolbestuur het tot onlangs 'n outokratiese, hiërargiese, "*Bo-na-Onder*" benadering gevolg wat tot groot ongelukkigheid gelei het. "*On the whole, the history of authoritarianism, of top-down control of schools, of teachers, of students, and of curricula remains entrenched as a very part of the culture of most schools*" (Davidoff & Lazarus, 1997:2). Die lokus van kontrole en besluitnemingsmagte het hoofsaaklik by die skoolhoof gelê met minimale deelname deur onderwysers, ouers of leerders. Die daarstel van beheerliggame het verseker dat onderwysers, ouers, leerders en nie-onderwyspersoneel aktief kan deelneem in die bestuur van hul skole met die doel om beter onderrig en leeromgewing daar te stel (Lemmer, 1999:28,137).
- Die skoolkurrikulum van vroeër was nie so buigsaam soos die nuwe een nie. "*The inflexible nature of the curriculum prevents us from meeting diverse needs among learners*". Die kurrikulum moet buigsaam wees ten opsigte van die onderrig en leerproses (Engelbrecht et al., 1999:51). Demokrasie binne skole is nog in sy beginstadium met verwarring rondom die begrip en wat dit presies behels (Davidoff & Lazarus, 1997:98). Sommige sien demokrasie as verteenwoordigend (almal is verteenwoordig wanneer besluite geneem word) en ander sien dit as deelnemend (almal neem deel in die proses). Die meeste demokratiese sisteme is 'n kombinasie van beide.

- Die administratiewe laste, eise, dissipline-toepassing en groot klasse stel groot uitdagings aan onderwysers en lei tot hul onttrekking in deelname aan skooladministrasie (Ma & MacMillan, 1999:40). Chinn en Gollnick (1998:66) noem verder dat onderwysers in klasse met leerders wat skolastiese uitdagings ervaar, meer tyd spandeer aan dissipline en administrasie as aan klasgee. Sedert 1994 het die beweging van leerders van swart skole na vroeëre bruin skole toegeneem, en saam met dit 'n nuwe stel opvoedkundige en sosiale eise vir onderwysers gebring, veral ten opsigte van die taalaspek (Kallaway *et al.*, 1998:93).
- Die psigo-sosiale omgewing van die skool is óf 'n uitdaging óf 'n geleentheid tot leer en ontwikkeling. Dit sluit in die algemene kultuur en ethos van die skool wat bepaalde norme, waardes, houdings, menslike verhoudings reflekteer en die manier hoe die skool dit bestuur (Engelbrecht *et al.*, 1999:48). Dit gaan oor die houdings van onderwysers teenoor leerders en ouers, oor hoe die bestuur van die skool is of oor vooroordele by personeel. Baie onderwysers het 'n lae moraal en een rede kan die volgende wees: "*Teachers are increasingly an absent presence in the discourse of education policy, an object rather than a subject of discourse*" (Reay, 1998:194 in Smit, 2001:68). Verdere redes sluit in hul uitsluiting uit besluitnemingsprosesse, gebrekkige geriewe, fondse en ondervoorsiening, asook oorvol klaskamers. "*Yet in spite of the most disabling realities, many teachers have managed to achieve remarkable successes in terms of fostering a real love for learning and by being extremely innovative with almost no resources*" (Davidoff & Lazarus, 1997:4).
- Personeel ontwikkeling, indiensopleiding en verdere opleiding skiet tekort. "*One of the key contribution factors for inappropriate and inadequate support services relates to the nature of human resource development of both educators and personnel who provide services to learners and their gesins*" (Lemmer, 1999:140, 204). Die afwesigheid van aaneenlopende indiensopleiding vir onderwysers lei tot lae selfbeeld, gevoelens van onveiligheid en onsekerheid en negatiewe houdings teenoor leerders. Onderwysers behoort lewenslange leerders te word. Lemmer en Badenhorst (1997:19) noem 'n verdere uitdaging rakende motivering: "*There is no accreditation or financial incentive for attendance by teachers of in-service*

educational and training courses". Verdere opleiding het beperkinge vir onderwysers. Lemmer en Badenhorst (1997:8) noem dat daar beperkinge is ten opsigte van onderwerpe wat onderwysers kan bestudeer om hul vaardighede te verbeter. Dit lei daartoe dat onderwysers voel hulle is vasgevang in hul beroep en kan nie verder ontwikkel nie.

- Volgens Lemmer en Badenhorst (1997:20) is onderwys 'n laag-betaalde beroep, vandaar dat baie bekwame onderwysers soos dié wat Wetenskap en Wiskunde gee, die beroep verlaat. Avalos (2000:462) noem weer dat onderwysers besef dat die onderwysberoep gesien word as een wat laag in status is. Die mening word gelig dat sommige landelike onderwysers nie op dieselfde standaard is as stedelike kollegas nie. In 'n artikel in *Die Burger* van 5 Julie 2001 oor studies wat leemtes uitwys in Wes-Kaapse onderrig, word die volgende genoem: "*Onderwysers in landelike gebiede is effens swakker opgelei as dié wat in die stad opgelei is*". Onderwysers se ingesteldheid en waardesisteem tot hul taak beïnvloed direk en indirek die leer en onderrigprosesse binne skole. "*Since teachers are the people who make learning possible, their own attitudes, beliefs and feelings with regard to what is happening in the school and in the classroom are of critical importance*" (Engelbrecht et al., 1999:70).
- Landelike onderwysers moet as gevolg van die grootte van die skool meer as een graad of klas op dieselfde tyd onderrig (Hartshorne, 1992:130). Skoolgee neem 'n ander dimensie aan wanneer daar meer as een graad in een klas sit en stel groot uitdagings aan onderwysers. Klasgrootte en leerder-onderwyser-verhoudings is soms buite verhouding, veral in landelike gebiede. Die optimale leerder-onderwyser-verhouding (ratio) in primêre skole is 40:1 en in sekondêre skole 35:1 (Bot, 1995:9 in Lemmer, 1999:84). Onderwysers glo dat kwaliteit van onderrig en leerder-interaksie afneem as klasse te groot is. Reeves (1994:17) noem dat oorvol klasse die onderrigproses bemoeilik. Ontoeganklike en ongesonde leeromgewings met swak geboue, fisiese geriewe, dienste en hulpbronne, veral in landelike areas, beïnvloed opvoeding negatief (Reeves, 1994:20).
- Komplekse verhoudings tussen onderwysers en leerders kan by die vroeëre plaasskole nog bestaan aangesien onderwysers en ouers se salarisse deur

plaaesienaars betaal word wat ook reëls maak waaroor ander nie veel sê het nie (Suransky-Dekker, 1998:295).

2.3.4 Die gemeenskap

Binne Suid-Afrika sit ons met uiterstes ten opsigte van rykdom en armoede wat langs mekaar bestaan binne ons gemeenskappe, beide stedelik en landelik. Ons landelike areas is egter die mees benadeelde in alle aspekte (Davidoff & Lazarus, 1997:2).

- Ongeletterdheid staan uit as een van die mees ernstige nadele in enige poging om die gemeenskap beide sosiaal en ekonomies te bemagtig. Die *Sowetan* van 8 September (1995:33) gee die volgende statistieke rakende ongeletterdheid in Suid-Afrika. "*Fifteen million people out of 45 million are estimated to be in need of basic education. At least 46% of the African, 34% Coloured, 10% Indian and 1% of the White population are illiterate. Illiteracy rates are significantly higher in rural areas than urban areas and the 1986 National Manpower Commission reported that 30% of South African workers had no formal education*" (Mabunda, 1997:6).
- Geweld in al sy vorme, hetsy polities, seksuele en ander, is nie onbekend vir die jeug van Suid-Afrika nie en het skoolgaan tydens die bevrydingsjare benadeel (Suransky-Dekker, 1998:294). Alhoewel die land nou 'n demokratiese regering het, is geweld steeds aan die orde van die dag. Selfs onderwysers is by tye skuldig aan geweld - leerders word steeds geslaan of fisies mishandel ten spyte van die feit dat lyfstraf reeds vir 'n paar jaar verbied word (Valley, 1998:12 in Lemmer, 1999:90). Skoolgeweld weerspieël die geweld van die gemeenskap. Leerders wat in gewelddadige gemeenskappe grootword, sien geweld as 'n wyse om konflik te hanteer. Skole kan nie ten opsigte van geweld verbeter as die gemeenskap nie verbeter nie en daarvoor sal 'n vennootskap nodig wees tussen alle partye betrokke (Lemmer, 1999:90).
- Die gemeenskap, deur sy verskeie instellings, het 'n belangrike rol te speel in die hele opvoedkundige vernuwingsproses. Die besigheidsektor is een van hierdie instellings wat direk geraak word deur die kwaliteit van skoolopleiding (Mabunda, 1997:9). Besigheidsinstellings begin nou eers die waarde van betrokkenheid by opvoeding insien. Tot so laat as die 1970s was die idee van samewerking tussen

onderwys en besigheid en industrie nog amper taboo (Lemmer, 1999:162). Die 1980s en die 1990s het 'n houdingsverandering teweeggebring en die band tussen opvoeding en ekonomie versterk.

- Die tradisionele verhouding tussen skole en hoër opvoedingsinstellings was vroeër universeel nie vriendelik nie. Daar was agterdog en afsydigheid teenoor mekaar. *"Higher education staff are sometimes perceived by teachers as out of touch with classroom practice and too concerned with inapplicable theory. There is sometimes a view among Higher Education staff that teachers in schools are too present-oriented and lack critical perspective"* (Ward, 1996:84). In die verlede het burokratiese prosedures skole verhoed om kontak te hê met ander skole en hoër opvoedingsinstansies wat kon lei tot voordelige, langdurige vennootskap. Higgens en Merickel (1997:173-174) in Lemmer (1999:166) noem dat vennootskapswerk in konflik was met universiteite se vergoedingstelsels. Universiteite het gevoel dat betrokkenheid by iets anders as navorsing onproduktief was. Verder was dit moeilik om samewerkende navorsingsagendas daar te stel. Universiteitspersoneel was dikwels nie welkom by skole nie. Onderwysers was skepties oor 'n spanbenadering tot navorsing. Universiteitspersoneel moes ook twee wêreldes balanseer (Lemmer, 1999:166). 'n Vennootskap met skole neem baie tyd op. Skole moes gereeld besoek word en daar moes betrokke geraak word by dag tot dag aktiwiteite. Personeel was dus besig by beide skole en die Universiteit met baie administrasie daaraan verbonde.

2.3.5 Nasionale sisteme

Binne nasionale sisteme word aspekte soos wanadministrasie, 'n "Bo-na-Onder" benadering, finansies en kwaliteit onderwys aangeraak.

- Wanadministrasie binne onderwysgeledere het bygedra tot vele uitdagings. Baie uitdagings het ontstaan as gevolg van gebrek aan hulpbronne, die wanbestuur van beskikbare hulpbronne en die onregverdig verspreiding van hulpbronne binne die skolestelsel voor 1994 (Davidoff & Lazarus, 1997:115). *"Die integrasie van die voormalige rasgebaseerde onderwysdepartemente in een nie-rassige departement het nie gelei tot die beter bestuur en beheer van agtergeblewe skole nie, maar die gemeenskappe is eerder verder agtergelaat"* (Die Burger van 22

- April 1998:9). Kallaway *et al.* (1998:22) noem verder: "*Impoverished educational conditions for the majority, and racial and class domination contributed to shaping the nature of political and education resistance in South Africa*".
- Verder het 'n "*Bo-na-Onder*" benadering tot besluitneming geheers. Ball (1994) in Smit (2001:68) noem dat daar van onderwysers verwag was om veranderinge te implimenteer, sonder dat hulle vooraf daarvoor ingelig of gekonsulteer is rakende die haalbaarheid binne bepaalde skoolkontekste.
 - Finansies lê onder andere ten grondslag van die tekort aan klaskamers en skooltoerusting, die swak onderwyssalarisse en die tekort aan deeglik opgeleide mannekrag (Kleynscheldt, 2001:208). "*Die afskaling van onderwysposte weens die beoogde nuwe onderwyser: leerder-verhoudings gaan katastrofiese gevolge vir plattelandse skole inhou*", aldus Landbou Wes-Kaap in *Die Burger* van 8 Desember (1997:8). Landelike skole sal in sommige gevalle sluit en ouers sal nie die ekstra finansiële las kan dra om leerders na kosskole in groter sentra te stuur nie. In die verlede het een derde van die bevolking gehalte-onderwys gekry, maar nou moet drie derdes van die bevolking dieselfde gehalte onderwys kry met dieselfde hoeveelheid geld (*Die Burger* van 5 Oktober 1998:12).
 - Beter kwaliteit onderwys word benodig, veral op primêre vlak. "*The better the quality of primary education becomes, the greater the social demand for secondary education, at a time when unemployment is increasing, and the more the education system acts as a 'ferry' transferring people from rural to urban situations*" (Hartshorne, 1999:14).

Hierdie uitdagings is net enkeles soos ervaar deur sisteme. Vervolgens 'n kyk na meganismes tot suksesvolle vennootskappe en hoe bepaalde sisteme as vennote positiewe bydraes kan lewer om bogenoemde uitdagings te help aanspreek.

2.4 'N VENNOOTSKAP VAN SAMEWERKING, KONSULTASIE EN SPANWERK

Die waarde van 'n vennootskap is reeds vir te lank binne ons onderwys misgekyk. 'n Oper, meer kreatiewe en verbeeldingryke opvoedingsraamwerk sal menslike hulpbronne erken en vennootskappe help uitbou (Cornwall, 1996:141). Die vorming

van effektiewe vennootskappe verg egter voortdurend konstante harde werk om hierdie vennootskappe in plek te hou (Cornwall, 1996:170). 'n Literatuuroorsig oor die meganismes van vennootskappe en oor die konsep vennootskap word ter insae bespreek.

2.4.1 Meganismes tot 'n vennootskap

Die meganismes tot 'n vennootskap, naamlik samewerking, konsultasie en spanwerk word kortliks bespreek.

2.4.1.1 Samewerking

Die sosiale tendens van die 21ste eeu is die wegbeweeg van waar mense in isolasie werk na een waar die meerderheid van werke heelwat samewerking vereis. Gemeenskappe behoort dus aan te pas met die tyd. Davies en Johnson (1996:5) noem weer dat die vele uitdagings binne gesinne en gemeenskappe nie deur skole of enkel instansies opgelos kan word nie. 'n Gekombineerde, samewerkende plan van aksie is nodig. Samewerking word egter gedryf deur gemeenskapsbehoefte en nie deur individuele behoeftes nie (Chibucos & Lerner, 1999:50). Samewerking het verder 'n integrale deel van vandag se skoolgaan geword met kennis en vaardighede wat benodig word om as professionele persone asook met ouers saam te werk. Die skool is verder 'n refleksie van die breër gemeenskap en begin al hoe meer saamwerk (Friend & Cook, 1996:3, 14, 16). Nicolls (1997:54-55) noem dat samewerkende vennootskappe egter stadig ontwikkel of ontplooi. Dit dien ook as kritiese elemente om effektief aan diversiteit en verandering gehoor te gee (Lipsky & Gardner, 1996:780 in Engelbrecht & Green, 2001:34). Vir onderwysers in klein skole is daar dikwels uitdagings rakende samewerkende aktiwiteite met kollegas aangesien daar dikwels geen ander onderwysers van dieselfde jaargroep binne die skool is nie en die poel van kennis dus aansienlik beperk is (Osborn, McNess & Broadfoot, 2000:24).

- **Definisies**

Volgens Dettmar *et al.* (1996:17) behels samewerking om saam te werk, by te staan, saam te gooi, veral in 'n intellektuele strewe. Samewerking is 'n meganisme tot vennootskap waar alle rolspelers saamwerk om behoeftes te identifiseer en

uitdagings aan te spreek. Lede is ewe belangrik en daar word van hulle verwag om hul kennis by te dra tot 'n gemeenskaplike doel (Engelbrecht & Green, 2001:34). "*Collaboration is shared decision making in governance, planning, delivery and evaluation in education. It is a pluralistic form of education where people of dissimilar backgrounds work together with equal status*" (Schaffer & Bryand in Idol & West, 1991:72). Interpersoonlike samewerking word gedefinieer as 'n styl van direkte interaksie tussen minstens twee gelyke partye wat vrywillig betrokke is in gedeelde besluitneming soos wat hul na 'n gesamentlike doel werk (Friend & Cook, 1996:6).

- **Eienskappe**

Enkele eienskappe van samewerking volg (Friend & Cook, 1996:6-12; Engelbrecht & Green, 2001:23; Chibucos & Lerner, 1999:141).

- Samewerking is vrywillig.
- Dit vereis gelykheid onder deelnemers. Elkeen se bydrae tot die interaksie word van gelyke waarde beskou, en elkeen het gelyke besluitnemingsmag.
- Daar is gedeelde verantwoordelikhede vir aktiewe deelname, besluitneming en uitkomst.
- Dit is gebasseer op gesamentlike doelwitte.
- Hulpbronne word gedeel.
- Daar is 'n verantwoordelikhede by die partye.
- Dit verg samewerking binne 'n atmosfeer van wedersydse respek en ondersteuning, vertroue, oop kommunikasie, gesamentlike besluitneming en gedeelde eienaarskap.
- Partye, as gelyke vennote, bring hul eie unieke perspektiewe, ervaringe, kennis en persoonlike geloofsoortuigings in en dit dra gelyke waarde en gewig.
- Samewerking behels 'n dinamiese en voortdurende groeiproses, wat insluit die groei van vertroue, respek en geloof.
- Dit vra geduld. "*Patience is a prerequisite to collaboration and that successful collaboration requires shared decision-making, wherein all parties assume mutual*

and equitable responsibility for planning and managing the program" (Chibucos & Lerner, 1999:141).

- **Voordele**

Daar is 'n wye reeks voordele vir skole wat van samewerking gebruik maak (Dietz & Whaley, 1997:115). Die meeste voordele kan in een van ses kategorieë geplaas word: dit verbeter akademiese hulpbronne, addisionele programme en dienste, professionele kundigheid en bystand, verhoogde gemeenskapsbewustheid, gladder besluitneming, verbeterde gemeenskapsbeeld en publieke ondersteuning.

- **Uitdagings**

Die literatuur noem enkele uitdagings in die pad tot effektiewe samewerking (Friend & Cook, 1996:19, 266; Engelbrecht & Green, 2001:35; O'Berry & Hardman, 1998:128-132). Baie onderwysers verkies nog om op hul eie te werk eerder as om saam met ander te werk. Onderwysers se agtergrond berei hulle nie voor vir samewerkende rolle nie. Wanneer skole samewerking tussen professionele persone begin beklemtoon, kan dit moeilike interaksies tot gevolg hê, dikwels as gevolg van konflik of teenkating aangesien mense ervaar dat ander inmeng met hul vermoë om hul doel te bereik. Verder kan twee individue moontlik verskillende uitkomstes wil hê, maar moet hulle skik met dieselfde een of wanneer hulle dieselfde uitkoms wil hê, maar dit nie aan beide beskikbaar is nie, of wanneer een individu interne teenstrydige reaksies ervaar ten opsigte van 'n situasie. Sommige professionele persone ervaar 'n gebrek aan ervaring in werk met gesins wat kommunikasie probleme insluit. Gesinsuitdagings behels onder andere 'n gebrek aan kennis en hulpbronne. Sistemiese uitdagings sluit in gebrekkige beleid, prosedures en hulpbronne.

- **Die fasilitering van samewerking**

Engelbrecht en Green (2001:24), Vaugh, Bos en Schum (2000:103) en Mastropieri en Scruggs (2000:67-68) doen enkele voorstelle aan die hand om die kwaliteit van fasilitering van samewerking te verbeter. Eerstens moet samewerkende etiek as proses ontwikkel word, want dit verhoog die moontlikheid en bevrediging verkry uit resultate. Dis 'n ingesteldheid en skakel nou met 'n stel persoon-gesentreerde

eienskappe. Professionele persone moet kwaliteite soos die volgende ontwikkel: 'n besef dat doelwitte soms kompleks is en dat sukses 'n gesamentlike poging vereis; die besef dat kreatiwiteit plaasvind as mense saamwerk tot gemeenskaplike probleemoplossing; die sosiale aspekte van probleemoplossing met andere moet geniet; waarde moet heg aan voordele ten opsigte van samewerking en laastens geïnteresseerd moet bly in refleksie en verandering ten opsigte van eie praktyk. Een voorstel is dat daar 'n kontrolelyns saamgestel moet word sodat die proses van samewerking effektief gemonitor kan word.

2.4.1.2 Konsultasie

Daar bestaan 'n verhouding tussen samewerking en konsultasie. Samewerking kan plaasvind binne die konsultasieproses, maar konsultasie kan plaasvind sonder enige samewerking (Friend & Cook, 1996:92). Vervolgens word konsultasie as vennootskapsmeganisme bespreek.

• Definisies

Dettmar *et al.* (1996:16, 17) definieer konsultasie as: "... *to advise, to care, to counsel, to conference*". Vir Friend en Cook (1996:91) is konsultasie 'n vrywillige proses waarin een professionele persoon 'n ander bystaan binne skole om 'n probleem rakende 'n derde party, soos 'n leerder, op te los. Konsultasie vind plaas binne 'n organisatoriese konteks en is dit dus belangrik vir die konsultant om struktuur en funksie van die persone wat raad ontvang se werkplek te verstaan (Erchul & Martens, 1997:45). 'n Konsultant is iemand wat aan professionele persone raad gee in 'n veld van spesifieke kennis en opleiding (Dettmar *et al.*, 1996:16). Skoolkonsultasie kombineer beide prosesse (formeel en informeel), inhoud (materiaal, metodes, strategieë) en kontekste (huis, skool gemeenskap, kulturele en etniese diversiteit). Die praktyk van skoolkonsultasie behels meer as net 'n een tot een verhouding tussen twee betrokkenes. Vir Erchul en Martens (1997:12) is skoolkonsultasie 'n proses waarin sielkundige en opvoedkundige dienste verskaf word waarin 'n spesialis (konsultant) koöperatief saamwerk met 'n persoon wat raad ontvang om leer en aanpassings van 'n leerder of groep leerders daar te stel. Samewerkende skoolkonsultasie behels konsultasie, interaksie en samewerking as

'n span binne die skoolkonteks om behoeftes te identifiseer en evalueringsprogramme daar te stel.

- **Eienskappe**

Bepaalde eienskappe waaraan konsultasie voldoen, word deur Friend en Cook (1996:40, 92), Sands, Kozleski en French (2000:121), Dettmar *et al.* (1996:19) en Bines en Welton (1995:223) genoem.

- Dit is drievoudig , dit wil sê daar is drie gelyke partye betrokke.
- Daar is 'n direkte verhouding tussen die konsultant en die raadgewer.
- Dit is 'n vrywillige proses.
- Dit is 'n probleemoplossingsproses.
- Dit is 'n proses wat gedeelde maar gedifferensieerde verantwoordelikhede ten opsigte van besluitneming en aanspreeklikheid vir uitkomst insluit.
- Dit behels wedersydse respek en gedeelde waardes.
- Dit dien as 'n katalisator vir verandering en die aanspreek van uitdagings binne die skoolkonteks.
- Dit behels 'n verbintenis tot 'n vennootskap.
- Dit lei tot professionele en opvoedingsontwikkeling.

'n Suksesvolle konsultasie verhouding vereis entoesiasme, verantwoordelikheid ten opsigte van kommunikasie-vaardighede, 'n tydstoedeling, deelnemberbewustheid ten opsigte van kulturele verskille, gedeelde uitkomst en vertroulikheid (Friend & Cook, 1996:92; Engelbrecht & Green, 2001:25).

- **Stappe binne 'n konsultasieproses**

Tien stappe word deur Dettmar *et al.* (1996:131) binne die konsultasieproses aan die hand gedoen. Dit help die konsultant en persone wat raad ontvang om te kommunikeer, saam te werk en hul pogings te koördineer om uitdagings te identifiseer en te beplan om aan leerders se behoeftes te voldoen. Die stappe behels die volgende: die voorbereiding vir konsultasie; die inisiëring van die konsultasieproses; inligtinginsameling; probleemisolasië; probleemidentifisering;

oplossinggenerering; planformulering; die evaluering van die vordering en die proses; die opvolg van die situasie en ten slotte die herhaling van die konsultasie indien nodig.

- **Voordele**

Enkele voordele rakende konsultasie behels dat dit onderwysers help om meer effektief om te gaan met 'n groter verskeidenheid van leerderbehoefes wat hulle binne die klas mag identifiseer en dit dra by tot personeelkohesie en harmonie. Verder help dit met personeelontwikkeling en dit moedig ouerbetrokkenheid aan (Dettmar *et al.*, 1996:22-25).

- **Uitdagings**

Dettmar *et al.* (1996:25-29) spreek enkele nadele aan. Onderwysers ondervind leemtes ten opsigte van opleiding rakende konsultasie. Die organisatoriese teenkanting teen konsultasie en die gebrek by onderwysers om die waarde van konsultasie te besef en die gebrek aan dokumentasie en verkenning van die waarde van konsultasie is 'n verdere leemte. Ongelukkig het opvoeders nog nie 'n positiewe ingesteldheid teenoor die waarde van konsultasie ontwikkel nie en het opleidingsprogramme dit nog nie daadwerklik genoeg aangespreek as hulpmiddel binne die onderwys nie. Vandaar die vreemdheid van die konsep.

2.4.1.3 Spanwerk

Een van die mees kragtige vorme van samewerking is spanwerk (Pugach & Johnson, 2002:155).

- **Definisies**

Spanwerk word deur Dettmar *et al.* (1996:17) gedefinieer as die kombinerende van kragte, met elke individu wat 'n bydrae lewer en wat selfbelang ondergeskik stel tot die effektiwiteit van die geheel. 'n Opvoedkundige span is 'n span interafhanklike individue met unieke vaardighede en perspektiewe wat direk met mekaar in interaksie is om hul gesamentlike doel te bereik, naamlik om leerders met effektiewe opvoedingsprogramme en dienste te voorsien (Friend & Cook, 1996:28). Skoolgebaseerde ondersteuningspanne bestaan gewoonlik uit die skoolhoof, 'n klein

groep onderwysers en ander sleutelpersone binne die skool of dalk van buite wat op 'n gereelde basis bymekaarkom. "A support team is a group of people who come together to brainstorm, problemsolve and exchange ideas, methods, techniques and activities in order to assist teachers and/or students requiring support to be successful in their roles" (Stainback & Stainback, 1996:53).

Sommige skole in Suid-Afrika maak gebruik van verskeie vorme van onderwysondersteuning of onderwyser-bystandspanne om skole te help om probleme aan te spreek. Die konsep van skool ondersteuningsspanne ("*Teacher Support Teams*") is volgens Johnson (1998) in Engelbrecht *et al.* (1999:54) nie nuut nie. Die fokus het egter vandag verskuif van probleme binne die skool na bystand aan die skool as 'n geheel, dit wil sê die hele skoolgemeenskap, ingeslote ouers en die omringende gemeenskap. Die ideaal is om ook van portuurgroepondersteuning gebruik te maak en om gemeenskapshulpbronne soos opvoedkundige instellings en nie-regeringsorganisasies te betrek.

- **Eienskappe**

'n Effektiewe span het bepaalde eienskappe (Friend & Cook, 1996:28, 41); O'Berry & Hardman, 1998:141; Dettmar *et al.*, 1996:107).

- Daar is 'n bewustheid van toegewydheid aan die span.
- Interaksie word gereguleer deur gedeelde norme.
- Spanlede is interafhanklik.
- Lede se behoeftes word vervul.
- Lede het individuele aanspreeklikheid en leierskapseienskappe.
- Lede het duidelike rolle en elkeen se insette word waardeer.
- Goeie interpersoonlike verhoudings bestaan.
- Daar is eksterne verhoudings met die breër gemeenskap.
- Spanlede het unieke vaardighede en perspektiewe.
- Daar is 'n gedeelde doel met duidelike doelwitte rakende effektiewe dienslewering.
- Daar is 'n vaste prosedure en deeglike beplanning.

- Die verskille tussen spanlede word erken.

2.4.2 Vennootskap

Ter inleiding tot die bespreking van vennootskappe word gekyk na die verband tussen 'n vennootskap en 'n opvoedingsdoel. Daar word ook 'n vlugtige blik gewerp op die vennootskapbegrip op beide historiese en Suid-Afrikaanse gebied.

Voordat daar na die term vennootskap gekyk kan word, is dit belangrik om kennis te neem dat vennootskap en opvoedingsdoel onlosmaaklik is aan mekaar. Die opvoedingsdoel van 'n betrokke gemeenskap sal bepaal wie die vennote in sy opvoeding is, wat die aard van hul vennootskap sal wees en in watter mate hulle betrokke sal wees in hierdie vennootskap. Die vennote wat deur die eeue in opvoedingsvennootskappe betrek word, verskil binne gemeenskappe, maar in die meeste gemeenskappe skyn die gesin, die kerk en die staat telkens die vernaamste en gewildste vennote te wees. Ander vennote het egter met die tyd ook op die toneel verskyn (Kleynscheldt, 2001:19-20). Epstein en Sanders (1998:394) meld dat 'n skool-, gesin- en gemeenskapsvennootskap kern komponente is vir verandering en verbetering binne 'n skool. "*Education is too important to be left to the educators. The more people who are involved in changing it, the better*" (Prescott, 1992 in Lemmer, 1999:151).

'n Historiese blik op vennootskappe dui aan dat opvoedingsvennootskappe reeds in die tyd van die Grieke, die Romeine, die Christentyd, die Middeleeue en die Renaissance bestaan het (Kleynscheldt, 2001:32-46). In primitiewe samelewings het 'n volwasse vennoot, gewoonlik die ouer, 'n nie-volwassene gelei om die wêreld selfstandig te kon aandurf. In die Christentyd was Christus nie alleen die opvoedingsvennoot vir sy tydgenote nie, maar deur Sy lewe en mededelings is Hy, binne die Christelike tradisie, dit ook vir latere geslagte tot vandag toe. Die voorkoms van Christelike opvoeding in so baie opvoedingstelsels is goeie bewys hiervan. In Efesiërs 5:21-6:4 praat Paulus dan ook van die gesin as opvoedingsvennoot. Met die val van die Romeinse Ryk in die Middeleeue het die opperheerskappy van die staat as vennoot in die hande van die Rooms-Katolieke Kerk gekom en tree die kerk as vennoot na vore. Die funksie van die ouerhuis as opvoedingsvennoot is in hierdie tyd hoog aangeslaan en beskou as voldoende vir primêre kinderopvoeding. In hierdie

tyd tree Pestalozzi, wat allerweë beskou word as die grondlegger van die moderne volksoopvoeding, na vore en beklemtoon hy die leerder se funksie as vennoot binne onderwysgebeure. In die twintigste eeu ontwikkel 'n humanisties-naturalistiese benadering tot onderwys waarin die skool as 'n allerbelangrike opvoedingsvennoot beskou word wat nou met die huis en die gemeenskap moes skakel.

Die Suid-Afrikaanse geskiedenis toon opvoedingsvennootskappe vanaf die koms van Jan van Riebeeck in 1652 (Kleynscheldt, 2001:47-56). Die staat, die kerk, ouers en onderwysers was in hierdie tyd die belangrikste opvoedingsvennote. In die tydperk van vroeë koloniale onderwys is heelwat skole opgerig en was daar samewerking tussen die kerk as stigter en ouers met finansiële bydraes van die staat. Aan die einde van die agtiende eeu het sendinggenootskappe as vennote opheffingswerk gedoen en onderwys gegee. Tydens die Groot Trek vanaf 1834 moes ouers inspring en self hul kinders onderrig. Die Transvaalse Onderwyswet van 1882 wat 'n stelsel van Christelik-Nasionale Onderwys (CNO) bepleit het, lei 'n nuwe denkrigting rakende vennote vir die Suid-Afrikaanse onderwys in. Die CNO-beginsels het behels dat die onderwys nie die plig van die staat is nie, maar van die ouers en die kerk. Na die Tweede Vryheidsoorlog (1899-1902) is onderwys deur die nuwe Britse bewind georganiseer en word ouers en die kerk seggenskap ontnem rakende onderwysaangeleenthede. Dit noop ouers om hul eie CNO-skole te stig. Onderwys in die algemeen was nou 'n suiwer staatsonderneming. Met die Unie van Suid-Afrika in 1910 het die staat dus die onderwys beheer. Ongelyke onderwysvoorsiening vir die verskillende bevolkingsgroepe het met die totstandkoming van die apartheidsregering van 1948 kop begin uitsteek. Vanuit die swart gelede het 'n stryd ontstaan ten opsigte van ongelyke onderwysvoorsiening vir swart leerders. "*People's Education*" ontstaan in 1985 as gevolg van die gebrek aan relevante vennote in die onderwys van die swart groepe en ook die feit dat onderwys van die staat se kant afgeforseer is. Binne "*People's Education*" is die ouer, die onderwyser, die leerder en die gemeenskap beskou as opvoedingsvennote. Teen die 1970s het die jeug 'n stewige rol as medevennoot in sy opvoeding begin speel. Teen die 1980s begin wetgewing verander om ongelykhede binne onderwys uit te skakel. Soos inleidend reeds na verwys, het daar sedert 1994 heelwat meer vennootskapsbetrokkenheid binne onderwys in Suid-Afrika na vore begin tree.

- **Definisies**

Volgens die Verklarende Afrikaanse Woordeboek (Labuscagne & Eksteen, 1993:991) is 'n vennootskap 'n ooreenkoms waarby twee of meer persone hulle verbind om iets in die gemeenskap te doen met die doel om die daaruitvloeiende voordele met mekaar te deel. Volgens Gascoigne (1996:52) kan 'n vennootskap werk as die volgende voorwaardes nagekom word: elke vennoot erken die verskillende vaardighede, ervarings en kennis van elk van die ander vennote; vennote erken die behoefte van insette van elk van die vennote en elke vennoot voel dat hy of sy van waarde is. Volgens Du Plessis (1993:74) verteenwoordig 'n opvoedingsvennootskap die gesamentlike aktiwiteit deur verskillende deelnemende instansies met die doel om opvoedingsgehalte te verbeter.

- **Eienskappe**

Effektiewe vennootskappe het bepaalde karaktereienskappe (DOE, 1997:8 in Kleynscheldt, 2001:155; Nicolls, 1997:26; Bastian, 1993 in Lemmer, 1999:152; Epstein, 1995:701; Le Roux, 1997:9; Johnson, 1991:175; Gascoigne, 1996:45).

- Vennote deel verantwoordelikheid, mag en eienaarskap deur saam te werk as 'n span, maar nie noodwendig op gelyke vlak nie.
- Vennote neem komplementêre rolle aan en respekteer elkeen se rol.
- Vennote bring verskillende deskundigheid maar is aanvullend tot mekaar.
- Vennote maak staat op samewerking.
- Vennote behoort 'n mate van invloed te hê oor die vennootskap se funksionering.
- Vennote behoort 'n mate van vryheid te hê ten opsigte van aksies.
- Vennote behoort 'n mate van besorgheid hê om te kan funksioneer.
- Daar is gedeelde doelstellings, besluitneming en erkenning van verskille.
- Vennote het oop kommunikasie en daar word na mekaar geluister.
- Vennote is in ooreenkoms met mekaar.
- Vennootskap behels betrokkenheid, want dit betrek meer as een persoon.

- Vennootskap behels die saamkom van vennote uit verskillende kulture en wedersydse respek vir mekaar se kultuur. "*Culture is the sum total of how we live and what it is that distinguishes us from others; it is what we consider important (values), what we accept as the truth (faith) and how we believe we should do things (norms)*" (Le Roux, 1997:9).

- **Stadia**

'n Vennootskap met 'n skool bestaan uit drie stadia van betrokkenheid (Bines & Welton, 1995:59). Dit ontwikkel van 'n teenswoordige stadium deur na 'n oorgangsfase tot by 'n aktiewe vennootskap. Elke stadium het bepaalde karaktereienskappe en kan 'n verskeidenheid vorme aanneem.

- **Voordele**

Vennootskappe het vele voordele en sal deurlopend uitgelig word soos wat daar na die verskillende vennote verwys word. Enkele voordele behels dat goeie vennootskappe onderwysers se houding ten opsigte van ouers se hulpvaardigheid verander en dit voorsien ouers met inligting wat hulle benodig om betrokke te bly by die opvoeding van hul kinders (Epstein & Sanders, 1998:394). Lemmer (1999:155-156) noem dat onderwysers meer geborge en vry voel om te eksperimenteer wanneer hulle deel is van 'n span. Onderwysers se selfbeeld verbeter soos hulle voel dat hul idees en/of benadering na geluister word. Leerders trek voordeel uit die toenemende verbetering in onderwysers se onderrigvermoëns.

- **Uitdagings**

Daar is egter sekere uitdagings. Hierdie uitdagings rondom vennootskappe behels onder andere finansies, hoë verwagtinge van betrokke partye en wêreldsiening wat nie altyd verenigbaar is nie (Chibucos & Lerner, 1999:2). Kommunikasie oor afstande kan problematies wees. Geen navorsing vind in 'n vakuum plaas nie. Navorsingsagendas word gedryf deur individue se motiverings, agtergronde en persepsies van die probleme en die vrae wat gevra moet word (McCall, 1996 in Chibucos & Lerner, 1999:4). Onderwysers mag voel dat 'n vennoot soos die universiteit nie gemeenskapsbehoefte verstaan nie. Sommiges mag voel dat dit 'n

eensydige ruilwaarde het aangesien hulle nie voordeel trek of kennis bekom uit die projekte geloods nie.

Met die daarstel van die agtergrond van die ontstaan van vennootskappe, die omskrywing van die begrip, kenmerke, voordele, uitdagings en stadia, kan daar nou na die onderskeie sisteme binne 'n vennootskap gekyk word.

2.4.3 Sisteme binne 'n vennootskap

"When parents seek to influence their child's schooling, they cross a boundary into the teacher's professional world.

When teachers tell parents how they can help their children better, they cross into the family's sphere.

When researchers enter schools to study or advise, they move across a seldom-crossed boundary.

When educators and researchers from one country seek a common ground of theory, methodology, and inquiry with their counterparts in other countries, they cross many national and cultural boundaries (Davies & Johnson, 1996:3).

Bogenoemde aanhaling beklemtoon die interverweefdheid van en wedersydse beïnvloeding van sisteme en subsisteme binne 'n eko-sistemiese perspektief. Vennote as sisteme binne opvoeding is so oud soos die opvoeding self. Opvoedingsvennote het in primitiewe samelewings voorgekom en is in die postmoderne samelewing steeds van onmisbare belang (Kleynscheldt, 2001:ii). Binne die ontwikkelingsperspektief is dit egter duidelik dat soos tye verander en nuwe behoeftes ontstaan, nuwe vennote inskakel by bestaande vennote. Vervolgens 'n kyk na verskillende sisteme as potensiële vennote binne die onderwys.

2.4.3.1 Die leerder

Konstruktivisme beklemtoon dat 'n persoon, in hierdie geval die leerders, nie as 'n objek verstaan kan word wat passief beïnvloed word deur kragte rondom hom of haar nie. So 'n leerder is 'n aktiewe agent wat betekenis gee aan sy of haar lewe deur

sosiale kontekste (Donald *et al.*, 1997:41). Die leerder kan dus nie los gesien word van prosesse en kontekste nie. Die Skolewet van Suid-Afrika (1996) noem dat leerders inspraakgeleenthede het soos byvoorbeeld in beheerliggame vanaf Graad 8. Ouers behoort leerders betrokke te kry in besluitneming. In Suid-Afrika het "*People's Education*" die rol van leerders beklemtoon. Vandag word hierdie rol toenemend as belangrik beskou, soos ons sien binne wetgewing en literatuurverwysings oor die rol van die leerder. Westwood (1995) in Lemmer (1999:153) noem dat die belangrikste vennootskap vir positiewe leeruitkomsté dié is tussen die leerder en die onderwyser.

Die skool as vennoot het bepaalde funksies om te vervul. "*The purpose of schools and schooling should be preparing for life; preparation to cope and engage with life and contribute towards a quality of life which all fellow citizens can enjoy*" (Davidoff & Lazarus, 1997:7). 'n Sleutelrol van skole is om leerders voor te berei vir volle deelname binne die breër gemeenskap (Arthur & Bailey, 2000:viii). Die skool van vandag het as taak die skep van lewenslange leerders met opvoedkundige doelwitte wat insluit die gee van 'n breë algemene opvoeding, komponente van basiese kennis ten opsigte van tale, kunste, geskiedenis, tegnologie en wiskunde, sleutel kwalifikasies soos lees en skryf, rekenaarkennis en kommunikasie, formele leerbevoegdhede soos die bemeestering van leerstrategieë, sosiale bevoegdhede soos empatie, samewerking en goeie oordeel; en die vermoë om onafhanklik in verskillende situasies op te tree (Weinert, 1999:8).

2.4.3.2 Die gesin

'n Gesin is 'n groep persone wat belangrik is vir mekaar en aan mekaar liefde en ondersteuning bied, veral in krisistyd (Dettmar *et al.*, 1996:287). Turnbull, Turnbull, Shank en Leal (1995) in Pugach en Johnson (2002:204) beskryf 'n gesin as: "... *consisting of two or more individuals who meet the collective and individual needs of family members. These people may or may not be related by blood or marriage and may or may not usually live together*".

Navorsers en opvoedkundiges word al hoe meer bewus van ouers se eise en begeertes tot meer effektiewe kommunikasie met onderwysers, om tred te kan hou met hul kinders se skoolwerk en om belangrike skoolbesluite wat hul kinders raak, te

kan beïnvloed (Epstein & Sanders, 1998:392). *"Parents are emotionally involved with their children in a way that professionals, however caring, are not. This is one of the greatest differences between parents and teachers and one that needs to be acknowledged at the outset and kept in mind throughout a partnership"* (Blamires, Robertson & Blamires, 1997:17). Ouers kan onderwysers bystaan en addisionele hulp tuis verleen asook mekaar ondersteun. 'n Nuwe vennootskap stel ouers in staat om hul eie vaardighede en begrip verder te ontwikkel - om die leerder te ondersteun deur die skoolgaanproses. *"Along with the democratic process in South Africa, most people rightfully feel that parents and communities should have more involvement in and control over the development of their schools"* (Donald *et al.*, 2002:161). Die verhouding tussen skole en ouers behoort te verander van 'n kliënt-tipe verhouding na 'n vennootskapsverhouding (Heystek & Louw, 1992:21). *"The parent as the primary educator of the child and the teacher as the child's secondary educator should collaborate in the closest possible way as allies or partners in education. There is now a convincing body of research that links various forms of parent involvement to improved student achievement and better student attendance, behaviour, and social success"* (Molepo, 2000:70, 73).

Samewerking en ouerbetrokkenheid gaan hand aan hand. Nuwe beleid en wetgewing in Suid-Afrika (Witskrif 1995; Suid-Afrika Skolewet 1996) ondersteun die optimale betrokkenheid van ouers in die opvoeding van hul kinders (Engelbrecht *et al.*, 1999:55). Wanneer 'n gesin en die opvoeders saamwerk, ondersteun hulle mekaar. Hoe meer betrokke ouers is, hoe beter vaar die leerder op skool (Lemmer, 1999:158-159). Ouerbetrokkenheid is wanneer ouers deelneem in aktiwiteite wat deel vorm van die kind se opvoeding, byvoorbeeld deur die bywoon van vergaderings, deur nuusbriewe of deur vrywillige diens (Dettmar *et al.*, 1996:287). Vir meer as tien jaar reeds het navorsers bevind dat ouerbetrokkenheid in skoolaktiwiteite leerders se houding binne en buite die skool verbeter, asook leerders se werkverrigting, selfbeeld en akademiese prestasie. Betrokkenheid het ook positiewe ouer-kind verhoudings tot gevolg en verbeter ouers se selfbeeld (Dietz & Whaley, 1997:97). Die uitdaging is egter om hierdie betrokkenheid te koester in 'n land wat gedurig ouers ontmagtig binne en buite die skoolsisteem. Strategieë is nodig om hierdie uitdaging aan te spreek (Engelbrecht *et al.*, 1999:56).

Die waarde van 'n huis-skool samewerking lê daarin dat die gesin betrokke behoort te raak by die skool, maar ook dat opvoeders betrokke behoort te raak by gesinne. Samewerking is die ontwikkeling en instandhouding van positiewe, gerespekteerde verhoudings. Dit sluit in probleemoplossing en gedeelde besluitneming. Samewerking gaan dus veel verder as betrokkenheid. Laasgenoemde verseker egter nie dat ouers se behoeftes verstaan of aangehoor word nie (Dettmar *et al.*, 1996:287-288).

2.4.3.3 Die skool

Skole behoort vennootskappe daar te stel. "*Clearly everyone benefits when schools establish a variety of meaningful partnerships in their communities*" (Wacaster & Blake, 1999:59). O'Berry en Hardman (1998:99) noem enkele redes waarom skole 'n samewerkende vennootskap met gesinne behoort te hê. Dit sluit in dat dit bevestig dat die kind 'n lid van 'n huis asook 'n skoolgemeenskap is; dat elkeen die ander beïnvloed; dat wedersydse bemagtiging plaasvind; dit verhoog geleentheid vir leerders om sukses te behaal; dit sluit ouers in en dit skep 'n positiewe verhouding tussen huis en skool. Verder help dit onderwysers om meer te leer oor die kind en sy gesin. Dit spreek bekommernisse van leerders aan. Dit bied ruimte vir gesamentlike probleemoplossing. Dit moedig samewerkende besluitneming aan en dit kweek gedeelde verantwoordelikheid vir die implementering van skoolprogramme en huisaktiwiteite. Slegs deur mekaar aan te vul, kan skole verbeter word. "*School improvement initiatives take time. Sharing each other's strengths helps to promote democracy and community well being*" (Himel, Hall, Henderson & Floyd, 2000:74).

Die skool se rol binne 'n vennootskap kan ook nie onderskat word nie. Die skool behoort vennote binne die skoolgemeenskap te benut met die doel om uitnemende opvoeding moontlik te maak. Voorvereistes sluit in 'n duidelike kennis van behoeftes en tekorte, kennis van potensiële vennote en hul spesifieke kundighede, 'n visie en missie vir behoeftebevrediging, 'n koördineerder om die vennootskappe te bestuur, die vermoë by lede om akkommoderend saam te werk, duidelik geformuleerde riglyne, waaksaamheid teen eensydige voorskiftelikheid en erkenning van pedagogiese werkswyses met alle arbeid ter wille van die kind (Kleynscheldt, 2001:212).

Landelike skole as vennote het bepaalde eienskappe en uitdagings wat van stedelike skole mag verskil. Aangesien landelike opvoeding in Suid-Afrika, veral binne swart gemeenskappe, afgeskeep is onder die apartheidsonderwysbeleid, het die gemeenskap, deur verskeie instellings, 'n groot rol te speel in die totale opvoedkundige hernuwings-proses (Mabunda, 1997:i,ii). Die definisie vir plattelands ("*rural*"), aldus Khattri, *et al.* (1997:80) behels die volgende: "*The Census Bureau definition is based upon size and density of the population in an area. If an area has a population of less than 2 500 people, it is defined as rural*".

Landelike skole behoort te bou op positiewe eienskappe, wat insluit hul vermoë om opvoedkundige geleenthede te voorsien wat strek buite die grense van die klaskamer, dat ouerbetrokkenheid in hierdie gebiede aan die toeneem is, en dat leerders, volgens navorsing, baat vind by kleiner skole en die aard van die skoolgemeenskapsverhoudings (Khattri *et al.*, 1997:91-93). Skole behoort ook ag te slaan op uitdagings. Daar is meer armoede in landelike skole, 'n hoër persentasie swak skooldistrikte, en minder skoolverlaters wat terugkom om skoolopleiding te voltooi. Aan die anderkant kan kleiner klasgrootte, persoonlike atmosfeer en 'n versorgende omgewing as plus-faktore gesien word. Daar bestaan dus wel die potensiaal om 'n hoogseffektiewe skool te kan word. Die skole betrokke in hierdie navorsing is sprekende voorbeelde hiervan.

Die skool moet 'n gesonde, samewerkende skoolkultuur skep. Nias, Southworth en Yeomans (1989:73) noem oor samewerkende kultuur die volgende: "*Collaborative cultures are built upon a belief in the value of both the individual and the group to which he or she belongs. In schools with such cultures, people habitually praise, thank, appreciate, help, support or encourage one another and welcome the differences between them as a source of mutual learning and enrichment*". Shields en Knapp (1997:292) in Lemmer (1999:144) stel voor dat skoolverbeterings sal plaasvind wanneer 'n samewerkende professionele kultuur ontwikkel word onder personeel sodat hulle as 'n span eerder as los individue kan funksioneer. Elke skool se uniekheid ten opsigte van grootte, ligging (stad/platteland), gemeenskapsdemografie, mate van ouerbetrokkenheid, aantal personeel en administratiewe prioriteite behoort egter binne 'n vennootskap in ag geneem te word (Erchul & Martens, 1997:57). Die Wêreld Gesondheidsorganisasie definieer 'n

"*health promoting school*" as 'n skool wat ten doel het om gesonde lewenstyle daar te stel vir die hele skoolbevolking. Dit kan gedoen word deur die ontwikkeling van 'n ondersteunende omgewing bevorderlik tot fisieke, sielkundige, sosiale, omgewings, ekonomiese en geestelike welvaart (Donald *et al.*, 2002:26). Hier kan professionele persone 'n belangrike rol speel deur middel van herorganisasie van ondersteuningsdienste, binne en buite die skool. Wanneer skole aktiwiteite selekteer en kombineer vir 'n verskeidenheid tipes betrokkenheid, begin hulle bou aan gebalanseerde, uitgebreide en produktiewe vennootskapsprogramme (Epstein & Sanders, 1998:393).

Binne die skool is die skoolhoof, die onderwyser en die skoolbeheerliggaam subsisteme met bepaalde rolle.

- **Die skoolhoof**

"The leader who knows when to listen, when to act, and when to withdraw can work effectively with nearly anyone ..." (The Tao of Leadership, John Heider, 1985:55 in Davidoff & Lazarus, 1997:153).

Vir 'n skoolhoof om 'n effektiewe vennoot te wees, word die volgende aanbevelings gedoen, aldus Engelbrecht en Green (2001:33, 39) en Davies (2000:33-34). Die tradisionele, burokratiese bestuurstyl van die skoolhoof behoort te verander na 'n meer demokratiese bestuurstyl waar die skoolhoof as lid van 'n span besluite neem tydens samewerkende interaksie, al verskil dit van sy voorkeure. Sy taak is om samewerking te ondersteun deur aanhoudende, sistematiese formele opleiding in samewerking voor te staan. Hy behoort uit te reik, risiko's en die initiatief te neem om beter kommunikasie en samewerking met gesinne en gemeenskapsagente daar te stel. Vyf aanbevelings vir skoolhoofde om vennootskappe te help vestig sluit in om die onderwyser te sien as 'n eerste skakel in die sukses van 'n vennootskapspoging, die skool gesinsvriendelik te maak, uit te reik na die gemeenskap, toenemende verantwoordelikheid by die gesin te soek en 'n vennootskap te sien as 'n tweerigtingsskakel wat skoolsukses en gemeenskapsukses direk verbind. Skole reflekteer sy gemeenskap en vice versa.

- **Die onderwyser**

Onderwysers as vennote het bepaalde rolle en verantwoordelikhede. Hartshorne (1992:218) beklemtoon die kritiese rol van die onderwyser. "*In achieving the specific need for equality, relevance and quality in South African education, the teacher is the key person. Increasing funding, better physical facilities, new curricula, improved syllabuses and learning materials, democratic structures, effective planning and administration, as well as the political will to change and popular support for what is done, all have their part to play, but in the end, success or failure depends upon the teacher in the classroom*".

Die rol van die onderwyser as mentor en fasiliteerder is belangrik (Van der Horst & McDonald, 1997:232). 'n Paradigmaskuif is by onderwysers nodig van 'n onderwysergesentreerde na 'n leerdergesentreerde benadering. Onderwysers is nie meer die bron van kennis nie, hulle skep nou die geleentheid vir leer ('n leerkultuur), aldus Lemmer (2000:204). 'n Verdere verantwoordelikheid wat die onderwyser as vennoot het, is dié van professionele ontwikkeling. Lieberman en Miller (1992) in Morris en Chance (1997:336) definieer dit as "... *knowledge, skills, abilities and the necessary conditions for teachers learning on the job*". Die behoefte aan hoë-kwaliteit professionele ontwikkeling van onderwysers is belangrik omdat dit leerders se opvoedkundige uitkomst beïnvloed.

Paulo Freire, 'n voorstander daarvan dat opvoeders 'n opvoedingsproses met jong mense moet ontwikkel, bespreek sewe beginsels wat dien as riglyne vir opvoeders (Wong & Balestino, 2001:6).

- Die opvoeder is nie die eienaar en uitdeler van kennis nie, maar deel en fasiliteer en tree op as metgesel in die skep van kennis.
- Die opvoeder kweek respek, aanvaarding en standvastigheid.
- Leerders is aktiewe deelnemers aan hul eie leerproses, nie passiewe ontvangers van idees en waardes nie.
- Om ervaring te skep, verg van beide die kind en die opvoeder om leerders te wees en transformasie te ondergaan.

- Die opvoeder se outoriteit spruit uit die feit dat hy 'n wyer verwysingsraamwerk het en beter toegang het tot inligting.
- Beide die deelname en organisasie van leerders is noodsaaklike komponente tot die proses.

Neem kennis van die verskillende kontekste waarin onderwysers werk. Die landelike onderwyser verskil van die stedelike onderwyser in sekere aspekte. Kommunikasie binne landelike areas is meer persoonlik (persoon-tot-persoon) as die kommunikasie in stedelike areas waar die telefoon of geskrewe mediums benut word. In landelike areas is die onderwyser dus meer sigbaar en ook meer kwesbaar vir gemeenskapsdruk en kritiek. Die onderwyser is meer op hom/haarself aangewese ten opsigte van probleemoplossing of die werwing van vaardighede (Thurnston & Kimsey, 1989 in Dettmar *et al.*, 1996:116).

Die onderwyser as vennoot sit met vele uitdagings, wat insluit onderwysers se houding en ingesteldheid teenoor die onderrig leerproses, teenoor leerders en teenoor ander onderwysers. Dit word dikwels negatief beïnvloed deur faktore soos werkslading, gebrek aan status, moeilike leerders, swak administrasie en 'n hele reeks ander stresfaktore (Kruger & Adams, 1998:123). Huidiglik is opvoeders in Suid-Afrika aan die ontvangkant van veranderinge binne die onderwys en die breër gemeenskap. Hulle voel oorweldig, hulpeloos, gefrustreerd en hul persepsies is dat besluite op hul afgedruk word sonder dat hulle genader word of deel is van die besluitnemingsproses (Swart & Pettipher, 1999 in Engelbrecht *et al.*, 2001:40).

• Die Skoolbeheerliggaam

Die Departement van Onderwys en Opleiding (DOE, 1997:11, 14) bied 'n lang lys funksies aan wat die beheerliggaam as belangrike beheermaatreëls behoort te beskou. Een van sy belangrikste take is dat hy "*... must bring about and develop a partnership based on trust and respect between all stakeholders namely parents, learners, educators, other staff at the school, the local community and the education authorities*".

Davidoff en Lazarus (1997:165) gee 'n beskrywing van wat 'n skoolbeheerliggaam is: "*The governing body of the school is the legal body responsible for the development*

of overall school policy, the vision and mission of the school, financial management and fundraising, as well as making recommendations about appointments at the school". Beheerliggame het eers gedurende die 1990s deur middel van wetgewing ontwikkel wat daartoe gelei het dat hulle meer mag en verantwoordelikhede ontvang het. Die Skolewet van 1996 het die rol van beheerliggame drasties verander van hoofsaaklik benoemings vir aanstellings na beheer. Die rationaal vir die daarstel van verteenwoordigende beheerliggame was noodsaaklik om te verseker dat onderwysers, ouers, leerders en nie-onderrig personeel aktief deelneem in die bestuur van hul skole met as doel om beter onderrig en leeromgewing daar te stel (Lemmer, 1999:137). Die implimentering van gedesentraliseerde skoolbeheerliggame in terme van die Skolewet is egter, volgens Lemmer (1999:143) nog in die beginstadium. Skoolhoofde speel nie meer langer die rol van hoof besluitnemer nie, maar dit word nou die taak van die beheerliggaam. Ten spyte hiervan bly die primêre lokus van mag, outoriteit en besluitneming dikwels steeds by die skoolhoof aangesien hy die sleutel opvoedkundige leier in die skool is (Lemmer, 1999:139). Die ouers binne beheerliggame speel 'n sentrale rol ten opsigte van die ontwikkeling van skoolbeleid en bestuur, soos bepaal in die Skolewet (Engelbrecht *et al.*, 1999:56).

Mnr Kader Asmal, Minister van Onderwys, noem in 2000 die volgende rakende beheerliggame. "*n Skool se uitslae word onder meer bepaal deur die mate van ouerbetrokkenheid en die gehalte van skoolbestuur. Daar bestaan 'n verband tussen hoe doeltreffend 'n skool bedryf word, die skool se uitslae en ouerbetrokkenheid. Swak beheerliggame kan 'n remskoen vir die skool se ontwikkeling en doeltreffendheid wees. Beheerliggame en die onderwysdepartement behoort hande te vat om skole optimaal te laat werk en te sorg dat gehalteonderrig verskaf word. Ouers word aangemoedig om betrokke te raak by skoolbestuur en hulle beskikbaar te stel vir die verkiesing van beheerliggame*" (Die Burger van 9 Maart 2000:9). Tans is die rol van beheerliggame weer onder bespreking binne onderwysgeledere. Die uitdagings waarmee skole dikwels worstel is om genoeg gewillige en kundige ouers te kry om in die beheerliggaam te dien. Die feit bly staan dat al die werksaamhede van die beheerliggaam baie tyd verg en dikwels gepaard gaan met groot opofferings. In sommige gemeenskappe is daar weinig of geen persone wat kans sien om in die skool se beheerliggaam te dien nie. Een rede wat aangevoer word is

ongeletterdheid. Hierdie skole het baie hulp, leiding en ondersteuning nodig, want dit sal verhoed dat die skoolhoof óf alleen staan óf dat besluite by die skool sommer lukraak geneem word (Die Unie, 2001:98).

2.4.3.4 Die gemeenskap

Die betrokkenheid van die gemeenskap word beklemtoon deur resente wette en aanbevelings soos deurgevoer deur die Onderwysdepartement. Die verslag van NCSNET en NCESS en Konsepwet Witskrif 5 (Departement van Onderwys, 2000) beveel 'n gemeenskapsgebaseerde benadering tot die ontwikkeling van inklusiewe onderwys en opleiding aan. Hulpbronne in die gemeenskap behoort benut te word om te help met onderwysontwikkeling (Engelbrecht & Green, 2001:47). Hierdie gemeenskapsgebaseerde opvoedkundige ondersteuning sal insluit alle menslike hulpbronne en dienste wat die sisteem kan ondersteun en saam kan werk om prioriteite in onderwys aan te spreek, soos onder andere die US binne hierdie navorsingsstuk. Een van die belangrikste hulpbronne in die gemeenskap is sy mense. Elke gemeenskap, ook arm landelike gemeenskappe, het persone met spesifieke talente en kennis wat prakties gedeel kan word. Hulle kan nuttige inligting verskaf wat nie in handboeke te kry is nie.

Binne 'n gemeenskap is daar ook vele kulture. Kultuur is die som totaal van hoe ons lewe en wat ons onderskei van andere. Dit is wat ons as belangrik (waardes) beskou, wat ons aanvaar as die waarheid (geloof) en hoe ons glo ons dinge moet doen (norme). Suid-Afrika is 'n land waar kulturele verskille gerangskik is in ooreenstemming met etniese en rassediversiteit (Le Roux, 1997:9).

Die verband tussen die gehalte van opvoeding van 'n gemeenskap en die verbetering van sy algemene lewenspeil is vir die hele land en elke inwoner van belang. Om hierdie rede behoort die tekortkominge en die omvang daarvan deur die hele Suid-Afrikaanse gemeenskap begryp te word en oplossings op 'n koöperatiewe wyse gevind te word. Agtergeblewe gemeenskappe behoort bystand te kry sodat die skoolomgewing vir leer bevorderlik kan wees en sodat die gemeenskap opgevoed kan word (Kleynscheldt, 2001:216-217). Engelbrecht *et al.* (1999:57) noem dat die waarde van 'n vennootskap tussen die skool, ouers en gemeenskapshulpbronne beswaarlik onderskat kan word.

Binne gemeenskappe as sisteme is daar verskeie subsisteme wat as effektiewe vennote binne onderwys betrokke kan raak. Mabunda (1997:24-25) noem enkele eienskappe van 'n gemeenskap: dit beslaan mense as 'n kollektiewe groep, nie geïsoleerde individue nie; dit bestaan in 'n bepaalde omgewing; lede van 'n gemeenskap deel gemene faktore; 'n gemeenskap is gebind deur 'n besef van eenheid; 'n gemeenskap het 'n verskeidenheid behoeftes; 'n gemeenskap help mekaar deur gemeenskapsinstellings; norme en waardes lei en reguleer alle gemeenskapsaktiwiteite.

Die implimentering van vennootskappe bly egter 'n uitdaging. Sleutelaspekte wat na gekyk behoort te word, sluit in die identifisering van die tipe hulpbronne beskikbaar, die bewuswording van die waarde van hulpbronne vir die skoolgemeenskap, goeddeurdenking van hoe 'n skool se eie hulpbronne die gemeenskap kan bevorder sodat die vennootskap wedersydse voordele inhou, die daarstel van 'n aanvaarbare ooreenkoms met gemeenskapshulpbronne en laastens die identifisering en nastreef van spesifieke strategieë vir betrokkenheid van gemeenskapshulpbronne in skole. Vervolgens 'n verwysing na enkele subsisteme binne die gemeenskap.

- **Portuurgroep**

Cowie en Wallace (2000:5, 9) noem dat portuurgroepondersteuning nie onderskat mag word nie. *"Young people are much more likely to offer help to their peers in distress if there is a system within which to operate"*. Klasmaats kan praktiese voorstelle maak oor hoe 'n leerder deel kan word van die skool, welkom kan voel, veilig kan voel en sukses ervaar binne die klas. Volgens Stainback en Stainback (1996:54) is daar twee voordele aan die betrokkenheid van leerders binne 'n span. *"They are available to provide friendly and accepting overtures as well as assistance and encouragement, and they can offer culturally congruent support strategies because they have a better understanding than adults of the needs, desires and interests of their peers"*.

- **Besigheid**

Tot en met die laat 1970s het die idee van samewerking tussen onderwys en die besigheidswêreld nog nie aanklank gevind nie (Cerych, 1985 in Lemmer, 1999:162). Die 1980s en 1990s het egter 'n houdingsverskuiwing teweeggebring asook

toenemende druk om bande tussen hierdie potensiële vennote te versterk. "*It is evident from the international literature that the possibilities for co-operation between education and the working world are virtually limitless – from informal partnerships to highly structured formal agreements*" (Lemmer, 1999:163). Die behoefte aan besigheidsbetrokkenheid in onderwys en opleiding in Suid-Afrika word in die 1992 National Education Co-ordinating Committee (NECC) verslag duidelik gestel. "*The high-participation, high-skill nations are characterized by a high degree of state and employer involvement in education and training*" (NECC, 1993 in Mabunda, 1997:113). Die verslag noem dat in Suid-Afrika daar 'n swak rekord van privaatsektor- betrokkenheid in onderwys en opleiding is. Sedert die vroeë 1980s was daar daadwerklike pogings gemik daarop om onderwys in Suid-Afrika meer relevant vir die behoeftes van die ekonomie te maak. "*South Africans see a better educated and skilled workforce as a prerequisite for enhanced productivity in the domestic economy and competitiveness in international markets*" (Departement van Onderwys, 1995:6 in Mabunda, 1997:118). Stainback en Stainback (1996:284) noem: "*There is a heightened emphasis on developing partnerships between schools and businesses and connecting student learning with employment settings*". Vaardige mense wat in forums soos die gemeenskapspolisieringsforum en belastingbetalersverenigings leiding gee, deel dikwels nie die basiese vaardighede en kennis met ander nie. Dit behoort te verander sodat die hele gemeenskap daarby kan baat vind, aldus Minister Koornhof in *Die Burger* van 22 April (1998:9).

Pichler in Mabunda (1997:53) identifiseer drie stadia van besigheid- onderwysbetrokkenheid. In stadium een voorsien besigheids skole van hulpbronne addisioneel tot dit wat die staat voorsien, soos byvoorbeeld boeke, rekenaars en kontantpryse. In stadium twee raak besigheid en werkgewers direk betrokke in klaskamer en leerderaktiwiteite soos om byvoorbeeld 'n skool aan te neem en te voorsien van 'n groter verskeidenheid programme. In stadium drie word besigheid 'n agent van verandering en raak betrokke by die fundamentele herstrukturering van die onderwysstelsel op veel groter skaal.

Volgens Lemmer (1999:162-163) behels die voordele van 'n vennootskap met 'n besigheid die volgende. Vir die leerder kan 'n vennootskap lei tot werkservaring, stimulering ten opsigte van vakke, motivering en spesiale geleenthede. Vir die

opvoeder het die vennootskap voordele wat insluit opleidingskursusse, resente materiaal in die klas en kontakte. Vir besigheid lei vennootskappe tot opgevoede werkers, die gebruik van fasiliteite van opvoedingsinstellings, ekonomiese voordele, resente inligting oor ontwikkelings en nuwe benaderings in die onderwys asook beter begrip vir probleme in onderwysvoorsiening. 'n Skool wat in 'n vennootskap met ander onder besighede en/of universiteite is, verminder die isolasie wat skole binne hul gemeenskap voel, dit help skole om hulpmiddele meer effektief te benut en dit skep voordele en/of geleenthede vir almal. Almal trek voordeel uit 'n vennootskap met hul gemeenskap (Wacaster & Blake, 1999:58-59).

- **Tersiêre Opvoedingsinstellings**

In hoofstuk 2 is verwys na uitdagings soos dit bestaan het tussen ander tersiêre instellings en skole. Tye is gelukkig aan die verander ten opsigte van houdings en ingesteldhede. "*A sea of change is occurring in the way colleges and universities work with communities to promote the positive development of youth and families*" (Chibucos & Lerner, 1999:1). Vennootskappe tussen universiteite en skole bied dus beide praktiese en ideologiese beloftes in veranderende tye. Oproepe vir opvoedkundige hervorming is wêreldwyd verkondig in die laaste dekade. Oproepe vir meer samewerking tussen universiteite en skole is prominent (Dyson, 1997 in Perry, Dockett, Kember & Kuschert, 1999:384). "*By working together (collaborating – pooling resources, energy, ideas and personnel) we can make a greater significant difference than any single group or individual organisation working independently*" (Chibucos & Lerner, 1999:104).

Skole is egter nie net meer omgewings waar onderwysers onafhanklik werk of in isolasie met selfstandige groepe leerders werk nie, maar word 'n instelling van die negentigerjare waarin onderwysers vaardighede behoort te hê wat hulle in staat stel om te kommunikeer met 'n wye gehoor om in spanverband te kan beplan en om 'n verskeidenheid uitdagende probleme te kan oplos. Hoër instellings vereis weer van dosente om in spanne te werk, om met 'n breër gehoor te kommunikeer, om navorsing te doen en om 'n hoë vlak van leer en skolastiese aktiwiteite in stand te hou. Pugh (1989) in Nicolls (1997:24) stel die volgende voor: "... *a working relation characterized by a shared sense of purpose, mutual respect and the commitment to*

negotiate". Dit impliseer die uitruil van inligting, verantwoordelikhede, vaardighede, besluitneming en aanspreeklikheid.

Persoonlike ontwikkeling is 'n kritieke faktor vir 'n vennootskap om voort te gaan. Dit is belangrik om te verstaan wat die rol van voortdurende professionele ontwikkeling speel en hoekom skole en hoër opvoedingsinstellings 'n samewerkende vennootskap instand moet hou. Die vennootskap wat skole en hoër opvoedingsinstellings vandag in betrokke is reflekteer toenemend die belange van die regering, befondsingsagentskappe, inspekteurs en ook leerders by skole. 'n Wye reeks opvoedkundige vennootskappe bestaan en elkeen beïnvloed die ontwikkeling van onderwys en dié wat daarmee betrokke is (Nicolls, 1997:12, 13, 26).

- **Plaaslike gemeenskapsbronne**

Engelbrecht en Green (2001:50) noem dat die rol van skoolgebaseerde ondersteuningspanne behoort te wees om vennootskappe te bou met gemeenskapsinstansies. Dit sluit in regeringsstrukture, nie-regeringsorganisasies en ander gemeenskapsorganisasies soos ouerverenigings en ander relevante liggame. Nie-regeringsorganisasies kan waardevolle bydraes lewer om vooroordele en diskriminerende houdings en praktyke wat nog binne skole heers, aan te spreek (Engelbrecht *et al.*, 1999:56). Daar is heelwat ander vennote wat ook 'n rol kan speel binne 'n bepaalde vennootskap. Enkele vennote behels die polisie, maatskaplike dienste, die media, gesondheidsdienste, vakbonde en die privaatsektor (Kleynscheldt, 2001:217-241). Daar is dus vele subsysteme wat binne 'n vennootskap 'n bydrae kan lewer, maar word as gevolg van die omvang van die studie nie verder bespreek nie.

2.4.3.5 Nasionale sisteme

"The concept of partnerships is a central element in so many constitutional imperatives, and particularly in the functioning of government", aldus Dr Mike Jarvis, Kwazulu-Natal onderwyskundige (*The Teacher*, 1998:16). 'n Vennootskap tussen die private sektor en die staat kan 'n reuse-bydrae lewer tot die opvoeding van leerders en tot die heropbou en ontwikkeling van 'n volk. Die gemeenskap moet dus nie sy betrokkenheid by skool-opvoeding gering ag nie, omdat 'n volk wat nie na sy kinders omsien nie, tot uitwissing gedoem is, aldus Dr Sibusu Bengu, Minister van

Onderwys (*Die Burger* van 9 Oktober 1997:11). Sonder ondersteuning van staatsbeleid en aksie kan 'n vennootskap nie voldoende plaasvind nie (Epstein & Sanders, 1998:393). Die Departement van Onderwys (DOE, 1997:9) in Kleynseldt (2001:209) het in 1997 egter verklaar dat ouers, leerders, opvoeders en andere nie kan verwag dat die staat alles moet gee en alles vir skole moet doen nie.

Die staat se funksies as opvoedingsvennoot behels die volgende (Kleynseldt, 2001:207):

- billike onderwysgeleenthede en regverdige behandeling vir alle mense;
- die skepping van 'n stelsel van onderwysvoorsiening;
- gelykwaardige onderwysstandaarde en onderwysbeleid;
- die instelling van onderwysinrigtings;
- doeltreffende beheer van die onderwys;
- effektiewe beskikbaarstelling en aanwending van hulpmiddele soos handboeke en dies meer;
- vasstelling van algemene onderwysdoelwitte;
- die koördinering van take en funksies van onderwysvennote;
- die daarstelling van relevante kurrikula; en
- voorsiening van kwaliteit onderwys wat voldoen aan die bestaande internasionale standaarde.

2.5 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is 'n deurskouing van literatuur oor moontlike uitdagings soos ervaar deur sisteme en die meganismes van konsultasie, samewerking, en spanwerk binne vennootskappe gedoen. Uitdagings is veel en omvangryk, en kan slegs aangespreek word binne 'n meta-teoretiese benadering waarin sisteme, kontekste, tyd, menslike ontwikkeling en aktiewe betrokkenheid by prosesse teenswoordig is. Epstein en Sanders (1998:394) noem dat skool, gesin en gemeenskapsvennootskappe die kernkomponente is van veranderings en verbeterings binne skole. "*Educational provision is a shared responsibility of the total*

community, eventually standing in a central position with regard to the creation of a community of lifelong learners" (Lemmer, 1999:170).

"A partnership between the government, the business sector and parents is important. This challenge is being addressed in South Africa at present" (Davidoff & Lazarus, 1997:115). Uit 'n bestudering van die owerheid se onderwyswetgewings en -beleidsdokumente blyk dit duidelik dat die Suid-Afrikaanse regering nie daarin belangstel om die onderwys op 'n outokratiese wyse van bo af op die opvoedingsgemeenskappe af te dwing nie (Kleynscheldt, 2001:262). Die Grondwet en die Skolewet maak in werklikheid deure oop vir 'n verskeidenheid opvoedingsvennote om by die Suid-Afrikaanse onderwys en opvoeding daadwerklik betrokke te raak. Genoemde wette maak dit verder duidelik dat die primêre opvoedingsvennote soos ouers as noodsaaklike vennote beskou word.

Binne die navorsingsprojek tussen die skole en die US is deurentyd gepoog om die vennootskap te verbind tot die volgende sleutelbeginsels: dié van 'n spanpoging, dat kontekste deurentyd in ag geneem is, dat onderwysers se houdings en vrese in ag geneem is en dat daar gepoog is om 'n wen-wen situasie daar te stel. Die grondwerk tot hierdie proses van vennootskap bou is vooraf gelê.

"There are extra-ordinary capabilities in ordinary people, given the opportunity" (Thomas Jefferson uit Wacaster & Blake, 1999:58).

In die volgende hoofstuk word die navorsingsontwerp, metodologie, ondersoekseleksie, data-insamelingsmetodes, analise, verifikasie en etiek van die studie hanteer.

HOOFSTUK 3

DIE NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

3.1 INLEIDING

Die literatuuroorsig is in besonderhede in die vorige hoofstuk uiteengesit. In hierdie hoofstuk sal die navorsingsontwerp en navorsingsmetodologie van die studie bespreek word. Die ondersoekseleksie, gevolg deur data-insamelingsmetodes sal aangedui word en 'n uiteensetting van data-analise en -verifikasie volg. Die rol van die navorser word bespreek en etiese oorwegings sluit die hoofstuk af.

3.2 NAVORSINGSPARADIGMA

In hierdie studie word binne die interpretatiewe/konstruktivistiese paradigma gewerk. Aangesien kwalitatiewe navorsers belangstel in betekenis van menslike gedrag en ervaring, verteenwoordig kwalitatiewe navorsing 'n paradigma verskuiwing weg van die positivistiese benadering tot navorsing (Leedy, 1997:28; Swart, 1994:160). Smit (2001:69) noem dat "... *an interpretive paradigm implies that the selected goals are to construct understanding epistemologically and ontologically in a trustworthy and authentic manner*". Neuman (2000:71) noem dat "*for interpretive researchers, the goal of social research is to develop an understanding of social life and discover how people construct meaning in natural settings*".

Die frase "*paradigma*" is reeds in 1962 deur Thomas Kuhn gebruik om na gevestigde navorsingstradisies in 'n spesifieke dissipline te verwys. "*A paradigm means a basic orientation to theory and research. A scientific paradigm is a whole system of thinking*" (Neuman, 2000:65). 'n Paradigma binne die sosiale wetenskappe sal teorieë, modelle en metodologieë van 'n spesifieke tradisie insluit (Mouton, 1996:203). Paradigmas staan sentraal tot die navorsingsontwerp omdat hulle impak het op die aard van die navorsingvraag en ook op die wyses waarvolgens die vraag bestudeer sal word. Die navorsingsvraag en -metodes pas logies binne die

paradigma. 'n Paradigma voorsien 'n breë raamwerk vir die navorsingsdoel. 'n Paradigma tree op as perspektief wat 'n rasionaal vir navorsing voorsien en die navorser verbind tot sekere metodes van data-insameling, observasie en interpretasie. Die interpretatiewe paradigmas omsluit drie aspekte (Terre Blanche & Durrheim, 1999:6, 36; Denzin & Lincoln, 1994:99; Maykut & Morehouse, 1994:3).

- Die *ontologiese*, wat vra na die aard van die interne realiteit van subjektiewe ervarings.
- Die *epistemologiese*, wat geïnteresseerd is in die oorsprong en aard van kennis en die konstruksie daarvan, en
- Die *metodologiese*, dit wil sê die wyse hoe 'n navorser kennis bekom.

"Researchers working in this interpretative tradition assume that people's subjective experiences are real and should be taken seriously (ontology), that we can understand other's experiences by interacting with them and listening to what they tell us (epistemology) and that qualitative research techniques are best suited to this task (methodology)" (Terre Blanche & Durrheim, 1999:123). Binne die paradigma word die aanname gemaak dat data, interpretasie en uitkomst in kontekste en mense gewortel is en nie skeppinge van die verbeelding is nie. Data kan tot by die primêre bronne teruggevoer word en die logika wat interpretasie van data ten basis lê, word duidelik uiteengesit (Mertens, 1998:11-13).

3.3 NAVORSINGSONTWERP

'n Navorsingsontwerp aan die hand van Mouton (1996:203) kan gedefinieer word as 'n bloudruk van die verloop van die navorsingsproses. 'n Navorsingsontwerp is dus 'n stel riglyne en instruksies wat gevolg sal word ten einde die navorsingsprobleem suksesvol aan te spreek. *"The main function of a research design is to enable the researcher to anticipate what the appropriate research decision should be so as to maximise the validity of the eventual results"* (Mouton, 1996:107). Volgens Terre Blanche en Durrheim (1999:52) is die navorsingsontwerp 'n plan van aksie waarin besluite rakende vier aspekte van navorsing gedoen word, naamlik die navorsingsparadigma, die doel van die studie, die metodes en die konteks waarin ondersoek plaasvind.

'n Navorsingsontwerp skakel die navorsingsvraag aan die uitvoering van navorsing. Dit word ontwikkel deur 'n proses van refleksie rakende sake relevant tot al vier dimensies, om 'n samehangende aksieplan daar te stel en wat geldige antwoorde tot navorsingsvrae sal bied. Die proses van refleksie word gelei deur twee beginsels van besluitneming, naamlik *ontwerp-geldigheid* en *ontwerp-samehang*; deur te vra hoe die navorsings-paradigma, doel en tegniek logies bymekaar pas sodat hulle mekaar komplementeer (Terre Blanche & Durrheim, 1999:33, 52). Die navorsingsontwerp fokus op die logiese verloop van die navorsingproses met as beginpunt die navorsingsprobleem of -vraag en het as spesifieke fokus die eindproduk van die hele proses.

Daar bestaan heelwat kwalitatiewe navorsingsontwerptipes, waarvan kwalitatiewe navorsing, etnografiese navorsing en gevallestudies enkele is (Merriam, 1998:11). 'n Kwalitatiewe studie word in hierdie studie gebruik. Die formaat vorm deel van die essensiële kenmerke van kwalitatiewe navorsing soos in 3.4.2 uiteengesit. Dit poog om 'n fenomeen, perspektief of 'n wêreldsiening bloot te lê en te deurgrond en maak gebruik van konsepte, modelle en teorieë. Data word ingesamel deur onder andere onderhoude, observasies en dokument-analise. Bevindinge is 'n samestelling van beskrywing, analise en begrip. By data-analise word konsepte van die teoretiese raamwerk gebruik om groter insig te verwerf in die perspektiewe en ervarings van die deelnemers. Die analiseringsproses behels gewoonlik die identifisering van herhalende patrone in die data in die vorm van kategorieë, veranderlikes en temas.

Kenmerke van kwalitatiewe navorsingsontwerpe omsluit 'n gedetailleerde ontmoeting in met die studieobjekte, die seleksie van 'n klein aantal gevalle vir bestudering, 'n oopheid vir veelvuldige databronne en buigbare ontwerpkenmerke wat die navorser toelaat om aan te pas en veranderings te maak tot die studie waar dit nodig mag wees (Babbie & Mouton, 2001:279).

Die klassifikasie van navorsingsontwerpe word volgens vier beginsels hanteer (Babbie & Mouton, 2001:76, 77, 84).

- Ten eerste word onderskei tussen *empiriese en nie-empiriese studies*. Hierdie studie is empiries, aangesien dit handel met "*objekte*" wat in die werklike lewe

funksioneer of bestudeer word, naamlik hoe 'n vennootskap tussen drie landelike primêre skole en 'n tersiêre instelling alle partye kan bevoordeel.

- Tweedens is 'n onderskeid tussen *primêre en sekondêre data* belangrik. Primêre data, wat verwys na data wat deur die navorser self direk ingesamel word, is in hierdie studie gebruik.
- In hierdie studie is derdens van tekstuele (woordelike) data gebruik gemaak, eerder as numeriese data (Babbie & Mouton, 2001:77).
- 'n Vierde onderskeid handel oor *gestruktureerde versus minder gestruktureerde* ontwerpe. In hierdie kwalitatiewe studie waar die klem op rapport, vertroue en deelname val wat dien as maatreëls ter verhoging van die geldigheid van die ontwerp, is van minder gestruktureerde ontwerpe gebruik gemaak (Babbie & Mouton, 2001:77).

Ter opsomming kan die navorsingontwerp soos gebruik in hierdie studie dus geklassifiseer word as empiriese navorsing met primêre databronne, wat tekstuele data genereer met 'n minder gestruktureerde ontwerp en minder formele maatreëls van kontrole.

3.4 NAVORSINGSMETODOLOGIE

Die navorsingsmetodologie het, anders as die navorsingontwerp, 'n spesifieke belang by die proses van navorsing en die gereedskap en prosedure soos data-insameling en data-seleksie, wat tydens hierdie proses in gebruik sal wees. Die term metodologie word deur Hart (1998:28) gedefinieer as: "*A system of methods and rules to facilitate the collection and analysis of data*". Terre Banche en Durrheim (1999:6) beskryf dit weer as die wyse waarop die navorser te werk gaan om prakties dit te bestudeer wat die navorser glo bekend kan wees.

Soos in 1.3 uiteengesit is die doel van hierdie studie om by wyse van 'n kwalitatiewe navorsingsmetodologie 'n duidelike en omvattende verkenning te maak van uitdagings en meganismes tot vennootskap tussen drie landelike skole en die US. Die kwalitatiewe navorsingsmetodologie is verkies omdat dit toelaat dat direk met skole en onderwysers as bewuste, selfgerigte en rasonale mense in gesprek getree

word (Coetzee & Graaff, 1996:25). Ook kan hulle subjektiewe ervarings van die navorsingsonderwerp onder bespreking deurgrond word deur sensitief te wees vir die kontekste waarbinne hulle met mekaar en met leerders in interaksie tree (Mouton, 2001:194). *"Words are the way that most people come to understand their situations. We create our worlds with words. We defend and hide ourselves with words. The task of the qualitative researcher is to find patterns within those words (and actions) and to present those patterns to others to inspect while at the same time staying as close to the construction of the world as the participants originally experienced it"* (Maykut & Morehouse, 1994:18).

3.4.1 Kwalitatiewe navorsing

'n Kwalitatiewe metodologie neem kompleksiteit in ag en die voortdurende veranderende aard van die werklike lewe soos veral tans relevant is binne die Suid-Afrikaanse onderwys. Kwalitatiewe navorsers sal verskeie nuanses van houding en gedrag erken wat ander navorsers met ander metodologieë mag ontwyk (Babbie & Mouton, 2001:309). Die kwalitatiewe, interpreterende navorsingsparadigma omskryf die metodes en tegnieke mees geskik vir die insameling en analise van data. Kwalitatiewe navrae, wat fokus op betekenis in konteks, vereis 'n data-insamelingsinstrument wat sensitief is tot onderliggende betekenis wanneer data versamel en geïnterpreteer word. Die mens is die mees geskikte vir hierdie taak, veral omdat onderhoude, observasie en analise aktiwiteite sentraal staan ten opsigte van kwalitatiewe navorsing (Merriam, 1998:1-2). Vervolgens word kenmerke bespreek.

3.4.2 Kenmerke van kwalitatiewe navorsing

Die konsep kwalitatiewe navorsing word gebruik as sambreelterm vir verskeie navorsingstrategieë wat sekere kenmerke in gemeen het (Bogdan & Bilken, 1992:2-3). Kwalitatiewe navorsing verwys onder andere na betekenis, konsepte, eienskappe, metafore, simbole en beskrywings van fenomene wat nie deur numeriese data oorheers word nie, maar hoofsaaklik deur tekstuele data. Die kenmerke van kwalitatiewe navorsing kan as volg uiteengesit word (Babbie & Mouton, 2001:270-274; Creswell, 1994:162; Maykut & Morehouse, 1994:43-47;

Merriam, 1998:6-8; Patton, 1990:40-41; Silverman, 2000:8; Swart, 1994:159-163; Terre Blanche & Durrheim, 1999:43).

3.4.2.1 Verkennende navorsing

'n Groot deel van sosiale navorsing word onderneem ter wille van die verkenning van 'n relatief onbekende navorsingsveld. Gevolglik word meestal oop, buigsame en induktiewe navorsingsbenaderings gebruik ten einde nuwe insigte in fenomene te ontdek (Terre Blanche & Durrheim, 1999:39). Babbie en Mouton (2001:80) noem die volgende redes. Dit poog om die navorser se nuuskierigheid en behoeftes aan 'n beter insig in die fenomeen te bevredig, om die uitvoerbaarheid van 'n meer omvattende studie te ondersoek, om metodes te ontwikkel wat in 'n opvolgstudie suksesvol gebruik kan word, om die sentrale konsepte en konstrakte van 'n studie te verklaar en om prioriteite vir verdere studie te bepaal. Drie metodes binne verkennende navorsing omsluit eerstens 'n oorsig wat gedoen word van bestaande toepaslike literatuur, tweedens 'n opname wat gedoen word onder mense met moontlike praktiese insig en/of praktiese ervaring van die probleem en laastens 'n oop en plooibare navorsingstrategie (Mouton & Marais, 1990:45; Babbie & Mouton, 2001:80). 'n Suksesvolle verkennende studie vereis dus dat die navorser bereid moet wees om nuwe idees en voorstelle te ondersoek en om oop te wees vir nuwe stimuli.

3.4.2.2 Kontekstueel-verklarende navorsing

Huysamen (1994:172) sê: "*Hoewel die betekenis van menslike bestaan nie gelyk is aan sy konteks nie, kan dit nie daarvan geskei word nie*". In hierdie studie word vanuit 'n konstruktivistiese, verklarende paradigma gewerk en is hierdie paradigma gewortel uit beide die fenomenologie en die hermeneutika. Terre Blanche en Durrheim (1999:399-410) verenig hierdie twee filosofiese rigtings binne die verklarende paradigma en stel op een kant van die kontinuum die eerste persoon-perspektiewe wat empatiese kontekstuele navorsing omvat en plaas op die ander kant van die kontinuum die derde persoon-perspektiewe wat geassosieer word met die term "*distansiëring*". Die sentrale argument is dat distansiëring die navorser toelaat om meer te sê as wat slegs vanuit die deelnemers se kontekste moontlik is. Die begrip vir en insig in 'n situasie moet dus ontwikkel word vanuit die perspektief

om binne die konteks te wees (empatie) en van die perspektief van distansiëring deur die gebruik van interpretering. Die skrywers beweer dat 'n goeie navorsingsstudie beide van hierdie oriëntasies moet omvat soos dan ook gepoog in hierdie studie.

3.4.2.3 *Beskrywende navorsing*

Merriam (in Heiberg, 1997:46) stel dit dat 'n beskrywende studie oorweeg word "... *wanneer beskrywing en verklaring die doelstelling is en nie die oorsaak en gevolg nie*". Die produk van 'n kwalitatiewe studie is baie beskrywend. Woorde en prente word eerder gebruik as syfers om oor te dra wat die navorser oor 'n fenomeen geleer het. In-diepte ondersoeke en direkte aanhalings wat deelnemers se persoonlike perspektiewe en ervarings uitlig, word ingesluit. Die navorser ondersoek gewoonlik die redes vir waargenome patrone en ook hulle implikasies en word gewoonlik gedoen deur middel van narratiewe-tipe beskrywings (Babbie & Mouton, 2001:81; Mouton & Marais, 1990:46-47; Terre Blanche & Durrheim, 1999:30).

3.4.2.4 *Kwalitatiewe navorsing as proses*

Kwalitatiewe navorsing fokus op beide die proses wat plaasvind, sowel as op die produk of eindresultaat (Babbie & Mouton, 2001:271; Creswell, 1994:162). Swart (1994:160) noem dat kwalitatiewe navorsing 'n longitudinale element het. Die mens word in die kontinuïteit van die lewe ondersoek en daarom word 'n dinamiese betekenis aan data gegee.

3.4.2.5 *Die rol van die navorser*

Die navorser is die belangrikste navorsingsinstrument (Creswell, 1994:162). Die rol van die navorser is om 'n holistiese beeld weer te gee van dit wat bestudeer is en om persoonlike vooroordele uit te sluit tydens navorsing (Miles & Huberman, 1994:6). Eienskappe van 'n navorser omsluit die volgende: die navorser reageer op die konteks, navorsingstegnieke word aangepas na aanleiding van omstandighede, die totale konteks word in ag geneem, daar is sensitiwiteit vir nie-verbale aspekte, data kan dadelik geproduseer word, uitklarings en opsommings kan plaasvind soos wat die studie vorder en afwykende response kan ondersoek word (Guba & Lincoln,

1981 in Merriam, 1994:7). Dit plaas 'n besonderse verantwoordelikheid op die navorser om onbevooroordeeld te wees in beskrywings en interpretasies.

3.4.2.6 Databronne en insamelingsmetodes

'n Kwalitatiewe navorser stel belang in die betekenis van menslike gedrag en ervaring en verkies 'n relatiewe ongestruktureerde of semi-gestruktureerde navorsingsontwerp (Silverman, 2000:24). Data-insamelingsmetodes wat die meeste gebruik word, is deelnemende waarneming en ongestruktureerde in-diepte-onderhoude in die vorm van uitgebreide gesprekke. Tipiese databronne sluit onderhoudstranskripsies en veldnotas in. Data word eerder in woorde en beelde as in syfers weergegee (Creswell, 1994:162).

3.4.2.7 Naturalistiese navorsing met interaksie

Kwalitatiewe navorsing vind in natuurlike omstandighede plaas en bestudeer mense en hulle perspektiewe, ervarings en gedrag in die werklike lewe of te wel in die veld binne kontekste (Creswell, 1994:145, 162; Babbie & Mouton, 2001:270). Die ondersoek is gewoonlik nie-manipulerend, onopvallend en nie-kontrollerend en toon openheid vir alles wat gebeur. Die uitkomst van 'n ondersoek word nie beheer nie. Die sleutel filosofiese aanname waarop alle tipes kwalitatiewe navorsing gebaseer is, is die siening dat realiteit gekonstrueer word deur individue wat in interaksie is met hul sosiale wêreld. Anders as by kwantitatiewe navorsing, onthul kwalitatiewe navorsing hoe al die dele saamwerk om 'n geheel te vorm (Merriam, 1998:6).

3.4.2.8 Induktiewe navorsingstrategieë

Die navorsing maak gebruik van induktiewe navorsingstrategieë. Bogdan en Bilken (1992:162) sê: *"They do not search out data or evidence to prove or disprove hypotheses they hold before entering the study; rather, the abstractions are built as the particulars that have been gathered are grouped together"*. Dit bou abstraksies, konsepte, hipotesisse of teorieë eerder as wat dit bestaande teorieë toets. Kwalitatiewe studies word dikwels onderneem omdat daar gebreke ten opsigte van teorie is.

3.4.2.9 Die navorsing is holisties

Kwalitatiewe navorsing het 'n holistiese perspektief aangesien die totale fenomeen van ondersoek as 'n komplekse sisteem verstaan word wat meer is as die som van sy dele. Dit fokus op 'n komplekse interafhanklikheid, wat nie reduseerbaar is tot 'n paar diskrete veranderlikes en liniêre oorsaak-gevolg verhoudings nie.

3.4.2.10 Empatiese neutraliteit

Empatiese neutraliteit is kenmerkend van 'n kwalitatiewe ondersoek. Die navorser poog om die wêreld te verstaan soos dit deur deelnemers aangebied word en om getrou te wees aan die kompleksiteit en veelvuldige perspektiewe soos dit ontvou. Objektiviteit gaan dus om betroubare en geloofwaardige intersubjektiviteit en 'n neutrale en nie-veroordelende houding te openbaar teenoor data wat gegenereer word (Patton, 1990:58).

3.4.2.11 Dinamiese en buigsame ontwerp

Die ontwerp van 'n kwalitatiewe studie is dinamies en buigsam en reageer op veranderende omstandighede binne die studie (Merriam, 1998:8). Dit laat ruimte vir aanpassings in formaat soos nuwe ontdekkings opduik.

3.4.2.12 Doelbewuste seleksie

'n Laaste kenmerk is dat kwalitatiewe navorsers gewoonlik werk met klein groepe mense wat doelbewus geselekteer word ten einde te verseker dat die verskeidenheid wat algemeen is tot die betrokke sosiale fenomeen wel in die data teenwoordig is.

3.5 ONDERSOEK SELEKSIE

Wanneer 'n navorsingsprobleem geïdentifiseer is, is die volgende stap om die deelnemers te selekteer. Seleksie is die proses wat gebruik word om die deelnemers te selekteer wat in die navorsingstudie ingesluit gaan word. Seleksie omsluit besluite oor die steekproef wat groot genoeg moet wees om aannames ten opsigte van 'n bevolking te kan maak (Terre Blanche & Durrheim, 1999:44, 274). Dit kan bestaan uit óf 'n waarskynlikheids- óf 'n nie-waarskynlikheidssteekproef. In kwalitatiewe

navorsing is 'n nie-waarskynlikheidssteekproef die mees geskikte strategie (Merriam, 1998:60-61). "*Non-probability samples are not selected according to the principles of statistical randomness. They are selected according to some other principle such as convenience or accessibility. By convenience sampling you select a sample based on time, money, location, availability of sites or respondents and so on*" (Terre Blanche & Durrheim, 1999:279; Merriam, 1998:63).

Kwalitatiewe navorsers werk gewoonlik met klein groepe mense wat in-diepte binne hulle kontekste bestudeer word (Miles & Huberman, 1994:27). Die groep deelnemers word so saamgestel dat 'n beter begrip van en insig in die fenomeen moontlik is, aangesien "... *this approach to purposefully selecting people for a study acknowledges the complexity that characterizes human and social phenomena*" (Maykut & Morehouse, 1994:56). Babbie en Mouton (2001:202) noem die volgende oor doelbewuste selektering. Dit is 'n tipe nie-waarskynlikheidssteekproef waarin die navorsers sy eie oordeel gebruik in die seleksie van 'n steekproef. Neuman (2000:196) noem weer dat "... *qualitative researchers select a sample according to their relevance to the research topic rather than their representativeness*" (Flick, 1998:41). In hierdie studie het doelbewuste, gerieflikheidsseleksie plaasgevind.

3.6 DATA-INSAMELINGSMETODES

Volgens Gough (2000:3) is navorsingsmetodes tegnieke vir data-insameling. Data-insamelingsmetodes in kwalitatiewe navorsing word deur Miles en Huberman (1994:1) beskryf as daardie metodes wat "... *usually generate data not easily reduced by numbers ... designed to collect words*". Data is gewone stukkie inligting of basiese materiaal waarmee die navorsers werk en wat in die omgewing gevind word (Terre Blanche & Durrheim, 1999:45). Dit kan konkreet en meetbaar of onsigbaar en moeilik meetbaar, soos emosies, wees. Kwalitatiewe data is data in die vorm van woorde en beslaan direkte aanhalings van mense oor hul ervarings, menings, gevoelens en kennis, bekom deur onderhoude, gedetailleerde beskrywings van mense se aktiwiteite, gedrag, aksies, rekordhouding tydens observasies en aanhalings uit dokumente (Merriam, 1998:69). Volgens Vithal en Jansen (1997:22) dui 'n data versamelingsplan in besonderhede die aksieplan van data-insameling aan. Dit word dikwels voorafgegaan deur 'n stelling oor die algemene metodologiese strategie (byvoorbeeld hierdie navorsing is 'n gevallestudie oor ...), duidelike grense

rakende kritiese vrae, en die identifisering van bronne van data versameling, soos observasie.

Die navorser het van verskeie metodes gebruik gemaak. Die volgende navorsingsmetodes word nou kortliks bespreek: literatuuroorsig, onderhoude, 'n vraelys, observasie, oorlegpleging met die studieleier en laastens administratiewe prosedures.

3.6.1 Literatuuroorsig

'n Navorsingsprojek bestaan nie in isolasie nie. Dit bou op iets wat reeds gedoen is. Dus moet die navorser kyk na vorige werke in die veld. Een manier is om relevante literatuur te ondersoek. Terre Blanche en Durrheim (1999:17) beskryf 'n literatuuroorsig as die identifikasie en analise van literatuur wat verband hou met die navorser se projek. 'n Literatuuroorsig, aldus Kvale (1998:13) is: "*The selection of available documents (both published and unpublished) on the topic, which contain information, ideas, data and evidence written from a particular standpoint to fulfill certain aims or express certain views, on the nature of the topic and how it is to be investigated, and the effective evaluation of these documents in relation to the research being proposed*". Volgens Vithal en Jansen (1997:14-19) bied 'n literatuuroorsig 'n sintese van wat reeds en wat nie reeds oor 'n onderwerp geskryf is nie en hoe die navorser se voorstel poog om die gaping ten opsigte van bestaande kennis uit te bou. Merriam (1998:51-55) beskryf die waarde van 'n literatuuroorsig soos volg: dit integreer, sintetiseer en lewer kritiek rakende belangrike denke en navorsing op 'n spesifieke onderwerp. Nadat data versamel en na gekyk is, moet inligting in samehangende eenhede of temas opgeskryf word. 'n Literatuuroorsig kan ook nuttige inligting daarstel vir besluitnemings. Dit kan verder die algehele teoretiese raamwerk van die studie identifiseer, sowel as probleemstellings daarstel. Dit voorsien die fondasie of teoretiese raamwerk vir bydraes tot kennisbasis. Geen probleem in opvoeding bestaan in isolasie van ander menslike gedrag nie. Gevolglik is daar altyd navorsing of teorie of denke wat verband hou met probleme onder bespreking (Merriam, 1998:51).

Volgens Silverman (1993:1) is die doel van die literatuuroorsig "... *to provide a set of explanatory concepts. These concepts offer ways of looking at the world ... without a*

theory, there is nothing to research". Terre Blanche en Durrheim (1999:18-20) en Creswell (1994:20-23) noem dat 'n literatuuroorsig navorsing in konteks plaas. Doelwitte omsluit:

- dit deel met die leser die resultate van ander studies wat met die onderhawige studie verband hou;
- dit identifiseer kennisgapings en ontwikkel 'n navorsingsprobleem;
- dit identifiseer 'n teoretiese raamwerk;
- dit identifiseer verbandhoudende aangeleenthede en veranderlikes tot mekaar en tot die navorsingsonderwerp;
- dit identifiseer konseptuele en operasionele definisies; en
- dit identifiseer metodologieë.

Merriam (1998:53-54) sit die stappe uiteen om 'n literatuuroorsig van stapel te stuur. Wat is die omvang van die soektog? Begin met 'n oorsig oor die onderwerp. Kry inligting van handboeke, artikels, die internet en ander bronne. Kontroleer bronnelyste en inhoudsopgawes. Kyk na jaartalle, temas, en die kwaliteit van bronne. Soek volle dokumente deur middel van die biblioteek, rekenaars en ander wyses. Wanneer die navorser voel dat daar genoegsame relevante literatuur in die veld gedek is of wanneer die literatuur bekend begin word, is dit tyd om op te hou soek.

Die literatuuroorsig in hierdie studie het bygedra tot die samestelling van 'n teorieraamwerk, die verfyning van die probleem en die interpretasie van die navorsingresultate. Dit was deel van die vertrekpunt vanwaar die studie ontplooi het. Om die nodige data te bekom, was dit nodig om gebruik te maak van heelwat bronne met nuwe idees en tendense. Resente artikels in gesaghebbende vaktydskrifte, nasionaal sowel as internasionaal, is gebruik. Betroubare, selektiewe berigte in nuusblaaie is verken en toepaslike proefskrifte is vir verbandhoudende wetenskaplike bevindings nagegaan. Vervolgens word onderhoude bespreek.

3.6.2 Onderhoude

In kwalitatiewe navorsing is onderhoude dikwels die mees gesogte bron van data-insameling om die verskynsel te ondersoek. Die kwalitatiewe onderhoud is 'n unieke, sensitiewe en kragtige metode om ervarings en geleefde betekenis van die objekte se alledaagse wêreld vas te vang (Kvale, 1996:70). 'n Onderhoud is 'n interaktiewe proses met vele doeleindes. In skoolgebaseerde professionele interaksies, is die primêre doel van een party om inligting van 'n ander party te bekom (Friend & Cook, 1996:232). Maykut en Morehouse (1994:79) definieer 'n onderhoud as 'n gesprek met 'n doel en in hierdie geval het dit ten doel data-insameling. "*Interviewing is necessary when we cannot observe behaviour, feelings, or how people interpret the world around them*" (Merriam, 1994:72).

'n Vaardige onderhoudvoerder word gekenmerk deur 'n opregte belangstelling in ander persone se perspektiewe en belewenisse. Die struktuur van die onderhoud het primêr te doen met die mate waarin vrae wat aan die deelnemers gestel word, voor die onderhoud ontwikkel is (Maykut & Morehouse, 1994:79-81). Vorme van onderhoude kan wissel van gestruktureerde onderhoude waar vrae en orde vooraf bepaal is na ongestruktureerde onderhoude waar niks vooraf bepaal word nie. Meer algemeen is die semi-gestruktureerde onderhoud wat gelei word deur 'n stel vrae en aangeleenthede wat ondersoek moet word, maar geen presiese bewoording of orde ten opsigte van vrae word voorafbepaal nie, soos in hierdie studie van gebruik gemaak is (Merriam, 1998:93).

Die semi-gestruktureerde onderhoude in hierdie navorsing het aan die hand van werkwinkels plaasgevind. Tegnieke soos uiteengesit in Dettmar *et al.* (1996:328) is gebruik. Daar is gekyk na praktiese voorbeelde, 'n ysbreker, kamerrangskikking, tydsberekening, inhoudsopsommings, 'n duidelike, professionele en gestruktureerde fasiliteerder, netjiese uitdeelstukke en spanbetrokkenheid. Eienskappe soos vrywillige deelname, gedeelde verantwoordelikheid, gesamentlike besluitneming, gedeelde waardes, gelyke partye in die proses, vertrouensverhoudings en wedersydse respek, 'n probleemoplossingsproses, 'n katalisator vir verandering en die aanspreek van uitdagings binne die skoolkonteks is aan aandag gegee deurdat behoeftes van leerders, ouers, die skool en onderwysers aangespreek is, uitdagings

geïdentifiseer is, en gedagtes rondom intervensie bespreek is (Sands *et al.*, 2000:121; Friend & Cook, 1996:40; Dettmar *et al.*, 1996:328; Thurnston, 1996:19).

Semi-gestruktureerde onderhoude het egter sy voor- en nadele. Voordele sluit in dat in-diepte inligting bekom kan word, deelnemers sekere aspekte duideliker kan verklaar en dat dit nuttig is in landelike gebiede waar daar beperkte media en hoë ongeletterdheid is. Dit het verder 'n hoë responstelling. Nadele sluit in reiskoste en kostes vir onderhoudvoerderopleiding. Die onderhoudvoerder kan verder response beïnvloed as gevolg van die persoonlike element betrokke by onderhoudvoering (Terre Blanche & Durrheim, 1999:281-282). Hierdie onderhoude is vir die doel van die studie op band opgeneem en getranskribeer.

Tydens die onderhoude is die verskillende stadia van 'n onderhoud in ag geneem, soos uiteengesit in Friend en Cook (1996:232). Hierdie stadia behels voorbereiding vir die onderhoud, die daarstel van die doel van die onderhoud, die gemaklik maak van deelnemers, die stel van vrae, die afsluiting wat die weergee van versamelde inligting behels, die akkuraatheidstoets, verdere aksies en ten laaste die uitvoering van onderhoudsbesluite. Smit (2001:70) noem by die beplanning van 'n onderhoud dat bepaalde vrae gevra moet word deur die onderhoudvoerder. Vrae soos waar die onderhoude plaasvind, die tydperk van onderhoude, hoe dit plaasgevind het en watter vooraf aanvoerwerk gedoen is, vorm deel van hierdie beplanning.

3.6.3 'n Vraelys

Volgens Vogt (1993) in Terre Blanche en Durrheim (1999:293) kan 'n vraelys beskryf word as *"... a group of written questions used to gather information from respondents, and it is regarded as one of the commonest tools for gathering data in the social sciences. A questionnaire usually consist of a number of measurement scales, open-ended items for qualitative responses, as well as other questions that elicit demographic information from responses"*. Volgens Bell (1998:58) is 'n vraelys 'n goeie manier om sekere inligting te bekom op 'n vinnige en goedkoop manier. Geletterde persone moet egter vraelyste voltooi. McCracken (1988:24-25) noem dat die gebruik van vraelyste verskeie funksies binne die onderhoud het. Vraelyste verseker dat die navorser die hele terrein dek en wel in dieselfde volgorde vir elke deelnemer, dit bemagtig die navorser tot objektiewe afstand, dit vestig kanale vir die

rigting en omvang van die gesprek en dit stel die navorser vry om op deelnemers se response te fokus.

Die navorser het hierdie studie se vraelys saamgestel. Dit is gedoen na aanleiding van behoeftes geïdentifiseer tydens die werkwinkelonderhoude by elk van die drie skole. Bell (1998:4), Terre Blanche en Durrheim (1999:293-298) en Peterson (2000:50-75) se riglyne is gebruik met die samestelling van die vraelys en omsluit riglyne soos vraagtipe, ondubbelsinnige bewoording, netjiese uitleg met duidelike instruksies en vraelys anonimiteit en vertroulikheid. Die vraelys beslaan 'n opname-gedeelte met biografiese besonderhede van die onderwysers (Huysamen, 1994:132) en 'n vraelyste waarvan 'n vyfpunt Likert-skaal, 'n gesommeerde houdingskaal wat uit 'n versameling stellings oor houdingsobjekte bestaan, as riglyn gebruik is (Neuman, 2000:182). Met vraagsamestelling moes bepaalde aspekte in ag geneem word (Friend & Cook, 1996:222-237; Merriam, 1998:93). Vrae moes iets verklaar, 'n spesifieke formaat (byvoorbeeld oop of toe vrae, enkel of veelvuldige vrae, direkte of indirekte vrae) aanneem en konkreet wees. 'n Kombinasie van geslote en oop vrae is deur die navorser gebruik.

3.6.4 Observasie

Observasie, wat in die natuurlike veldopset plaasvind, is 'n belangrike deel van data-insameling by kwalitatiewe navorsing en verteenwoordig 'n eerste-handse ontmoeting met die fenomeen. Wanneer gekombineer met onderhoude en dokumentasie analise, gee dit 'n holistiese interpretasie van die fenomeen wat ondersoek word. Aspekte soos die fisiese opset, die deelnemers, aktiwiteite en interaksies, gesprekke, subtiele faktore en die navorser se eie optrede word bekyk (Merriam, 1998:97, 111). In kwalitatiewe navorsing vind ons twee tipes observasie. By die eenvoudige observasie staan die navorser buite die groep en observeer. By deelnemende observasie is die navorser tegelykertyd groepslid en navorser (Babbie & Mouton, 2001:293). Albei tipes vorm deel van hierdie studie. Merriam (1998:111) som kortliks die navorser se rolle as observeerder op as een wat 'n bepaalde posisie moet inneem en beide groepslid en buitestaander moet wees. Patton (1990:32) noem dat 'n bekwame onderhoudvoerder ook nie-verbale boodskappe kan lees en op die fyner nuanses van die interaksie en die verhouding tussen die navorser en deelnemers ingestel is.

3.6.5 Oorlegpleging met studieleier

Met die studieleier se ervaring en kundigheid, is laasgenoemde se bystand vir die navorser van groot belang en was gereelde konsultasiesessies nodig om die studie op spoor te hou. Die studieleier het tydens die navorsing bepaal of die studie funksioneel was, en of dit aan die verwagtings voldoen het, en het rigtinggewende voorstelle aan die hand gedoen.

3.6.6 Administratiewe prosedures

Toestemming vir die navorsingsprojek is eerstens van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement verkry. Vervolgens is afsprake met die drie skole se skoolhoofde gemaak. Die doel van die navorsingstudie is tydens hierdie geleentheid uiteengesit waarna toestemming bekom is vir die prosesse van onderhoude, vraelyste, studentebetrokkenheid binne klasverband en formatiewe en opsommende assessering van die proses. Formele briefwisseling rakende besluite het deurentyd gevolg. Toestemming vir vrywillige deelname is bekom deur onderwysers in te lig oor die doel van die projek (Kvale, 1996:112). Die keuse van die tyd en plek ten opsigte van die werksinkels en onderhoude is aan die skole oorgelaat.

Die semi-gestruktureerde werksinkelonderhoude waarin behoeftes en uitdagings bespreek is, is op band geneem en getranskribeer. Die getranskribeerde onderhoude is aan die skoolhoofde deurgegee vir kontrole ten opsigte van korrektheid van inhoud (bylae E). Vanuit die onderhoude is 'n formele vraelys saamgestel wat eers aan die skoolhoofde deurgegee is vir goedkeuring voordat dit aan die onderwysers deurgegee is. 'n Samevatting van resultate is gemaak en weer eens aan die skoolhoofde deurgegee vir goedkeuring (bylae G). Die resultate is op informele wyse by 'n volgende geleentheid met die onderwysers bespreek. Vanuit die werksinkel, die vraelys en die informele besprekings is bepaalde behoeftes ten opsigte van intervensie en werksinkels deur die skole uitgewys. 'n Opsomming van moontlike vennootskapsamewerking (aspekte waarvan onderwysers graag meer van wou weet) is aan die skole deurgegee sodat hulle hul voorkeure kon stel. Elke skool moes drie aspekte uitlig. Werksinkels het gevolg. Na afloop van die intervensieprogram is die proses weer geëvalueer en opgesom.

3.7 DATA-ANALISE

Volgens Terre Blanche en Durrheim (1999:47) is data-analise die proses om inligting of data te omskep in 'n antwoord op die oorspronklike navorsingsvraag en behels dit die sinmaak van versamelde inligting. Die proses van kwalitatiewe data-analise is eklekties want daar is nie een korrekte metode van doen nie (Creswell, 1994:153). Data-insameling en data-analise is 'n interaktiewe, deurlopende proses waarin die navorser heen en weer tussen data beweeg eerder as om 'n liniêre rigting in te neem (Vithal & Jansen, 1997:29; Merriam, 1998:51). In die verlede het min navorsers verduidelik hoe hulle data geanalyseer het en dit het tot kritiek gelei. "*Qualitative data analysis has moved to a more explicit and systematic step by step approach. No single data analysis approach is widely accepted*" (Neuman, 2000:417-418).

Data-analise omsluit drie stappe. Eerstens behels dit die skandering van data. Data word gelees en daar word gekyk vir onvolledige en/of irrelevante data en om groeperings binne data te identifiseer. Tweedens behels dit data organisasie en derdens data hervoorstelling (Vithal & Jansen, 1997:27-29). Die kwaliteit van dataverwerking bepaal die waarde van kwalitatiewe navorsing (Silverman, 1993:5). Volgens Miles en Huberman (1994:10) is dataverwerking die proses van seleksie, fokusinstelling, vereenvoudiging, daarstel van abstraksies en integrasie. Die stappe gevolg in rou dataverwerking het eerstens transkribering behels. "*Verbatim transcription of recorded interviews provides the best database for analysis, but it is tedious and time consuming*" (Merriam, 1998:88). Transkribering is 'n interpretatiewe proses, met as eerste vereiste dat dit op band moet wees en tweedens dat dit hoorbaar moet wees sodat dit in teks oorgesit kan word (Kvale, 1996:160-162). Daarna is onderhoude vergelyk en bepaalde kategorieë uitgelig vir vraelyssamestelling. Data is geklassifiseer en vanuit rou data is bepaalde temas verkry soos in die vraelys uiteengesit.

Data bestuur kan deur middel van kodering per hand gedoen word. "*Coding is nothing more than assigning some sort of short-hand designation to various aspects of you data so that you can easily retrieve specific pieces of the data*" (Merriam, 1998:164). Kodering vind op twee vlakke plaas, naamlik deur inligting-identifisering en interpreterende konstrunkte wat verband hou met analise. Merriam (1998:184-185) se riglyne vir kategorie-samestelling is gebruik en het onder andere behels dat

kategorieë die navorser se doel moes weerspieël. Kategorieë behoort veelomvattend te wees, dit behoort onderling eksklusief te wees en dit behoort sensitief en kongruent (ooreenstemmend) te wees. Verder hang die aantal kategorieë af van die data en die navorsingsfokus.

Data-analise beslaan drie vlakke, naamlik redusering, konsolidering en interpretering (Merriam, 1998:178) en word vervolgens aangeraak.

3.7.1 Data-reduksie

Datareduksie behels die "*uitmekaar haal*" van data en die redusering tot kleiner eenhede (Creswell, 1994:154). Volgens Patton (1990:376) is die eerste besluit wat by die data-redusering geneem word wanneer met verskeie deelnemers se data gewerk word, of elke individuele geval eers geanaliseer behoort te word en of onmiddellik oor gevalle heen gesny behoort word. In hierdie studie is elke skool se data eers afsonderlik geanaliseer voordat oor gevalle (skole) heen gewerk word. Dataverwerking aan die hand van die konstante vergelykende metode soos in Merriam (1998:155-193) uiteengesit, is onderneem. Die vraelys is gebruik as struktuur vir die data-reduksie proses. Vraagresponse is bestudeer, eenhede van inligting is uitgehaal en gekodeer en uiteindelik getabuleer. Data is vergelyk vir ooreenkomste en verskille en vrae is gevra oor presies wat die data reflekteer. Dele van data is geïdentifiseer en bymekaar gevoeg om verbande tussen eenhede te maak. Kategorieë is geformuleer en eenhede van data is met hierdie kategorieë vergelyk.

3.7.2 Data-konsolidasie

Data soos tydens data-reduksie uiteengesit, word weer bestudeer en temas, verbande en kategorieë word nou tot 'n samehangende geheel geïntegreer. Die uitdaging is om die herhalende patroon vas te lê wat oor gevalle heen sny. Miles en Huberman (1994:435) rig egter 'n waarskuwing insake die identifisering van herhalende patrone oor gevallestudies heen. "*There is a danger that multiple cases will be analyzed at high levels of inference, aggregating out the local webs of causality and ending out with a smoothed set of generalizations that may not apply to a single case*". Om kategorieë te ontwerp en temas te ontwikkel wat herhalende patrone vaslê, is grotendeels 'n intuïtiewe proses, maar dit is ook sistematies en

word bepaal deur die studie se vraag- en newevraagstellings, deur die navorser se ingesteldheid en kennis en ook deur die betekenis soos deur die deelnemers self duidelik gemaak (Creswell, 1994:154; Merriam, 1998:179). Hierdie navorsing het herhalende patrone in die data geïdentifiseer. Kategorieë onder temas is ingepas en word in hoofstuk 4 uiteengesit.

3.7.3 Data-interpretasie

Miles en Huberman (1994:261) beskryf die interpretasieproses as 'n opbeweeg "... *from the empirical trenches to a more conceptual overview of the landscape. We're no longer just dealing with observables, but also with unobservables, and are connecting the two with successive layers of inferential glue*". Interpretasie behels dat verby die fase van beskrywende data beweeg word. Betekenis word aan bevindinge geheg, afleidings word gemaak, gevolgtrekkings word geformuleer, verbande word gelê en daar moet effektief met teenstrydighede en onreëlmatighede in die data gehandel word ten einde deurentyd die lewensvatbaarheid van die interpretasie te toets. Data-interpretasie behels in werklikheid 'n poging om die vanselfsprekende te bevestig, die twyfelagtige bloot te lê en die verborgene deursigtig te maak (Patton, 1990:423). Die finale doelwit van data-interpretasie is die formulering van 'n holistiese perspektief wat die interafhanklikheid en die verwantskap van die komplekse fenomeen beskryf ten einde 'n basis van aksie te voorsien (Patton, 1990:424). Merriam (1998:188) waarsku egter dat die risiko's vir die navorser hier groter word. Data-interpretasie is kompleks. Die navorser staan na aan die data en mag dit moeilik vind om die betekenisvolheid van die studie uit te lig en om suksesvol oor te stap na 'n meer spekulatiewe hantering van die data.

3.8 DATA VERIFIKASIE

Babbie en Mouton (2001:276) en Merriam (1998:200) beklemtoon dat navorsers daarna moet streef om sover moontlik ware, geldige, betroubare en objektiewe studies op etiese wyse daar te stel. Die realiteit is dat dit egter moeilik is om dit ten volle te bereik. Dit is belangrik dat navorsingsresultate vertrou kan word. Geldigheids- en betroubaarheidsmaatreëls in kwalitatiewe navorsing word dus gesien as onlosmaaklik van mekaar en die versekering van interne geldigheid verseker dus ook die betroubaarheid. Daar is verskeie strategieë wat gebruik kan

word om die geldigheid en betroubaarheid te verbeter (Denzin & Lincoln, 1994:479-480; Merriam, 1998:201). Die sleutelbeginsel van goeie kwalitatiewe studie is dat dit vertrou kan word. Babbie en Mouton (2001:276) noem: "*The basic issue of trustworthiness is simple: how can an inquirer persuade the audience that the findings of any inquiry are worth paying attention to or worth taking account of?*" Vervolgens word die kriteria van geloofwaardigheid, oordraagbaarheid, betroubaarheid, data-bevestiging en geldigheid bespreek (Guba & Lincoln in Babbie & Mouton, 2001:274-278).

3.8.1 Geloofwaardigheid

Geloofwaardigheid verwys na die waarheid van die studie, oftewel die mate waartoe die navorsingsbevindinge die sosiale fenomeen wat nagevors is, akkuraat beskryf is (Silverman, 2000:177). Die geloofwaardigheid van 'n studie word dus verhoog indien daar 'n ooreenstemming is tussen die wyse waarvolgens deelnemers sosiale konstrakte beleef en die wyse waarop die navorser hulle sieninge in hierdie verband weergee. In Babbie en Mouton (2001:277) en Mertens (1998:181) word drie strategieë genoem om die geloofwaardigheid van 'n studie te verhoog, naamlik triangulering, konsultasie met 'n onafhanklike navorser en deelnemer-kontrole.

3.8.1.1 Triangulering

"Triangulation entails collecting material in as many different ways and from as many diverse sources as possible. This can help researchers to 'home-in' on a correct understanding of a phenomenon by approaching it from several different angles" (Terre Blanche & Durrheim, 1999:128). Neuman (2000:124) beskryf triangulering soos volg: *"By observing something from different angles or viewpoints, they get a fix on its true location. This process is used by quantitative and qualitative social researchers applied to social research, it means it is better to look at something from several angles than to look at it in only one way"*. Hierdie konsep is gebaseer op die aanname dat enige inherente gebreke van 'n spesifieke databron of metode geneutraliseer kan word, indien ook van ander databronne of metodes gebruik gemaak word, aangesien dit help in die soeke na die bevestiging van navorsingsbevindinge, dit aanvullend gebruik kan word, dit tot nuwe perspektiewe

kan lei, dit tot die verbreding van die studie en navorsingsbevindinge kan lei en dit opvolgend gebruik kan word (Creswell, 1994:174-175).

3.8.1.2 Konsultasie met 'n onafhanklike navorser

Babbie en Mouton (2001:277) noem dit "*peer debriefing*". Ten einde die geloofwaardigheid van die studie verder te verhoog, is op 'n gereelde basis met 'n kollega as onafhanklike navorser gekonsulteer ten opsigte van eie persepsies, insigte en data-analise. Die kollega speel duiwelsadvokaat en staan buite die konteks van die studie. Dit is 'n verrykende ervaring wat telkens 'n bydrae tot groter insig in die eie studie lewer (Maykut & Morehouse, 1994:147; Mertens, 1998:182).

3.8.1.3 Deelnemer kontrole

Inhoud of resultate word terugverwys na die deelnemers, in hierdie geval die onderwysers, om data en interpretasie vir korrektheid te kontroleer, soos gedoen aan die hand van opsommings wat deurgestuurd is aan die skoolhoofde (Babbie & Mouton, 2001:277).

3.8.2 Oordraagbaarheid

Dit verwys na die mate waartoe navorsingsbevindinge ook op ander kontekste en ander deelnemers van toepassing gemaak kan word (Babbie & Mouton, 2001:277). Die kwalitatiewe navorser is egter nie primêr geïnteresseerd in statistiese veralgemenings nie. Alle observasies word gedefinieer deur die spesifieke konteks waarbinne dit plaasvind. Die navorser betoog dus nie dat kennis wat in een konteks op 'n gegewe tydstip ingesamel is, noodwendig relevant is vir ander kontekste of vir dieselfde konteks op 'n ander tydstip nie (Mertens, 1998:183).

3.8.3 Betroubaarheid

Die kriterium van betroubaarheid gaan om die konsekwentheid van data. Volgens Bogdan en Bilken in Swart (1994:174) beteken betroubaarheid vir kwalitatiewe navorsers "... *a fit between what they record as data and what actually occurs in the setting under study, rather than the literal consistency across different observations*". Vir Vithal en Jansen (1997:33) gaan dit oor die konstantheid van 'n meting. Volgens Merriam (1998:205) is betroubaarheid die mate waarin resultate gerepliseer of

gedupliseer kan word. Guba en Lincoln in Babbie en Mouton (2001:278) meld dat as 'n studie as geloofwaardig bewys is, dit noodwendig ook betroubaar is. Volgens Mertens (1998:184) word betroubaarheid verhoog deur 'n duidelik-gedefinieerde riglyne van data-insameling, data-analise en data-interpretasie. "*This documentation allows you to walk people through your work, from beginning to end so that they can understand the path you took and judge the trustworthiness of your outcomes*" (Maykut & Morehouse, 1994:146). Betroubaarheid in die sosiale wetenskappe is egter problematies aangesien menslike gedrag nooit staties is nie. In hierdie studie is 'n gedetailleerde beskrywing gegee van data-insameling en data-analise. Alle data bekom by wyse van vraelyste en onderhoude is beskikbaar vir insae.

3.8.4 Data bevestiging

Die bevestiging van navorsingsresultate is slegs moontlik indien werklik na die deelnemers geluister is en 'n algehele fokus op die perseptuele en eksperimentele denkpatroon van die deelnemers bereik is. "*A confirmability audit trail, that is an adequate trail should be left to enable the auditor to determine if the conclusions, interpretations, and recommendations can be traced to their sources and if they are supported by the inquiry*" (Guba & Lincoln in Babbie & Mouton, 2001:278). Die onderhawige studie se metodes en prosedures is in besonderhede uiteengesit ten einde 'n spoor vir die kontroleur te laat wat na die gevolgtrekkings lei.

3.8.5 Geldigheid

Babbie en Mouton (2001:125) beskryf geldigheid as: "*... the extent to which a specific measurement provides data that relates to commonly accepted meanings of a particular concept*". Volgens Hammersley (in Silverman, 1993:14) impliseer geldigheid niks anders nie as die waarheid, dit wil sê die mate waarin die navorsingsbeskrywing die sosiale fenomeen waarna dit verwys akkuraat verteenwoordig. Vithal en Jansen (1997:32) meld dat geldigheid 'n poging is om te kontroleer of die betekenis en interpretasie van 'n gebeurtenis betroubaar is en dit wat jy gevind het, akkuraat reflekteer wat jy wil uitvind. In hierdie studie is onderhoude gevoer, woordeliks getranskribeer en was die navorser se optrede so non-direktief as moontlik.

3.9 DIE ROL VAN DIE NAVORSER

In kwalitatiewe studies is die navorser die primêre instrument vir data-insameling en data-analise. Die navorser kan reageer op situasies deur geleentheid vir die insamel en produseer van betekenisvolle inligting uit te bou en die geldigheid van die hele navorsing te beïnvloed (Merriam, 1998:20; Lemmer, 1999:294). Merriam (1998:20-24) noem enkele eienskappe waaraan 'n navorser moet voldoen. 'n Navorser behoort buigsaam en aanpasbaar te wees ten opsigte van onvoorsiene insidente en veranderings. 'n Navorser behoort sensitief te wees vir kontekste en veranderlikes binne kontekste. Verder behoort 'n navorser 'n goeie kommunikeerder te wees wat gesprekke kan inisieer, goeie vrae kan vra, kan luister en empatie kan betoon.

As navorser was ek sedert die jaar 2000 deelyds werksaam as administratiewe beampte binne die Departement Opvoedkundige Sielkunde en Spesialiseringsonderwys binne die Fakulteit Opvoedkunde aan die US. Ek is ook sedert 2000 ingeskryf as student van die kursus MEd (Spesialiseringsonderwys). Tydens my skakeling met een van die betrokke skole, is die waarde van 'n vennootskap herhaaldelik genoem deur alle betrokke partye. My entoesiasme vir die uitbou van 'n vennootskap tussen die US en die betrokke landelike primêre skool is in hierdie tyd aangewakker. Alhoewel ek as navorser deurentyd gepoog het om objektiwiteit te handhaaf, kan hierdie begeerte om die vennootskap te laat werk, moontlik bygedra het tot vooroordele oor die wyse waarop ek die data verstaan en geïnterpreteer het. Veral twee skole was baie positief, met die derde skool effens versigtig om te entoesiasies te raak. Ek het deurgaans gepoog om die onderwysers vir hulleself te laat praat en vertrou dat juis dit groter objektiwiteit tot die studie sal verleen. Ten laaste het ek die studie geloods met die persepsie dat skole positief sou reageer oor 'n vennootskap met die US as tersiêre instelling.

3.10 ETIESE OORWEGINGS

"Ethics begin and end with you, the researcher. The researcher must decide to conduct research in an ethical manner, to uphold and defend the principle of the social science approach you adopt, and to demand ethical conduct by others. The trustfulness of knowledge produced by social research and its use or misuse depends on individual researchers like you, reflecting on their actions and on how

social research fits into society" (Neuman, 2000:90,118). Besorgheid oor die geldigheid en betroubaarheid is algemeen in alle vorme van navorsing, so ook dat die ondersoek op 'n etiese manier toegepas word. In kwalitatiewe studies is dit heel waarskynlik dat etiese dilemmas sal verskyn ten opsigte van data-insameling en die verspreiding van bevindinge (Merriam, 1998:212-213). Die doel van etiek is om die regte van deelnemers te beskerm.

Die volgende etiese oorwegings is in ag geneem ten einde die regte van onderwysers as deelnemers in ag te neem (Babbie & Mouton, 2001:520-525, 546; Terre Blanche & Durrheim, 1999:65-70; Creswell, 1994:165; Miles & Huberman, 1994:291-292):

- partye behoort ingelig te wees oor die proses;
- almal behoort in te stem tot die navorsing;
- daar behoort moet 'n verhouding van vertroue en eerlikheid tussen die navorser en deelnemers te bestaan;
- vrywillige deelname behoort plaas te vind en outonomieit behoort gerespekteer te word;
- 'n professionele etiese kode behoort deur die navorser nagestreef te word;
- alle inligting behoort korrek weergegee te word;
- vertrouelikheid behoort gewaarborg te word;
- deelnemers se privaatheid behoort erken te word deur nie onnodige vrae te vra nie; en
- bevoegheid rakende die volg van bepaalde prosedures behoort vereis te word.

3.11 SAMEVATTING

Die navorsingsontwerp was empiriese navorsing met primêre databronne wat tekstuele data genereer met 'n minder gestruktureerde ontwerp en minder formele maatreëls van kontrole. Daar is van 'n kwalitatiewe navorsingsmetodologie en -formaat gebruik gemaak. 'n Doelbewuste, gerieflikheidssteekproef is gebruik. Data-insamelingsmetodes het onderhoude en vraelyste ingesluit. Data-analise is vervolgens bespreek en daar is 'n uiteensetting van die prosesse van data-analising, -interpretering en -verifiëring gegee. Data-verifikasie het onder andere geloofwaardigheid, betroubaarheid en geldigheid omsluit. Die rol wat die navorser as primêre instrument speel en etiese oorwegings het hierdie hoofstuk afgesluit. Hoofstuk 4 bestudeer die navorsingsbevindinge, gevolgtrekkings, leemtes en aanbevelings.

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSBEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

4.1 INLEIDING

Voortgestu deur 'n proses van demokratisering na 1994 het transformasie binne die onderwysstelsel van Suid-Afrika in 'n groot mate in aanvang geneem. Uitdagings wat oor 'n lang tydperk kom, kan egter nie oornag en net deur bepaalde sisteme binne die stelsel aangespreek en opgelos word nie. Uitdagings soos die voorsiening van ongelyke toegang tot skole, ongelyke onderriggeleenthede, irrelevante kurrikula, ongelyke finansiering, tekorte aan opvoedkundige materiaal en ongelykhede ten opsigte van kwalifikasies by onderwysers dra almal by tot die huidige krisis in Suid-Afrikaanse onderwys (Van der Horst & McDonald, 1997:5). Verder is die houdings en waardes van die meeste volwasse Suid-Afrikaners van hierdie dekade gevorm deur die apartheidsera met die oorgrote meerderheid van leerders nou ouers wat onvoldoende opvoedingsgeleenthede in die vorige era ontvang het.

Veranderinge of transformasie is onvermydelik wanneer daar saamgewerk word soos gesien kan word binne hierdie vennootskap tydens die navorsingstudie. Ouers en die gemeenskap mag byvoorbeeld verandering teenstaan as gevolg van die persepsie dat dit tradisionele waardes ondermyn. Opvoeders mag verandering teenstaan omdat hul bestaande gewaarwording van professionele bevoegheid 'n beduidende aspek van hul identiteit is (Green, 2000 in Engelbrecht & Green, 2001:11-12). Met verandering word bedoel die doelbewuste wysiging van houdings, gedrag en oortuigings van leerders en volwassenes wat deel uitmaak van 'n skoolopset (Erchul & Martens, 1997:17).

Donald *et al.* (2002:20) noem dat transformasie van die onderwys nodig is. Sentraal tot die transformasieproses binne die onderwys is egter die behoefte om waardes, begrip en aksies van individuele persone, ouers en lede van gemeenskap, asook leerders en opvoeders te verander. Verandering raak die hele sisteem. Verandering

behoort beide van binne en buite te kom. "*Changing people is not enough. Structures in and outside of the school need to change too, to encourage, support and reflect the changes that people are committing themselves to*" (Davidoff & Lazarus, 1997:xviii).

Die doel van hierdie studie, wat aan die hand van 'n kwalitatiewe navorsingsmetodologie gedoen is, was die verkenning van uitdagings en meganismes tot vennootskap tussen drie landelike primêre skole in die Stellenbosch area van die Wes-Kaapprovinsie en die US as tersiêre instelling. Daar is gepoog om aan te toon dat daar deur 'n vennootskap van samewerking, konsultasie en spanwerk bemagtiging van alle sisteme betrokke binne die vennootskapsproses, in hierdie geval die leerders, die onderwysers en die US, kan plaasvind en dat uitbreiding na ander sisteme as mede-vennote, soos ouers en die breër gemeenskap, net verdere voordele inhou.

Dit was egter nodig om uitdagings soos wat die betrokke skole ervaar het, deeglik aan die lig te bring sodat vennote bewus was van die problematiek binne die skole soos ervaar deur die onderwysers. Die navorser het deurentyd die gevoel gekry dat haar teenwoordigheid deur die meerderheid van die onderwysers aan al drie die skole as positief ervaar is, veral by Lynedoch Primêr as gevolg van samewerking die vorige jaar. Die noue vennootskapsverhouding met die skole het ook ten opsigte van die navorser 'n verandering teweeggebring ten opsigte van die realiteite waarmee landelike skole sit en die uitdagings op hul pad om aan leerders die beste onderrig moontlik te verskaf. Tydens die jaar het die navorser die vennootskap sien groei vanaf een waar die US die aanvoorwerk gedoen het, na een waar almal deelgeneem het en nie gehuiwer het om te praat of vrae te vra nie. Verder was daar 'n verandering ten opsigte van die algehele ingesteldheid by die skole en die onderwysers van een waar hulle gevoel het hulle word voorgeskryf ("*alles kom van bo af*") na een waar die skole die rigting van werksaamhede en werkswinkels begin bepaal het. Al drie skole het ook na afloop van die proses bevestig dat daar daadwerklike positiewe resultate en houdingsveranderinge binne die skole plaasgevind het.

In hierdie samevattende hoofstuk word dus eerstens gekyk na die navorsingsbevindinge soos bekom deur die analise en verwerking van die

navorsingsdata. Vanuit die bevindinge is bepaalde gevolgtrekkings gemaak. Vanuit die gevolgtrekkings maak die navorser bepaalde aanbevelings. Die studie sal ook krities beoordeel word deur leemtes uit te lig. Dit word gevolg deur 'n finale slotgedeelte waarin die navorser die studie saamvat en afsluit. Die navorsingsbevindinge maak die moontlikhede oop vir aanbevelings om vennootskappe verder uit te bou, maar ook vir verdere navorsing.

4.2 NAVORSINGSBEVINDINGE

Die navorsingsbevindinge word uiteengesit aan die hand van data bekom deur die semi-gestruktureerde onderhoude in die vorm van werkswinkels in Februarie 2001, deur vraelyste voltooi deur die onderwysers in Maart 2001, asook verkennende gesprekke en vraelyste bekom in Mei 2001 en Oktober 2001. Tydens die kwalitatiewe data-analise is temas en kategorieë geïdentifiseer en bevindinge in twee dele verdeel, naamlik bevindinge rakende uitdagings binne bepaalde sisteme soos ouers as temas en tweedens bevindinge rakende die verkenning van die vennootskap. Binne die eerste deel is daar van drie onderafdelings gebruik gemaak, naamlik positiewe bevindinge rakende 'n sisteem, negatiewe bevindinge rakende 'n sisteem en meningsverskille rakende 'n sisteem.

4.2.1 Bevindinge rakende uitdagings binne bepaalde sisteme

4.2.1.1 Die leerder

Positiewe bevindinge rakende die leerder

- **Leerders hou van skool.** Die skole is positief oor die leerders wat graag skool toe wil kom. Tydens die werkswinkels word die volgende genoem: "*Die kinders, ek praat van Lynedoch se kinders ... hulle wil hier wees. Hulle wil nie by die huis wees nie. Nommer een: hier is kos by die skool. Nommer twee: hier is stimulasie by die skool. Dis lekker kinders by die skool. Hulle is nog kind, hulle wil nog speel, omdat daar nie so baie buite die skool aangaan nie*" (Lynedoch Primêr). "*En dan ook terwyl hulle hier by ons skool is, dan wil die kinders skoolgaan. Soms het ons die probleem dat as die kinders weg van ons af is, dan verlaat hulle die skool, maar terwyl hulle hier is, wil hulle skoolgaan. Dit is lekker by die skool. Dit is die leerders ... hulle hou van die skool*" (Vlaeberg Primêr). In die

vraelys (sien bylae G) dui al 18 onderwysers aan dat die leerders van skoolgaan hou en dat die leerders skool toe kom omdat hier mense is wat vir hulle omgee. Sestien onderwysers stem saam dat leerders skool toe kom omdat hulle gestimuleer word.

- Die tipe leerder is 'n goeie kind wat netjies op sy persoon is en die onderwyser nog respekteer.** Verder straal leerders 'n goeie beeld na buite uit. Die skole stem saam hieroor. Tydens hul werkswinkel beskryf Lynedoch Primêr die leerder as die tipe kind wat luister vir die onderwyser, wat gehoorsaam is en wat respek toon teenoor die onderwyser. *"Wat ek ook opmerk, wat ek vir Juffrou wou genoem het, is dat die gestalte van die kinders kleiner is, né? So jy het nie die probleem, soos in die verlede, dat die kinders so groot is nie, jy kan hulle nogal 'n bietjie beheer. As ons kyk na Vrydag se skooldag, dit was vir ons baie opvallend, hulle het hulle mooi gedra. Kom ons sê die kinders word nie meer so oud hier by die skool nie"* (Vlaeberg Primêr). *"Die kinders is baie netjies op hulself. Hulle ruik altyd lekker. Hulle is higiënies"* (Devon Vallei Primêr). *"Ja"* (almal by Lynedoch Primêr is eenstemmig ten opsigte van die vraag of leerders respek toon vir onderwysers). Die navorser: *"Is julle nog meesters?"* Lynedoch Primêr: *"O, ja"* (almal stem saam). *"Ons is 'menerens"*. Die navorser: *"Is julle vir hulle 'n rolmodel?"* Lynedoch Primêr: *"Ja"* (almal stem saam). Navorser: *"Hier is 'n paar goed wat julle oor die leerders uitgewys het, naamlik dat hulle 'n goeie beeld het na buite, dat hulle beheerbaar is, dat hulle respek en dissipline het?"* Vlaeberg Primêr se personeel stem saam met die stelling. *"Die landelike omgewing is positief. Jy kan nog iets met hierdie kinders doen. Hulle is nie soos die stadskind nie"* (Devon Vallei Primêr). In die vraelys dui die meerderheid onderwysers (tien uit agtien) aan dat hulle glo dat die leerders 'n positiewe beeld na buite uitstraal alhoewel min voel dat leerders netjies op hulself as persoon is. Daar is eenstemmigheid dat leerders die onderwysers respekteer.
- Leerders presteer ten spyte van al die uitdagings.** Lynedoch Primêr noem tydens die werkswinkel: *"Miskien wat die prestasie van die leerders betref, ons oud-leerlinge wat hoogtes bereik het soos Jean wat in die lugmagbasis 'n loods is"*. Navorser: *"Het julle begaafde kinders in hierdie skool?"* *"Ja, ons het, maar die probleem is, die ouers het nie geld nie"*.

- **Die leerders wil graag leer lees, skryf en reken.** Tydens die beantwoording van die vraelys stem al 18 onderwysers saam met hierdie stelling.
- **Die leerders het die potensiaal om te kan groei en te kan leer.** Nege van die tien onderwysers wat die vraag beantwoord het, stem saam.

Negatiewe bevindinge rakende leerders

- **Leerders ervaar gebrekkige ondersteuning tuis.** Volgens die vraelys deel onderwysers hierdie persepsie.
- **Leerders se ouers plaas druk op die skool om hul kinders te versorg.** Vlaeberg Primêr noem tydens die werkwinkel: *"Soos vanoggend met die kind se hare ... die mammie het dit 'relax' toe is die 'relaxer' nou heeltemal gebrand, die kopvel van die kind ... dié is amper soos iemand wat brandwonde opgedoen het. Toe moes ek eers 'n bietjie self aansmeer. Juffrou Arendse sê sy het ook gehuil in die klas en toe sê ek sy moet nie môre skool toe kom nie. Haar mammie moet vir haar dokter toe neem en ek het gesê dat ek die doktersertifikaat wil sien as sy weer skool toe kom"*. Lynedoch Primêr meld ook dat hulle voel die ouers stuur kinders onversorg skool toe want hulle weet die onderwysers sal na die kinders omsien.
- **Leerders is ongeletterd en vele redes kan aangevoer word, wat insluit gebrek aan pre-primêre onderrig en leesagterstande.** Lynedoch Primêr noem tydens die werkwinkel: *"Dié wat nie by die pre-primêre klas was nie, het groot agterstande. Die mobiele biblioteek wat nie meer Saterdag die omgewing besoek nie, het bygedra dat leerders nie graag lees nie. Daar is 'n groot gaping tussen Graad 3 en Graad 4"*. Vlaeberg Primêr stem saam: *"Daar is ongeletterdheid by die leerders"*.
- **Leerders word vroeg groot ('ryp').** Lynedoch Primêr noem tydens die werkwinkel die volgende: *"Hierdie kinders ontbreek aan spontaniteit. Hulle word vroeg 'volwasse' want smiddae moet hulle volwasse rolle vervul soos huis skoonmaak en kosmaak. Baie is introverte"*. 'n Ander onderwyser noem: *"Ek wil iets sê ... kyk net hoeveel kinders gaan huis toe ... die ouers gaan sesuur werk en kom eers sesuur saans weer huis toe. Die kinders is alleen en aan hulself"*

oorgelaat. Hulle moet self koskook vir die ouers wat laat huis toe kom. Op 'n jong ouderdom word hulle al grootmense. En binne 'n paar jaar is hulle al so afgeleef. Hulle 'skip' eintlik hulle kinderjare". In die vraelys stem die meerderheid onderwysers saam dat leerders huishoudings na skool moet waarneem en dat dit 'n wesentlike uitdaging is.

- **Sosiale ewels is 'n realiteit in hierdie leerders se lewens.** Al drie skole bespreek sosiale ewels tydens die werksinkels en noem dat leerders blootgestel word aan fisiese geweld. *"Ja, definitief, ek kry gereeld nuus daarvan, van die kleintjies, soos hierdie naweek het dit weer gebeur"* (Vlaeberg Primêr). Seksuele blootstelling en drankmisbruik is volgens Vlaeberg Primêr 'n uitdaging in hul omgewing.
- **Afstande maak skoolgaan soms moeilik.** Tydens die werksinkels word afstand as 'n uitdaging uitgelig. *"Vervoer na die skool is nie altyd daar nie. Die leerders moet ver stap"* (Vlaeberg Primêr). Die skoolhoof van Devon Vallei Primêr noem ook dat hulle gedurig bekommerd is oor leerders se veiligheid voor en na skool, maar dat hulle net nie by alles kan uitkom nie.
- **Leerders van wisselende ouderdomme in 'n klas takel mekaar af.** *"Ek sal sê dat baie keer sukkel jy met outjies wat ouer is as die res van die klas en sommige kere ondervind ek dat die outjies wat wel wil leer, mismoedig word en dan kry jy hierdie geval van dis vir hulle so moeilik, hulle wil iets doen, maar hulle word soms afgetakel deur die ouerige groep, en dan gee hulle moed op"* (Vlaeberg Primêr tydens die werksinkel).
- **Leerders kom honger skool toe.** *"Dat hulle honger is ..."* (Devon Vallei Primêr bevestig die stelling tydens die werksinkel). Navorsers: *"Hulle is honger, ja, hulle is moeg, hulle het ver gestap om by die skool te kom, en nou moet julle 'toor'"* *"Regtigwaar, 'toor'"* (Devon Vallei Primêr). Lynedoch Primêr noem ook dat leerders honger skool toe kom en dan nie kan vorder nie. Die meerderheid onderwysers stem saam dat leerders skool toe kom omdat daar vir hulle kos is.
- **Sosiale omstandighede is nie altyd na wense nie.** Die meerderheid onderwysers stem saam dat leerders skool toe kom omdat dit vir hulle lekkerder

as tuis is. "As 'n mens nou kyk na hierdie prentjies (bylae F1), al hierdie goed is eintlik van toepassing op ons kinders en wat 'n mens nou elke dag so praat, dan kom baie van hierdie goed so uit. Die probleme by die huis, eintlik soos 'Children need a safe home, Children need protection from bad people', dit is wat ons nou kry op die plase. 'Children need to be heard, not hurt' en 'Children need to be treated as people', dit is wat ons kinders as leemtes ervaar, absoluut" (Vlaeberg Primêr tydens die werkwinkel).

- **Konsentrasie en samewerking is soms uitdagings.** "Die leerders kan nie konsentreer nie. Hulle is selfsugtig en hulle kan nie in groepe saamwerk nie. Hulle het 'n traak-my-nie agtige-houding" (Devon Vallei Primêr tydens die werkwinkel). Devon Vallei Primêr meld in hul werkwinkel dat samewerking in groepsverband vir hulle 'n probleem is. "Met groepwerk, soos as die kinders in groepe werk en hulle moet saamwerk, kry jy nie die samewerking in die groep nie".

Meningsverskille rakende leerders

- **Leerdersdiversiteit (inklusie) bemoeilik onderwysers se taak.** Onderwysers voel magteloos en dat hulle nie ondersteuning ontvang nie. "Dit maak die taak van die onderwyser moeilik. Die Departement hammer nou so op alle kinders kan leer, maar as jy binne 'n klasopset is, is daar kinders met verstandelike gebreke wat jy maar kan leer op watter manier ook al, hy leer niks. Hy kan dit nie weergee nie. Wat maak jy as onderwyser, want die vakadviseur sê alle kinders kan leer? Jy as onderwyser probeer jou beste, maar dit is net nie wat gebeur nie" (Devon Vallei Primêr). Onderwysers voel almal dat hulle leerders se diversiteit erken en hulle graag wil help.
- **Leerders kommunikeer nie.** Daar is gemengde gevoelens oor of leerders sal praat as iets persoonliks hulle pla. "Leerders wil nie praat nie. Spontaniteit ontbreek" (Lynedoch Primêr tydens die werkwinkel).
- **Leerders het 'n positiewe selfbeeld.** Die onderwysers verskil ten opsigte van leerders se selfbeeld.

- **Dissipline en gehoorsaamheid onder die leerders wissel tussen die skole.** Tydens die werkswinkels word die volgende genoem. "*Ons kry altyd positiewe kommentaar van buite as ons kinders iewers heen gaan, dan staan ons kinders altyd uit*" (Vlaeberg Primêr). Veral Devon Vallei Primêr spreek hulle sterk uit ten opsigte van ongehoorsaamheid en dissipline probleme by leerders met die volgende menings van onderwysers: "*Take word nie uitgevoer nie. Hulle luister, maar hulle hoor nie. Ja, as jy vir hulle 'n opdrag gee en dis duidelik gegee, kyk hulle vir jou, maar hulle luister nie. Dit sluit aan by die sosiale omstandighede, want jy kry die posisie by die huis waar die ouer opdragte gee, en die kind steur hom net nie daaraan nie en daar word niks daaraan gedoen nie. Die kind kom dan skool toe met dieselfde houding van 'Ek kan dit doen, want Ma en Pa doen niks as ek dit nie doen nie'. En op die ou end sit jy as onderwyser met die probleem. Daarom dat ek sê dat die kind nie verstaan hoe dit werk nie. Ma sê niks, Pa sê niks, wie is jy as onderwyser om vir my te sê?*". Twaalf uit sewentien onderwysers bevestig dat leerders hanteerbaar en dissiplineerbaar is. Dertien onderwysers stem saam dat leerders gehoorsaam is.
- **Skoolbywoning wissel.** Die oorgrote meerderheid onderwysers noem dat leerders nie geleentheid soek om afwesig te wees nie. In die werkswinkels noem hulle die volgende. "*Die leerders se skoolbywoning is goed*" (Devon Vallei Primêr). Hulle noem dat daar wel kere is wat die onderwyser die leerder tuis moet gaan soek. Vir Vlaeberg Primêr is afwesige leerders egter 'n uitdaging.

4.2.1.2 Ouers

Positiewe bevindinge rakende ouers

Tydens die gesprekke met die skole het die navorser soms die gevoel gekry dat die onderwysers graag die ouers as sondebok uitsonder vir die oorgrote meerderheid van bevindinge wat die skool met die leerders ervaar, vandaar geen positiewe aspekte rondom die ouers nie.

Negatiewe bevindinge rakende ouers

- **Daar is ongeletterdheid by ouers.** Die meerderheid onderwysers bevestig dat ouers van leerders in die betrokke skole grootliks ongeletterd is. Alhoewel ouers

graag hul kinders met tuiswerk wil help, beskik hulle nie oor die nodige kennis om dit te kan doen nie. Daar is eenstemmigheid by die skole hieroor. Tydens die werkswinkels spreek al drie die skole hierdie aspek ook sterk aan. Vlaeberg Primêr noem dat ouers leerders nie kan help met tuiswerk nie aangesien baie ouers ongeletterd is. Lynedoch Primêr noem: "*Miskien is die geletterdheidsyfer van die ouers 'n probleem. Die ouers voel minderwaardig, omdat die kind 'n bietjie slimmer as hy raak en soos ek sê: Baie van hierdie ouers kan nie skryf nie. Baie van die ouers is nog ongeletterd. Die gevolg is dat die ouers nie kan teken nie en die gevolg is 'n gebrek in ouer-kind-verhouding. Vanoggend het ons oor dieselfde ding gepraat. Ons moet by die ouers uitkom. Baie is ongeletterd of nie in die posisie om vir hul kinders baie te bied nie. Ouers is saans moeg (negentig persent werk in die wingerde bedags) en kan nie die kinders met huiswerk help nie. Hulle is moeg, onkundig, of dronk*". Devon Vallei Primêr noem die volgende: "*Bystand aan die kinders is maar minimaal. Hulle kan nie basies die kind steun in dit wat die kinders doen nie, want baie van die ouers is maar vroeg uit die skool uit of het glad nie skool gegaan nie. Hier is baie ouers wat hulle kinders wil help, maar hulle kan self nie lees en skryf nie*".

- **Swak huislike omstandighede heers.** Die meerderheid onderwysers bevestig dat heelwat leerders se huislike omstandighede haglik is. Vlaeberg Primêr noem tydens die werkswinkel dat swak huislike omstandighede 'n wesentlike struikelblok in hul opvoedingstaak is. Devon Vallei Primêr sê: "*Daar heers haglike omstandighede tuis*".
- **Ouers het uitdagende werksomstandighede.** Die meerderheid onderwysers bevestig dat ouers graag hul kinders saans wil bystaan ten opsigte van huiswerk, maar net te moeg is na 'n lang dag se werk. Vlaeberg Primêr noem tydens hul werkswinkel dat ouers se werksomstandighede, gebrek aan hulp met tuiswerk weens faktore soos ongeletterdheid, ouers se moegheid, ouers wat laat tuiskom, die afwesigheid van leerders weens swak ouerdissipline en die morele waardes op sommige plase, alles faktore is wat bydra tot die huidige uitdagings. Lynedoch Primêr noem dat die meerderheid ouers plaasarbeiders is. "*Die meerderheid, amper negentig persent is plaasarbeiders. Die ander tien persent is van*

Eersterivier en 'n paar van Kayamandi'. Lynedoch Primêr bevestig die lang ure wat ouers werk en kinders dan alleen is en aan hulself oorgelaat is.

- **Armoede en swak salarisse is 'n realiteit.** Dit blyk dat ouers nie oor die fondse beskik om hul kinders se skoolfonds te betaal nie. Tien onderwysers keer hierdie stelling af. Tydens Lynedoch Primêr se werkswinkel spreek hulle hul uit teenoor werkgewers wat ouers swak betaal. *"Ons voel net party boere betaal die mense te min en die gevolg is dat die skoolfonds in die slag bly. Ons kry net van sekere ouers op sekere plase samewerking maar die ander kinders van die ander agt of nege plase, van hulle kry ons absoluut geen samewerking nie. Ouers word swak salarisse deur boere betaal. Dit speel 'n groot rol in die swak bydraes ten opsigte van skoolfonds en ander bydraes. Die skool sukkel om skoolfonds te in".* Devon Vallei Primêr noem: *"Ek wil amper sê 95% as dit nie meer is nie, van die ouers is plaasarbeiders"*.
- **Alkoholmisbruik, wangebruik van finansies en swak kinderversorging kom voor.** In die vraelys noem die oorgrote meerderheid onderwysers dat drankmisbruik 'n groot probleem tuis is. Oor swak versorging meld onderwysers dat ouers hul kinders se mediese behoeftes aan die onderwysers oorlaat eerder as om dit tuis aan te spreek. Veertien onderwysers noem dat ouers hul geld eerder op persoonlike plesier spandeer as op opvoedkundige sake. Tydens hul werkswinkel spreek Lynedoch Primêr hul sterk uit teen ouers wat drank misbruik, skoolfonds vir drank gebruik en hul kinders te na kom om te kan drink. *"Ja, en die negatiewe invloed wat dit dan op die kind het, vir my is daardie 'bad people'. Ons sit Maandag tot Vrydag met die nagevolge van die naweek. As ons hulle net mooi selfies aangesmeer het, is dit weer naweek, so die kind bly in daardie wasmasjien wat aanhou 'tumble'. Die kinders kom honger skooltoe, dan kan hulle nie vorder nie. As die ouers hulself vergryp aan die drank ... nommer een is daar nie geld vir kos nie en as daar geld is, dan gaan dit nie vir kos nie, wat beteken die kinders moet gevoed word by die skool. God sy dank, daar is maniere om dit te hanteer. Daar is goeters (verwysing na die Voedingskema) wat inkom. Wanneer daar medisyne gegee moet word, is dit weer eens ons probleem. Hulle stuur kinders skool toe met die verskriklikste goeters, dan raak dit ons probleem. Kan u sien, 'bad people'".*

- **Swak gesinsverhoudinge bestaan.** Lynedoch Primêr noem tydens hul werkswinkel: *"Die swak verhoudinge en kommunikasie tussen ouer en kind sytel deur. Dit beïnvloed die ouer-skoolverhoudinge ook nadelig, en lei tot swak kommunikasie"*.
- **Ouers maak nie tyd vir hul kinders nie.** Tydens die werkswinkel noem Devon Vallei Primêr dat ouers nie genoeg tyd maak vir hul kinders nie. *"En ek weet nou nie of daar kwaliteit tyd is wat die ouers baiekeer met hulle kinders deurbring nie. Miskien in enkele gevalle, maar jy kry die indruk dit bestaan basies nie, en baie kere sien die kind maar ook vir jou as onderwyser as 'n ouerfiguur aan en dit is somtyds moeilik as sulks om op te tree in die sin van daar is dertig leerders in jou klas is. As daar enkele gevalle is wat daardie aandag nodig het ... maar somtyds is dit meer as een"*. Lynedoch Primêr noem: *"Daar is boere wat werklik 'n diepe belangstelling het in die welsyn van hulle kinders en die ouers, maar die ouers ... hulle kan nog nie genoeg oor die kind 'worry' nie, en dit is nie die boer se verantwoordelikheid nie"*.
- **Ouerdissipline is afwesig.** Devon Vallei Primêr noem: *"Die kind luister nie vir sy ouers nie. Ouers wys kinders ook nie tereg nie"*.

Meningsverskille rakende ouers

- **Ouersamewerking is onbevredigend, tog is jonger ouers meer betrokke.** Vlaeberg Primêr noem tydens hul werkswinkel dat ouers eenvoudig wegbly van vergaderings en dat samewerking gebrekkig of afwesig is. Ouers besoek nie graag die skool nie. Onderwysers moet ouers gaan besoek, want ouers kom nie sommer self na die skool toe nie. *"Jy kan nie 'n telefoon optel of 'n briefie skryf nie. Dit werk nie"*. *"Ouers is afwesig by vergaderings. Die ouers wat jy graag daar wil hê, is dié wat nooit opdaag nie. Daar is min belangstelling van sekere ouers"*. Lynedoch Primêr noem egter: *"Jonger ouers is meer betrokke. Hulle is meer geneë. Baie ouers moet soggens gaan werk. As ons by die skool kom, dan is hulle al aan die gang. Vanaand sesuur moet hulle nog eers die trekkers gaan versorg. Hulle woon nie gereeld ouer-onderwyser vergaderings by nie. Hier is swak ouerondersteuning ten opsigte van schoolsake en leerder onderrig en ondersteuning tuis"*. Devon Vallei Primêr noem: *"Samewerking en ondersteuning*

of verantwoordelikheid van die ouers is iets wat ek baie aanspreek met die ouer persone as hulle ingeroep word. Samewerking is van tyd tot tyd 'n probleem; nie met al die ouers nie, maar sekerlik met die meerderheid". Die assesseringsopsomming gedoen in Oktober 2001 (bylae I) dui die volgende aan: samewerking ten opsigte van hulpverlening aan die leerders is ook onbevredigend en die onderwysers voel dat ouers 'n meer sinvolle bydrae as spanlede in die opvoeding van die leerders kan bied indien ongeletterdheid aangespreek word. Onderwysers soek meer ouerbetrokkenheid by skoolsake. Onder samewerking binne skoolverband noem onderwysers dat ouers die skoolfonds as onnodig en onbelangrik beskou; tuiswerkondersteuning sien as tydmors en dat ouers opvoeding as die taak van die onderwyser sien.

- **Ongeletterdheid lei tot lae selfbeeld by ouers.** Die onderwysers wissel in hul mening dat ouers selfbewus voel oor geletterdheid. Tien onderwysers bevestig en agt stem nie saam nie. Lynedoch Primêr noem tydens hul werkswinkel: *"Heelwat ouers het minder skoolkwalifikasies as hul kinders wat huidiglik in die skool is. Dit lei tot selfbeeldprobleme by die ouers"*.
- **Beheerliggame se rol binne skole.** Tien uit veertien onderwysers bevestig dat die skole dinamiese beheerliggame het, maar tydens die werksinkels kom hulle heelwat meer negatief voor. Net Vlaeberg Primêr was positief oor die rol wat hul beheerliggaam speel. *"Nog 'n belangrike punt is die nuwe beheerliggaam, wat absoluut positief inwerk op die skool. In die verlede het ons gesukkel net om ouers hier te kry, maar vanaf verlede jaar af het dit beter gegaan. Dis daarom dat hier al 'n hele paar goedjies gedoen is by die skool wat nie hier was nie"*.
- **Die ouergemeenskap verleen hulp aan die skool.** In die vraelys noem sommige onderwysers dat hulle positief voel oor die hulp wat hulle ontvang van die ouergemeenskap. Daar is egter duidelike meningsverskille, want agt onderwysers stem saam en nege verskil van hierdie stelling.

4.2.1.3 Die skool

Positiewe bevindings rakende die skool

- **Die pre-primêre klas het waarde.** Almal stem saam dat 'n pre-primêre klas uitstekende werk doen om leerders vir Graad 1 voor te berei. 'n Graad een onderwyser by Lynedoch Primêr noem tydens die werkswinkel dat sy voel dat pre-primêre klasse nodig is. *"Ek gee al 26 jaar Graad 1. Maar oor al die jare wat ek Graad 1 het, het omtrent die helfte van my klas probleme gehad soos praat en skryf. Vir die afgelope twee jaar reeds het ons 'n pre-primêre klas. Heelwat verbeterings het plaasgevind. Die kindertjies gaan lekker aan. Hulle verstaan waarvan ek praat. So ek dink die pre-primêr maak 'n groot verbetering"*. Een skoolhoof meld syfers: *"As ek net in syfers vir u kan noem: twee jaar gelede was die slaagsyfer is Graad 1 54%, verlede jaar was dit 92%. Die enigste verskil was die 'system' het ge'change"*. Devon Vallei Primêr noem dat hul pre-primêre klas al meer as twee jaar bestaan en dat dit baie goed is vir die gereedmaking van Graad 1 leerders.
- **'n Aangename skoolklimaat heers.** Die onderwysers is dit eens dat hulle daarvan hou om in die landelike area te werk. Vlaeberg Primêr noem tydens hul werkswinkel: *"Die rustigheid (almal lag), almal beny vir ons"*. Lynedoch Primêr voel dat die skool en die onderwysers omgee vir die leerders. Die navorser: *"Daar is mense wat omgee?"* Lynedoch Primêr (almal stem saam): *"O, ja, ja"*.
- **Onderwys as beroep word gerespekteer.** Al agtien onderwysers stem saam dat die personeel aan hul skole deur hul onderskeie gemeenskappe gerespekteer word. Vlaeberg Primêr noem tydens die werkswinkel dat die respek van die gemeenskap vir die beroep van onderwys nog bestaan en dat dit verskil van dorp- of stadskole tot landelike skole. Devon Vallei Primêr noem: *"Daar is respek vir die opvoeder. Die opvoeder kan vertrouwe inboesem by die kind"*. Lynedoch Primêr noem: *"Ons word gesien as rolmodelle in die gemeenskap. Ons word gerespekteer deur ouers"*.
- **Onderwysers werk goed saam.** Die meerderheid onderwysers noem dat daar goeie samewerkingsverhoudings tussen personeellede bestaan en dat

onderwysers oor goeie kommunikasievaardighede behoort te beskik. Tydens die werkwinkelbesprekings noem Vlaeberg Primêr dat die samewerking tussen hul leerkragte baie goed is en dat onderwysers toegewyd is en bystand ontvang van die skoolkliniek. Een onderwyser by Vlaeberg Primêr noem: "*Gewoonlik bespreek ons dit onder mekaar en dan kry ons raad van mekaar*". 'n Ander onderwyser noem: "*Sommige kere gaan ek maar terug na die boeke toe en dan lees ek maar weer op wat moet ek doen en so aan*". Lynedoch Primêr noem dat die personeel gereeld bymekaarkom om te gesels. "*Ons gesels elke pouse, daar is altyd iets waaroor ons kan gesels, al kan ek ook vandag net sê 55% van die skool se skoolfonds wat inbetaal is R21 000 is. Die sake word gedeel*". Een onderwyser noem verder: "*Ander kollegas help graag met raad*".

- **Personeel openbaar positiewe houdings.** In die vraelys noem al die onderwysers dat hulle saamstem dat die onderwysers aan die skole toegewyd is aan hul taak as opvoeders. Hul positiewe houdings word ook bevestig deur die sterk gevoel wat hulle uitspreek ten opsigte van eienskappe waaraan 'n onderwyser moet voldoen. Eienskappe sluit in entoesiasme, goeie kommunikasievaardighede en hulpvaardigheid ten opsigte van sosiale probleme. Lynedoch Primêr noem tydens hul werkwinkel: "*Ons maak van die slegste die beste*".

Negatiewe bevindinge rakende die skool

- **Gebrekkige fisiese geriewe bestaan.** Die oorgrote meerderheid onderwysers voel dat 'n bronnesentrum en sportgeriewe belangrik is vir totale leerderontwikkeling. Tydens die werkwinkels noem Vlaeberg Primêr gebreke soos sportfasiliteite, gebrekkige skoolomgewing (hulppersoneel en ander geriewe) en vervoer na die skool (leerders moet ver stap). "*Die skoolomgewing ... dis eintlik die fasiliteite wat nie hier is, dit kan verbeter, en nie net die sportgeriewe nie, dis die hele 'setup'. Hier is nie 'n skoonmaker nie, hier is nie mense wat buitekant kan skoonmaak nie*". Lynedoch Primêr noem: "*Die huidige skool en fasiliteite is in haglike omstandighede. Die huidige skool het nie sportfasiliteite of 'n biblioteek nie. Ons werk in opslaan klaskamers*". Devon Vallei Primêr noem: "*Daar is 'n ernstige behoefte aan 'n biblioteek*".

- **Gekombineerde klasse stel uitdagings.** Een onderwyser by Vlaeberg Primêr praat oor uitdagings wat sy in haar gekombineerde klas ervaar tydens die werkswinkel: *"Ek sal nou weer sê dat die gekombineerde klasse, soos by my Graad 1 en 2 ... Ek wil miskien aandag aan die Graad 1's gee, maar dit is moeilik om ook soms nog by elke graad 2 'n draai te kan maak"*. Ook Lyndedoch Primêr beskou gekombineerde klasse as 'n groot uitdaging.
- **Groot klasse bemoeilik die taak van onderwysers.** Beide Devon Vallei Primêr en Lyndedoch Primêr noem tydens hul werksinkels dat klasgrootte uitdagings aan die personeel stel. Devon Vallei Primêr: *"Die grootste klas is 52 leerders. Die gemiddelde klas is so 34 leerders"*.
- **Effektiewe dissipline toepassing bly 'n uitdaging.** Aangesien anonimiteit gewaarborg is, word die naam van die skool wat die volgende stelling tydens hul werkswinkel maak, nie genoem nie. *"Die Departement ondersteun ons nie. Jy voel dat die manier wat jy in die verlede toegepas het (verwys na dissipline), gewerk het. Ek praat nou nie van die kind doodslaan, skop en klap nie, maar jy het jou metodes gehad om resultate te kry. Dit is ook maar basies iets van die verlede"*. 'n Ander skool voel ook magteloos. *"Ja, want dit is nogal 'n soort van 'n probleem, want ons voel, en ons het nogal onlangs daaroor gepraat, ons hande is in so 'n mate afgekap dat jy op die ou end so gefrustreerd is. Jy mag nie meer dit doen nie, jy mag nie meer dat doen nie. As daar oplossings van bo af is vir die probleem waarmee ons sukkel, van die WKOD se kant af, dan sal 'n mens dit graag wil hoor, maar op die oomblik gaan dit maar swaar in die klas. Onderwysers se hande is afgekap ten opsigte van dissipline in die skool. Kinders wil nie luister nie. Jy kan hulle nie straf nie, want jy mag nie meer lyfstraf toepas nie"* (al die onderwysers stem saam). Een skool noem dat hulle te bang is om teen leerders op te tree, want gebeur daar dalk iets met 'n leerder wat na skool gehou word as straf, voel die onderwysers dat die WKOD hulle nie genoegsaam sal bystaan nie. *"Jy is seker bewus daarvan dat van die kinders moet ver ente stap en as ouer het jy darem seker 'n gevoel vir ander ouers se kinders. Jy is bekommerd oor hulle veiligheid. Gebeur daar iets met die kind, wat gaan jy sê? Jy weet die Departement gaan jou nie bystaan nie"*.

- **Onderwysers se behoeftes word afgeskeep.** "Orals staan daar van die 'children, children, children', maar wanneer skryf hulle van die 'teachers, teachers, teachers'", aldus Devon Vallei Primêr tydens hul werkswinkel na afloop van 'n bespreking van die prentjie in bylae F1.
- **Die ideale onderwyser bestaan nie.** Devon Vallei Primêr bespreek die stelling na aanleiding van die skets (bylae F3) voorgehou tydens hul werkswinkel en voel daar is geen ideale onderwyser nie. "Ja, dit is seker maar die ideaal, maar ek weet nie. As 'n mens vandag nog sulke manne kry, sal ek hulle graag wil ontmoet". Vlaeberg Primêr noem: "Ek wil nou net vir jou sê daar is nie so iets soos 'n perfekte onderwyser nie (almal beaam stelling). Niemand is perfek nie".
- **Onderwysers voel oorbelaai.** Vlaeberg Primêr bespreek dit en dui 'n uitdaging aan as personeel met vele take wat insluit skoolgee en administrasie. Dit kom ook uit by die ander skole tydens informele gesprekke en die tipe kommentaar wat onderwysers lewer.
- **Onderwysers soek kennis- en indiensopleiding.** Al die onderwysers bevestig die noodsaaklikheid van gereelde indiensopleidingswerksinkels. By al drie skole kom dit tydens die werksinkels uit dat onderwysers 'n sterk behoefte het aan indiensopleiding en ondersteuning ten opsigte van uitdagings wat hulle binne die onderwys ervaar. Onderwysers erken dat hulle bemaagtiging soek ten opsigte van dissipline en sosiale ewels binne die gemeenskap.

Meningsverskille rakende skole

Geen verskille word deur die skole uitgelig nie.

4.2.1.4 Die gemeenskap

Positiewe bevindinge rakende die gemeenskap

- **Die landelike omgewing is positief vir die kind.** Devon Vallei Primêr noem dat die landelike omgewing positief is. "Jy kan nog iets met hierdie kinders doen. Hulle is nie soos die stadskind nie". In die vraelys bevestig die onderwysers verder dat hulle hou van die tipe kind waarmee hulle werk en dat hulle graag tyd maak om die leerders ten volle te leer ken.

- **Boere verskaf hulpverlening en samewerking.** Onderwysers voel positief oor hulp ontvang van die boeregemeenskap. Dertien onderwysers stem hiermee saam. Die navorser rig 'n vraag aan Lynedoch Primêr tydens die werkswinkel: *"Wat is vir julle positief oor julle gemeenskap?"* Lynedoch Primêr: *"As 'n mens praat, dan is sommiges bereid om te kom help, maar dit maak nie saak of hy of sy praat op die plaas nie, dan is daar nie samewerking van die ander manne op die plaas nie ... Die plaasgemeenskappe, vanweë die boer, van hulle het ons nie probleme nie want die boer maak sommer vervoer ook beskikbaar. Daar is boere wat werklik 'n diepe belangstelling het in die welsyn van hulle kinders en die ouers. Daar is wel 'n klein persentasie boere wat bereid is om hulp te verleen. Dit hang baie af van die boer van die plaas"*. Devon Vallei Primêr noem dat die boerevereniging baie ondersteunend is en dat die vereniging die koste van een bestuursliggaampos by die skool dra.
- **Skole het 'n behoefte aan hulp van buite.** Lynedoch Primêr vra spesifiek hulp tydens hul werkswinkel. *"Daar is 'n behoefte aan berading van buite ten opsigte van sosiale euwels wat insluit jeug of tiener swangerskappe, verkragting, drankmisbruik, en dwelms"*.
- **Voedingskemas spreek hongerte aan.** Lynedoch Primêr bespreek die voedingskema tydens hul werkswinkel en noem dat baie kinders honger skool toe kom en van die absolute noodsaaklikheid van die voedingskema. Al die onderwysers dui aan dat die voedingskema baie positief ervaar word.
- **Die gesondheidskliniek bied noodsaaklike hulp.** Al drie die skole spreek hulle tydens die werksinkels positief uit teenoor die diens verskaf deur die gesondheidskliniek ten opsigte van mediese hulpverlening aan die skole.
- **Die skoolkliniek speel 'n waardevolle rol.** Al die onderwysers bevestig die waarde van die skoolkliniek in die vraelys. Lynedoch Primêr noem dat die skool weekliks betrokke is by die skoolkliniek en dat daar altyd hulp is wanneer dit benodig word. Devon Vallei Primêr noem dat die skoolkliniek baie ondersteunend is. Vlaeberg Primêr noem dat samewerking van buite-instansies soos die skoolkliniek goed is. *"Ja, die kliniek is beskikbaar, absoluut, dit is die feit. Hulle is*

nie so gereeld meer hier nie, maar as jy hulle nodig kry, dan is hulle daar. Hulle kom onmiddellik uit".

- **Samewerking met die US is nodig.** Tydens die werksinkels en die assesseringsgesprekke sowel as die vraelys het die skole hul positief uitgespreek teenoor die betrokkenheid van die US by hul skole. Onderwysers is positief teenoor 'n vennootskap van samewerking, konsultasie en spanwerk met die navorser en die US. Onderwysers glo 'n intervensieprogram hou veel waarde vir hulself en die leerders in (bylae I).
- **Waardevolle maatskaplike dienste bestaan.** Al die onderwysers is positief oor die waarde van maatskaplike dienste binne hul skole.

Negatiewe bevindinge rakende die gemeenskap

- **Sosiale euwels is volop binne die gemeenskap.** Onderwysers noem dat leerders tuis blootgestel word aan dwelmmisbruik, seksuele misbruike en geweld. Tydens die werksinkelsessies noem Lynedoch Primêr die volgende: "*As ek kyk, Juffrou, 'Children need protection from bad people', vir my in ons gemeenskap is die 'bad' nie soseer wat ons algemeen daarmee assosieer nie. Vir my is 'bad' die 'influence' wat die kinders van 'people' kry, spesifiek die oorgee aan drank, dis 'bad people'. Die 'protection' wat hulle soms kry van hulle ouers wat hulle vergryp aan drank veral naweke en die kinders alleen los of kinders moet dan vir hulle 'n veilige hawe iewers anders gaan soek, daardie is vir my 'bad'. So ek wil daardie twee net uitlig. Die 'bad' is nie soos 'gangs' en 'drugs' en goed nie, dit bestaan, maar dis enkeles wat hulle skuldig maak daaraan".*
- **Onderwysers voel onseker oor hulpverlening vanuit die besigheidsektor.** Bogenoemde stelling word bevestig in die vraelys, asook die feit dat die skole nie eens oor besighedsbetrokkenheid in hul skole praat tydens die werksinkelsessies nie. Die rede vir min kommentaar kan egter, volgens die navorser, wees dat hierdie skole nog nie deeglik die waarde van besighedsbetrokkenheid binne 'n vennootskap besef of in diepte ondersoek het nie.

Meningsverskille rakende die gemeenskap

- **Meningsverskille bestaan oor nouer samewerking met ander skole.** Onderwysers toon gemengde gevoelens aangesien nege onderwysers saamstem, ses nie saamstem nie en drie niks noem nie. Onderwysers praat ook nie hieroor tydens die werkswinkelsessies nie. Die navorser kry die indruk dat 'n vennootskap met ander skole nog nie werklik ondersoek is nie, en dat die skole so besig is om uitdagings intern te probeer aanspreek, dat hulle nog nie tyd gehad het om werklik by ander skole uit te kom nie.
- **Onderwysers het meningsverskille ten opsigte van departementele ondersteuning.** Een skool voel tydens 'n werkswinkelbespreking dat die eise wat deur die Departement aan die skool gestel word, nie altyd weldeurdag is nie. Soms versoek die Departement dat die skool iets op 'n bepaalde wyse moet doen, en later word 'n teenstrydige versoek weer gerig. Die skool kry die gevoel dat die Departement nie altyd die omstandighede van landelike skole in ag neem nie. Die onderwysers voel dat die Departement se houding teenoor hierdie skole anders moet wees as teenoor normale skole. Die Departement bemoeilik verder skole se taak met die regulasie dat leerders na 'n tydperk outomaties na 'n volgende graad aanbeweeg. Die skole voel dat die Departement nie die uitdagings raaksien waarmee onderwysers sit nie omdat leerders weet dat hulle in elk geval na 'n tydperk oorgeplaas gaan word na 'n volgende graad nie (bylae I). In die vraelys dui die onderwysers egter met elf uit sestien aan dat hulle positief voel oor die hulp wat die skool van die WKOD ontvang.

4.2.2 Bevindinge ten opsigte van die verkenning van die vennootskap

Vervolgens sal die navorsingsbevindinge ten opsigte van die verkenning van die vennootskap bespreek word.

4.2.2.1 Die navorser se rol binne die bou van 'n vennootskap met die drie skole

- **Die navorser het deurentyd die uniekheid van elke skool erken.** Die navorser het deurlopend die uniekheid van elke skool bevestig, deur dit in die werkswinkels te noem asook in korrespondensie. In 'n skrywe aan die

skoolhoofde op 18 Januarie 2001 noem die navorser: "*U skool het 'n unieke samestelling van leerkragte en leerders met unieke omstandhede, en die Departement Opvoedkundige Sielkunde en Spesialiseringsonderwys wil graag met u saamwerk om 'n verskil by leerders in u skool in 2001 te probeer maak*" (bylae A). Tydens die werkswinkel met Vlaeberg Primêr noem die navorser: "*Julle sit met 'n unieke situasie*".

- **Die navorser het deurtentyd gepoog om 'n vertrouensverhouding te bou.** Tydens die werksinkels ontvang die skoolhoofde die versekering dat die gesprekke woord vir woord getranskribeer sal word, en dat hulle die volle inhoud daarvan sou ontvang. Tydens die werkswinkel met Devonvallei Primêr noem die navorser: "*Die vraelys sal eers aan u deurgestuur word sodat u daarna kan kyk en u goedkeuring kan verleen*". Skole kon egter die bandopnemer afskakel indien hulle sou voel die personeel praat oor sake wat die skool as vertrouelik wou hanteer. Soos versoek, is die getranskribeerde opsomming dan ook eers aan die skole deurgestuur in die skrywe van 12 Maart 2001 sodat die personeel insae daarin kon hê ten opsigte van korrektheid van data (bylae B).
- **Die navorser het die skole sover moontlik deurlopend in al die prosesse betrek.** Die navorser het gepoog om die skole deurlopend te betrek, ook in die samestelling van die vraelys. Tydens die werkswinkel met Vlaeberg Primêr noem die navorser: "*... ek gaan 'n opsomming maak en dit lê ons dan vir julle op die tafel neer ...*" Die doel van die werksinkels was om 'n behoefte-analise te kon doen rakende die samestelling van 'n vraelys. Die navorser het onderneem om die voorlopige vraelys eers aan die skoolhoofde deur te stuur vir hul goedkeuring voordat dit aan die onderwysers deurgegee sou word. Dit is gedoen in die brief aan die skoolhoofde (12 Maart 2001:bylae B). Die konsepvraelys is net so goedgekeur vir verspreiding aan die onderwysers. Die opsommings van die vraelyste is ook eers aan die skole deurgestuur vir kontrole ten opsigte van korrektheid van data. Die skole het ook self hul werksinkels bepaal, soos aangedui in die skrywe van 23 Julie 2001 aan die skoolhoofde (bylae C).
- **Die navorser het deurlopend klem gelê op 'n vennootskap van samewerking.** Die navorser het inleidend by al drie werksinkels die belang van samewerking tussen die skole en die US beklemtoon en dat die projek nie kon

slaag sonder die insette van die skole nie. *"Julle is die kenners. Julle is die ouens wat gaan sê dit is wat in die teorie aangaan, maar in die praktyk werk dit nie"*. Samewerking sou deurentyd plaasvind, ook by die samestelling van die vraelys en die werkswinkels. Tydens die werkswinkel met Vlaeberg Primêr noem die navorser: *"Die rolle van die US en die skool is dié van absolute samewerking"*. Tydens die werkswinkel met Devonvallei Primêr noem die navorser: *"Ons hoop ons samewerkingsverhouding gaan positief wees"*.

- **Prosesse is deurlopend saam verken.** Die prosesse van onderhoude, werkswinkels en student-betrokkenheid ten opsigte van geletterdheidsklasse, is deurlopend verken ten einde die skole betrokke te hou binne die hele proses. Tydens die werkswinkel met Vlaeberg Primêr noem die navorser dan ook: *"... ek gaan deurlopend verken ... deur 'n telefoon op te tel of deur informele besoeke aan die skool"*. So is deurlopend gesprekke gevoer ten einde behoeftes en uitdagings aan te spreek soos wat skole dit geopper het, hetsy rakende die studente wat binne die skole werk, of ander spesifieke behoeftes. In bylae H en I is opsommings van gesprekke met onderwysers. Dan was daar ook gereelde telefoniese kontak asook informele besoeke aan die skole oor die tydperk Maart tot Oktober 2001.

4.2.2.2 Die vennootskap tussen die drie skole en die US

Die navorser lei af uit kommentaar en resultate van data geanaliseer, dat die skole oorwegend positief was oor die vennootskap van samewerking met die US. Skole het nooit gehuiwer om te praat as iets hulle pla nie, en het graag voorstelle aan die hand gedoen oor hoe die vennootskap verbeter en uitgebou kon word. Net die feit dat die skole wou hê dat verdere projekte geloods moet word, is reeds 'n bevestiging van die geslaagdheid van die navorsingsprojek.

Die skoolhoof van Vlaeberg Primêr noem aan die einde van hul werkswinkelsessie met die navorser: *"Ek moet vir jou, Zenda, ook sê baie, baie dankie vir dit wat jy vir ons gegee het vandag en ek voel regtig positief oor dit wat hier aangaan. In die verlede het die studente maar net gekom en in die klas gewees. Maar hierdie jaar voel ek dat die behoefte van die skool regtig aangespreek gaan word en ek voel dit is regtig nodig dat 'n mens nie net in die klas kom nie maar regtig vasstel wat ons*

behoefte is, sodat julle vir ons kan help". Ook die personeel by Lynedoch Primêr is baie positief oor die proses soos blyk uit die getranskribeerde kommentaar na afloop van die werkswinkel. Die skoolhoof van Vlaeberg, Me C Cloete, noem in *Eikestadnuus* van 4 Mei 2001 oor die projek: "Ons sien dit as 'n waardevolle en broodnodige aanvulling in 'n opvoedkundige area waar daar veral in landelike gemeenskappe groot leemtes bestaan".

Tydens die informele verkenningsgesprekke in Mei 2001 met die skole kan die volgende dien as opsomming van kommentaar deur onderwysers gelewer. Die onderwysers blyk steeds positief te wees oor die betrokkenheid van die US en die wyse waarop die studente binne hulle klasse inskakel. Dit blyk dat hulle heelwat in die proses leer. Hulle het die werkswinkel rakende die geïntegreerde benadering tot lees baie sinvol gevind. Die navorser maak die afleiding dat daar beslis tot op hede geslaag is in die doel om die onderwysers te laat voel dat hul insette deurlopend van belang geag word (bylae H).

Tydens die finale verkenningsbesoek in Oktober 2001 het die skole heelwat rakende die vennootskap te sê. Die skole het die geletterheidsprogram baie positief ervaar en het gevoel dat heelwat leerders daarby baat gevind het. Die werksinkels oor assessering en dissipline en uitkomsgebaseerde onderwys was baie nuttig, maar daar was nog soveel wat die onderwysers oor raad gesoek het. Die werkswinkel oor die geïntegreerde leesbenadering was baie interessant, maar die onderwysers sou graag wou hê dat daar meer praktiese demonstrasies rondom dit moes wees. Die skole het die US onderwysstudente se teenwoordigheid as positief ervaar.

Ten opsigte van hoe die skole die samewerking met die US ervaar het, was personeel deurgaans positief met kommentaar soos "*daar was goeie samewerking, dankie vir die inisiatief tot voordeel van die gemeenskap en dit is goed dat die US betrokke is met die skool*". Tog het die onderwysers gevoel dat hulle meer betrek sou wou word in die aanvanklike beplanning van die projek soos meer voorafbeplanning in spanverband en 'n deeglike vooraf werkplan aan die begin van die jaar sal help met beplanning. Die skole het gevoel dat daar meer informele skakeling en projekte tussen die skole en die US moes wees en het die hoop uitgespreek dat die huidige verhouding en gees tussen skole en die US van krag tot krag sou gaan. Hulle het ten slotte gevoel dat 'n vennootskap tussen 'n skool, sy

personeel en 'n tersiêre inrigting net voordele vir alle partye kon inhou en dat dit beslis voortgesit moes word (bylae I).

4.3 GEVOLGTREKKINGS

Die bevindinge van die studie word in die lig van die doel en die newevraagstellings van die studie opsommenderwys nou uiteengesit. Die navorser se gevolgtrekkings kan ingedeel word in die volgende onderafdelings, naamlik uitdagings en pluspunte ervaar binne skole, die waarde van 'n vennootskap en implikasies ten opsigte van bevindinge.

- **Uitdagings ervaar binne skole**

Onderwysers voel negatief oor sake soos die fisiese uitdagings binne hul skole, oor die Onderwysdepartement wat soms die indruk skep dat hulle nie werklik insig in landelike skole se problematiek het nie, oor die vele sosiale euwels binne die gemeenskap wat negatief inwerk op die leerders, oor die gebrek aan dissipline wat leerders tuis ervaar en skool toe bring, oor die feit dat baie ouers ongeletterd is, kinders verwaarloos is en die opvoeding van die kind hoofsaaklik aan die skool oorlaat. Skole noem verdere uitdagings ten opsigte van gekombineerde klasse, oorvol klaskamers, die magteloosheid ten opsigte van effektiewe toepassing van dissipline, die gebrek aan samewerking ontvang van die ouers se kant af, en in 'n mate van die WKOD se kant af. Onderwysers is bekommerd oor die mate van skolastiese agterstande wat soveel leerders ervaar. Hulle het die geïntegreerde leesbenadering soos aangebied deur die US baie sinvol gesien, en soek meer demonstrasies en raad ten opsigte van hoe om leerders wat sukkel met lees te bemagtig. Onderwysers was eenparig in hul menings rondom ouers se vlakke van ongeletterdheid en betrokkenheid by hul kinders en die skool in die algemeen. Onderwysers voel dat sosiale probleme soos drankmisbruik en armoede in die gemeenskap aangespreek moet word indien leerders gehelp wil word.

- **Pluspunte ervaar**

Die studie het bevind dat onderwysers positief voel oor heelwat aspekte, ten spyte van al die uitdagings wat die skole daagliks ervaar. Die skole is positief oor die tipe leerder waarmee hulle werk en oor die mate waarin onderwysers saamwerk binne

skoolverband. Hulle voel dat skakeling met buite-instansies nodig is en is positief oor die hulp ontvang van instansies soos die skoolkliniek, gesondheidskliniek, voedingskemas, die boeregemeenskap en die US as tersiêre instelling. Onderwysers voel dat hulle nog verder bemagtig moet word om die leerders beter te help. Hulle soek meer kennis om gemeenskapsuitdagings korrek te hanteer en aan te spreek. Hulle soek meer indiensopleiding, meer werksinkels en meer betrokkenheid van die WKOD in landelike skole se werksaamhede. Onderwysers wil graag leer en hulself verryk en sal geleenthede aangryp om dit te doen. Die studie het bevind dat daar verskillende opinies was rakende aspekte soos die betrokkenheid van die WKOD by die skole, die rol wat beheerliggame tans binne die skole speel en oor die mate waarin leerders gedissiplineerd en gehoorsaam is. Dit blyk dat die skole nog nie werklik besin het oor die rol wat besighede kon speel binne 'n vennootskap met die onderskeie skole nie.

- **Die waarde van 'n vennootskap**

Oor 'n vennootskap van samewerking met die US was onderwysers oorwegend positief. Onderwysers het gevoel dat hulle heelwat geleer het uit die proses en dat hulle dit graag sou wou uitbou. Uit die kommentaar kan afgelei word dat die onderwysers nie voel dat hulle uitgesluit was uit die hele proses nie, maar dat hulle die hele tyd deel uitgemaak het van die beplanning en die proses. Die skole was dankbaar vir die insette van die kant van die US af en sou dit graag in die toekoms wou uitbou. Hulle wou egter nog meer in die beplanningstadias van sulke vennootskapsprojekte betrek word.

- **Implikasies van bevindinge**

Die implikasies van hierdie bevindinge bevestig die positiewe waarde wat die verdere verkenning van vennootskappe met skole kan inhou. Uit die bevindinge kom 'n boodskap van die skole dat die opvoeding van ons jeug nie alleen in die hande van onderwysers gelaat moet word nie, maar dat 'n spanpoging op plaaslike en nasionale vlak nodig is om uitdagings aan te spreek. Die positiewe resultate behaal deur hierdie vennootskap met die drie skole moet dien as aansporing vir verdere uitbouing van die uitdagings waarmee ons jeug sit. Die land se toekoms lê immers in hul hande.

Enkele aanbevelings, gebaseer op 'n verkenning van die vennootskap tussen drie skole en die US, volg oor hoe 'n vennootskap tussen onderwys en ander vennote op beide plaaslike en nasionale vlak suksesvol daargestel kan word. Dit is saamgestel uit drie bronne, naamlik aanbevelings vanuit die literatuur, aanbevelings vanaf die kant van die drie skole en derdens aanbevelings vanaf die navorser na aanleiding van data-bevindinge.

4.4 AANBEVELINGS

Hierdie aanbevelings is gebaseer op die verkenning van 'n vennootskap tussen drie landelike skole en 'n tersiêre instelling. Die aanbevelings het as grondslag 'n vennootskap van samewerking, konsultasie en spanwerk tussen 'n skool en ander sisteme op plaaslike en nasionale vlak. 'n Meta-benadering is nodig waarin daar ekosistemies gekyk word na hoe vennote binne die omgewing mekaar kan komplementeer. Effektiewe kommunikasie tussen alle sisteme is nodig. Elkeen het sy eie verwysingsraamwerk na aanleiding van vorige ervarings, houdings, persoonlike kwaliteite, gevoelens en verwagtinge van andere. Hierdie verwysingsraamwerk bepaal hoe gekommunikeer word met andere (Friend & Cook, 1996:177). Die aanbevelings word onder die volgende onderafdelings bespreek:

- aanbevelings rakende die skool, leerders en ouers as vennote
- aanbevelings rakende gemeenskapsvennote
- aanbevelings rakende nasionale vennote
- navorsingsaanbevelings

4.4.1 Aanbevelings rakende die skool, leerders en ouers as vennote

4.4.1.1 Die skool as vennoot

Die rol van die onderwyser van die 21 ste eeu, met die toename in die inligtingsera en groter diversiteit van leerders binne skole, lyk aansienlik anders as dié van die onderwyser van ouds (Kinsler & Gamble, 2001:302). Hierdie sleutelrol word reeds in die negentigerjare besef. Hartshorne (1992:218) noem: "*In achieving the specific need for equality, relevance and quality in South African education, the teacher is the key person*". Skole en onderwysers moet bemagtig word vir hul sleutelrolle. Hulle

moet oor kennis beskik, hulle moet gemotiveerd wees en hulle moet ondersteuning ontvang. Die landelike onderwyser wil ook erkenning en ondersteuning ontvang vir die unieke uitdagings waarmee hulle elke dag moet werk.

- Kweek binne die skoolgemeenskap 'n samewerkende kultuur (Engelbrecht & Green, 2001:35). Die skoolkultuur behoort deelnemende demokrasie, gemeenskaplikheid, medemenslikheid en inklusiwiteit as waardes te onderskryf. Die skep van 'n demokratiese en insluitende skoolkultuur behoort as 'n uitdaging tot die skoolleiers gerig te word, maar ook tot die beheerliggaam, ouergemeenskap, alle onderwysers en ook die leiers uit die leerdergeledere.
- Gedeelde leierskap en gesamentlike besluitneming binne skole is belangrik. Elke onderwyser behoort in eie reg as 'n leier gereken te word en hiervoor is die ontwikkeling van leierskapvaardighede belangrik.
- Die kurrikulum moet buigsaam wees sodat skole beweegruimte binne die opvoedingsproses het, soos wat Uitkomsgebaseerde Onderwys dan ook tans poog.
- Skool- en gemeenskapsverhoudings moet positief wees. Skole moet poog om positiewe en kreatiewe vennootskappe met ouers, sowel as met ander gemeenskapsbronne soos nie-regeringsorganisasies, plaaslike en nasionale regeringsdepartemente, besighede en kenners uit die gemeenskap te sluit.
- Skoolbetrokkenheid moet aangemoedig word. "*When schools select and combine activities for many types of involvement, they begin to build balanced, comprehensive and productive partnership programs*" (McCarthy, 2000:393).
- Goeie kwaliteit opvoeding is nodig, veral by die landelike skole. "*Good quality schooling is essential for rural development and the eradication of poverty*" (me H Zille in *Cape Times* van 15 November 2001:4).
- Davies (2000:33-34) doen vyf voorstelle aan die hand vir skoolhoofde om vennootskappe te laat werk. Kyk eerste na jou personeel, want hulle is die belangrikste skakel tot 'n suksesvolle vennootskap. Maak die skool gesinsvriendelik. Soek toenemende verantwoordelikheid by gesinne. Verstaan dat 'n

vennootskap 'n tweerigting onderneming is. Die skool reflekteer sy gemeenskap en ook andersom.

- Maak onderwysers meer rekenaargeletterd sodat hulle tred kan hou met tegnologiese ontwikkeling wêreldwyd en dit ook binne skoolgee kan benut. Al drie skole spreek hierdie behoefte uit (bylae I). Om die gehalte van landelike onderwys te verbeter, doen me H Zille, destydse Minister van Onderwys, die volgende aan die hand: "*Al hoe meer geletterdheid word deur middel van rekenaars bereik. Skole moet gekoppel word*" (*Die Burger* van 12 April 2001:2).
- Onderwysers versoek hulp van buite ten opsigte van die loods van projekte soortgelyk aan die leesprojek binne die skole, veral ten opsigte van wiskunde en leerondersteuning in die breë (bylae I).
- Onderwysers moet 'n bydrae tot sosiale rekonstruksie lewer. As 'n geleerde en sosiaal verantwoordelike professionele persoon, het die onderwyser spesifieke rolle te speel in hierdie sosiale rekonstruksie. Hierdie uitdagings beslaan die volle spektrum van sosiale rekonstruksie, wat insluit om sake soos armoede, behuising en gesondheid aan te spreek. Al hierdie sake het 'n beduidende effek op die ontwikkeling van kinders (Burman & Reynolds, 1986; Dawes & Donald, 1994 in Donald *et al.*, 2002:19). Hulle het ook 'n direkte invloed op die effektiwiteit van enige opvoedkunde program of sisteem as 'n geheel (Wilson & Ramphele, 1989 in Donald *et al.*, 2002:19).
- Erkenning aan onderwysers moet aandag geniet. "*One of the weakest areas in education in South Africa has been appraisal (or evaluation) of teachers*" (Davidoff & Lazarus, 1997:139). "*Teachers' own values and pedagogical preferences were never taken into account, nor were their own reflections of self-evaluations asked for. Any appropriate appraisal process or system should facilitate the development of critical self-reflection for teachers*" (Davidoff & Lazarus, 1997:140).
- Ondersteuning aan onderwysers behoort te geskied op beide kognitiewe- en affektiewe vlakke en behoort nie slegs van deskundiges, soos die skoolkliniek, die Onderwysdepartement en die US te kom nie. Onderwysers behoort die

geleentheid te maak om mekaar te ondersteun binne skoolverband en ook tussen skole. Die onderwyser is die sleutel rolspeler in die opvoedingsstelsel en is 'n kernagent van verandering. *"But teachers also need to experience some form of healing through which they can rebuild their morale, restore their motivation to teach, recover their respect for authority and develop their skills and professional expertise"* (Reeves, 1994:109). 'n Nuwe kultuur van onderrig behoort gekweek te word.

- Indiensopleiding is deurlopend nodig binne skole vir die leerproses. Die indiensopleiding behoort deurlopend te wees en onderwysers behoort die geleentheid te kry om hul probleme te identifiseer en te bespreek. Dit kan beide binne en buite skoolverband plaasvind. Skep tyd en aanmoediging vir onderwysers om te leer. Dit behoort 'n doel van die onderwys tans te wees (Bines & Welton, 1995:194). Almal behoort betrokke te word by indiensopleiding. *"A new set of understanding, skills and practices need to be built up together by all providers and recipients of inservice support, towards policy which both ensures and supports ongoing organisation and professional development at all schools and with all teachers"* (Davidoff & Lazarus, 1997:4).
- Verder benodig onderwysers en administrateurs indiensopleiding om hul voor te berei vir vennootskappe. Hulle moenie bang wees dat ouers hul professionele status sal bedreig nie (Epstein & Sanders, 1998:393). *"The evidence is accumulating across countries that when such assistance is provided, teachers' resistance declines or disappears, and more positive home-school relations can be built"* (McCarthy, 2000:393). Elke skool behoort die voortdurende opleiding van onderwysers as 'n essensiële deel van sy taak te sien, en waarvan al die lede van die personeel verantwoordelikheid dra (James Verslag, 1972 in Nicolls, 1997:28).
- Onderwysers behoort te begin selfreflekteer oor waardes, houdings en oortuigings. Onderwysers behoort hulleself as lewenslange leerders te sien. Indiensopleidingskursusse behoort hieraan aandag te gee. Onderwysers behoort weer 'n lus vir leer te ontwikkel. *"In South Africa there is a need to rekindle the love of learning and the love of teaching; to reignite the process of teachers becoming learners and our learners bringing their own knowledge and*

experiences actively into the classroom and the school" (Davidoff & Lazarus, 1997:xvi).

- Personeelontwikkeling behoort wyer te strek as net skoolaangeleenthede. "*Staff development programmes must be developed around the particular needs of the individual staff and school situation and should be linked to a vision"* (Davidoff & Lazarus, 1997:137). Volgens Dettmar *et al.* (1996:310-311) sluit die doel van personeelontwikkeling in werksinstandhouding, professionele ontwikkeling, persoonlike groei asook persoonlike motivering.
- Nouer samewerking met ander rolspelers is nodig. Die rolle en verantwoordelikhede van professionele onderwysers het geweldig verander die laaste twee dekades. Alhoewel skole met baie uitdagings in die 21ste eeu sit, is niks so kompleks soos die toenemende verwagtings van professionele persone by skole om direk nou saam te werk tot die opvoeding van die kind nie (Friend & Cook, 1996:2).
- Onderwysers benodig tyd om effektief te kan funksioneer en saam te kan werk. "*If the unknown universe of education is to be given top priority in all schools and colleges, then finding the time and providing the incentive for teachers to learn will have to become a central goal of policy"* (Bines & Welton, 1995:194). Vaughn *et al.* (2000:106) noem: "*Time is the most precious and necessary resource for effective collaboration. Unless time is built into teachers' and other professionals' schedules and work loads, collaboration simply does not occur regularly"*.
- Die drie skole versoek verdere kennis rakende die voorgestelde leesprogram van die US, asook opleidingprogramme sodat hul leerders maksimaal kan ontwikkel. Hulle stel voor dat projekte soortgelyk aan die leesprojek geloods word om agterstande aan te spreek (bylae I). Veral Wiskunde word genoem.

4.4.1.2 Die leerder as vennoot

Leerders is die belangrikste rolspelers in die skoolgemeenskap en behoort hiertoe bemagtig te word deur groter inspraak in hul leerprosesse te kry asook in alle geleenthede wat hulle direk raak. Hulle behoort bemagtig en betrek te word binne hulle opvoedingsprosesse. 'n Vennootskap is dus onvolledig as hulle nie deel

daarvan is nie. Daar behoort spesifieke aandag aan landelike leerders gegee te word en spesifieke programme daargestel te word om agterstande aan te spreek aangesien navorsing dui dat leerders in landelike en arm gebiede beter akademiese uitkomst toon as leerders in arm, stedelike areas (Khattri *et al.*, 1997:85). 'n Vennootskap behoort hierdie leerders te help om hul volle potensiaal te ontgin. Erkenning vir die sosiale uitdagings waarmee hierdie leerders daagliks worstel, behoort deur alle vennote aan leerders verleen te word.

4.4.1.3 Ouers as vennote

Vele ouers in landelike areas behoort bemagtig te word as primêre opvoedingsvennote. Sonder die nodige ondersteuning ten opsigte van opleiding en rigtinggewing gaan hierdie landelike ouers beswaarlik deel voel van die onderrigspan.

- Bemagtig ouers ten opsigte van geletterdheid en morele waardes. Daar behoort 'n band te wees tussen volwasse basiese onderrig en vroeë kinderontwikkeling, aldus Lemmer en Badenhorst (1997:150): "*Early childhood development depends on and contributes to community development, and the education of parents should go hand in hand with the education of their children*".
- Maak ouers en die breër gemeenskap aktief betrokke in die onderrig en leerprosesse. As skole uitreik, behoort ouers vennote in hul kinders se opvoeding te word, ongeag inkomste, opvoedingsvlakke, waar hul woon en hoeveel volwassenes daar in die huis is (Epstein & Sanders, 1998:392).
- Vestig ouersamewerking. Dettmar *et al.* (1996:295) doen vyf stappe aan die hand vir skole om gesinsamewerking te bekom, naamlik ondersoek eie waardes (elke gesin is uniek); bou samewerkende verhoudings (luister); inisieer huis-skool interaksies; onderskei tussen ouers en verken ouer-skool samewerking.
- Breek uitdagings af deur die prosesse van kommunikasie en samewerking (O'Berry & Hardman, 1998:132.) Uitdagings kan afgebreek word deur respek, vertrouwe, vaardighede, ervaring en probleemoplossing. Skep 'n verhouding van wedersydse respek en vertrouwe in mekaar. Leer om te kommunikeer. Bou

verhoudings, moedig gereelde kontak aan, beoefen aktiewe luister en aanvaar emosies.

- Gee ouers 'n stem en spreek hulle behoeftes aan.
- Kommunikeer met mekaar. Volgens Epstein en Sanders (1998:392) word navorsers en onderwysers toenemend bewus van ouers se eise en begeertes om meer effektiewe kommunikasie te hê, om sodoende tred te hou met hul kinders se skoolwerk en om belangrike skoolbesluite wat hul kinders raak, te beïnvloed. Indien ouers volle vennote in hul kinders se opvoeding is, behoort hulle toegang tot bepaalde hulpmiddele te hê (McCarthy, 2000:150). 'n Sleutel komponent om die huis en die skool te skakel lê in die deel van inligting.
- Maak ouers deel van die ondersteuningsnetwerk vir die suksesvolle onderwysvoorsiening aan alle leerders en gee hulle erkenning. Een van die mees effektiewe maniere om ouers te betrek en leerders se prestasie te verbeter is om die hulp van ouers tuis te werf. Ouerhulpverlening tuis is die metode van ouerbetrokkenheid wat ouer leerders verkies, aldus Dietz en Whaley (1997:98). Leer is 'n 24 uur aktiwiteit, en navorsing toon dat skole 'n groter poging behoort aan te wend om gesinne oor hierdie saak op te voed (Dietz & Whaley, 1997:100). Molepo (2000:74) doen voorstelle aan die hand om ouers te bemagtig om die skool te ondersteun. *"A wide range of methods can help promote effective information exchange which in itself is empowerment for example fund raising, Christmas draws, jumble sales, direct assistance like the repair to apparatus, child supervision on trips or school visits, the use of parents as resource teachers or talking to groups about their own expertise or by assisting in sport"*.
- Arbeidsintensiewe, ouer-uitreik programme en werkswinkels kan leerders se prestasie verbeter en ook, tot in 'n sekere mate, die leerder se algehele welstand (Dietz & Whaley, 1997:29). Ouer-opvoedingswerkswinkels wat die gee en neem van inligting direk na die ouerhuis insluit, kan deur die skole geloods word (Dietz & Whaley, 1997:30). McCarthy (2000:393) stel die reël van werkswinkels voor vir ouers om hulle te skool ten opsigte van kinderontwikkeling.

- Inligting tussen skool en huis behoort gedeel te word. Onderwysers kan boeke en ander materiaal huis toe stuur om leerders te help met bepaalde strategieë wat hulle nodig het om suksesvol op skool te wees en ouers behoort toegang te hê tot inligting oor skoolpraktyke, soos onder andere oor geletterdheidsmateriaal; anders kan hulle byvoorbeeld nie hul kinders se lees verryk nie (McCarthy, 2000:151).
- Daar behoort by die ouers "*uitgekóm*" te word, soos voorgestel deur Lynedoch Primêr: "*Ons moet by hulle uitkom. Ouers moet geletterd gemaak word sodat hulle die skool beter kan bystaan as spanlid in die opvoeding van die leerders*" (bylae I).

4.4.2 Aanbevelings rakende gemeenskapsvennote

Vele sisteme binne die gemeenskap kan 'n konstruktiewe rol as vennoot tesame met die skool speel. Almal behoort betrokke te wees: "*The total environment must reflect a commitment to multicultural education*" (Chinn & Gollnick, 1998:30). Bastiani (1997:154) stel voor dat vrywillige en gemeenskapsorganisasies benut behoort te word om skole te help om uit te reik na die gemeenskap. "*By acting as go-between, above organisations can break down barriers, help establish a triangular parent-school-community network of support and help schools build lasting trust within its community*". Vervolgens 'n verwysing na besigheid en tersiêre instellings as vennote.

4.4.2.1 Tersiere instellings as vennote

Die kundigheid binne tersiêre instellings, hetsy in die vorm van kenners, navorsing en studente wat konstruktiewe bydraes kan lewer, maak 'n tersiêre instelling soos 'n kollege of Universiteit 'n kernvennoot binne onderwys.

- "*Partnership between institutions is vital for continued professional development from learner teacher to professor in education*" (Nicolls, 1997:23).
- Wedersydse respek vir elke vennoot se bydrae behoort daargestel te word om suksesvolle skool-universiteit samewerking daar te stel (Pugach & Johnson, 2002:191).

- Davidoff en Lazarus (1997:176) rig 'n versoek vir die daarstel van realistiese en haalbare prioriteite wat skole as sinvol ervaar.
- Benut studente binne die instellings wat deurlopend hulp kan verleen binne skole.
- Bou op bestaande netwerke tussen skole en tersiêre instellings asook op nuwes.
- Skool/universiteit samewerking sal nie alle opvoedingsprobleme oplos nie, nog minder is dit die enigste manier tot effektiewe hervorming. Dit is egter 'n lewensvatbare en integrale benadering wat reeds meer as wat voorgeneem is, bereik het en verandering aangespoor het wat ons nie geantisipeer het nie (Johnston, 1997:167).
- Betrek skole in die beplanning van projekte.
- Gee erkenning aan skole vir navorsingshulp.

4.4.2.2 Besigheid as vennoot

Daar word reeds geruime tyd geles van die sosiale bewustheids- en bemagtigingsrolle wat persone en instansies in ons land behoort aan te spreek om agterstande van die verlede, ook binne die onderwys, aan te spreek. Die moontlikhede wat besighede, wat sit met kundiges en finansies kan bied, kan nie oorskat word nie, aldus die navorser.

- Dr L Ngubane, premier van Kwazulu-Natal stel in 1998 die volgende voor: "*Local business must get involved by adopting schools and assisting them financially*" (*Daily News*, 19 Maart 1998:3).
- Lemmer (1999:164) stel voor dat 'n besigheid 'n skool aanneem. Voorsien die skool van hulpbronne en vrywilligers om skoolaktiwiteite te ondersteun.
- 'n Ander voorstel is weer om projekte binne skole te bedryf, soos byvoorbeeld 'n wiskunde-model om gebreke binne skole ten opsigte van wiskunde aan te spreek.

4.4.3 Aanbevelings rakende nasionale vennote

Die drie skole het by herhaling die behoefte uitgespreek dat die wetmakers op nasionale vlak meer bewus behoort te word van dit wat op die grondvlak aangaan. Dit is belangrik vir die skool en sy onderwysers om te weet dat die wetmakers begrip vir hulle het en hulle wat die daadwerklike verskille implimenteer op grondvlak, ondersteun.

- Beleid, ondersteuning en aksie is essensieël vir effektiewe vennootskappe (McCarthy, 2000:393).
- Maak onderwysers weer trots op hul beroep. "*Part of the challenge of educational reconstruction is to build a sense of dignity and professional pride for our teachers, and a sense of future possibilities for our students*" (Davidoff & Lazarus, 1997:xvii). Die Onderwysdepartement en die staat kan hier 'n dinamiese rol vervul.
- Onderwysers behoort ingesluit te word in beleidmakingsprosesse. Hulle is immers die persone wat hierdie beleid in die skole moet implimenteer. "*Perhaps the time has come to involve teachers, who are called upon to participate fully in the education policy change process*" (Smit, 2001:68).
- Betrek onderwysers binne die transformasieproses in die onderwys. Lig hulle in oor filosofiese begrondings van die proses, wat dit in die praktyk sal behels, waarom dit as nodig geag word en ook oor wat as uitkomste beoog word.
- Bemagtig skole met inligtingsbronne (soos videos en boeke) en/of kundige persone wat werkwinkels kan aanbied oor alledaagse praktiese vraagstukke waarmee skole sit. Voorbeelde hiervan is inklusie, dissipline, geletterdheid (om leerders te leer lees) om maar net enkeles te noem.
- Herbeklemtoon voorskoolse ontwikkeling of pre-primêre onderwys. Higgs, Vakalise, Mda en Assie-Lumumba (2000:210) noem: "*The future intellectual development of a human being is critically dependent on the educational inputs made to children at the preschool age*". Daadwerklike ondersteuning aan skole

wat pre-primêre onderrig in hul skole wil daarstel en uitbou, word dus van die Departement se kant af verlang.

- Navorsingsprojekte, soos by die drie skole, behoort aan die Departement deurgegee te word sodat die sinvolheid van soortgelyke projekte besef kan word (bylae I).
- Finansiële komitees behoort daargestel te word om finansiële prioriteite binne onderwys aan te spreek (Kleynscheldt, 2001:208).
- Die taalkwessies binne onderwys behoort uitsorteer te word. "*Systematic plans to enhance the status and acquisition of the African languages need to be put in place and carried out as matter of priority if the human potential of a multilingual nation is to be fully realized*" (Pluddemann, 1999:338).
- Die regering behoort beleid daar te stel wat besigheid-opvoeding vennootskapsaktiwiteite aanmoedig en deeglike koördinasie op alle administratiewe vlakke verseker (Mabunda, 1997:90).
- Fondse behoort beskikbaar te wees vir hoë-kwaliteit professionele ontwikkeling en bemagtiging van onderwysers. Onderwysers behoort opgewasse te kan wees vir aspekte soos beplanning; die bou van vennootskappe, die kurrikulum en assessering (Morris & Chance, 1997:337).
- Die staat behoort die belang van en waarde in te sien van 'n vennootskap en die verlening van ondersteuning. Dit lei tot suksesvolle vennootskappe (Chibucos & Lerner, 1999:137).
- 'n Propaganda veldtog om die belang van die regte tipe onderwys daar te stel is nodig (Higgs *et al.*, 2000:203). "*Firstly, we must design and implement a vast public propaganda campaign, which stresses the crucial importance of and need for education – and for the right kind of education*".

4.4.4 Navorsingsaanbevelings

Die literatuurstudie soos uiteengesit in hoofstuk twee toon dat noemenswaardige sukses regoor die wêreld tussen onderwys en gemeenskapsvennote behaal is.

Binne Suid-Afrika lê die veld egter nog braak vir goeie empiriese navorsing oor vennootskappe tussen bogenoemde sisteme. Die navorser vertrou dat hierdie navorsingsprojek verdere navorsing insake vennootskappe binne Suid-Afrikaanse onderwys sal aanmoedig. Enkele voorstelle rakende navorsing sluit in:

- die bemagtiging van landelike ouers met geletterdheidsagterstande tot effektiewe vennote;
- die voordele wat 'n vennootskap tussen 'n skool en sy gemeenskap vir onderwys inhou;
- die gemeenskap as vennoot binne die onderwys;
- die rol wat op provinsiale en staatsvlak gespeel kan word om effektiewe vennootskappe daar te stel; en
- die verdere ondersoek binne internasionale navorsing wat vir ons beter begrip kan gee oor vennootskap en ander pogings om skole te verbeter (McCarthy, 2000:393).

Die projek soos binne die drie skole geïmplimenteer in 2001 behoort verder uitgebou te word. Skole behoort in alle stadia van beplanning betrek te word sodat hulle te alle tye op hoogte is van die proses. Die geletterdheidsprojek waarin leerders bemagtig word ten opsigte van lees behoort uitgebou te word aangesien dit 'n groot uitdaging binne die skole is. Werkswinkels waarin sosiale waardes aangespreek word, behoort vir sowel die onderwysers as die leerders daargestel te word. Studente behoort op 'n meer deurlopende basis by die skole beskikbaar te wees, veral om te help met die sosiale uitdagings binne die gemeenskap. Verder behoort die aspek van assessering, soos versoek deur die skole, verdere aandag te geniet. Finansiële ondersteuning ten opsigte van inisiatiewe binne die skole behoort ondersoek te word.

4.5 LEEMTES VAN DIE STUDIE

Aangesien hierdie studie verkennend van aard en van beperkte omvang was, spreek dit vanself dat leemtes in hierdie verband geïdentifiseer kan word. Deur leemtes te

erken, word die leser bemagtig om beperkinge te waardeer en inhoud te verstaan (Vithal & Jansen, 1997:35). Retrospektief gesien word enkele leemtes vermeld.

- Hierdie is slegs 'n loodsondersoek waarin drie skole betrek is. Dit mag nie veralgemeen word na alle landelike primêre skole in die Wes-Kaapprovinsie of Suid-Afrika nie.
- Slegs 18 onderwysers het aan hierdie studie deelgeneem. Alhoewel 'n meer betroubare beeld van die vennootskapsproses verkry sou kon word deur die deelnemertal uit te brei, gee kwalitatiewe navorsing erkenning aan 'n klein aantal deelnemers wat in diepte bestudeer word ten opsigte van 'n sekere fenomeen in die wete dat langs hierdie weg 'n rykdom van data gegenereer kan word. Hierdie studie getuig juis daarvan.
- Tien maande is 'n kort tydperk om 'n effektiewe vennootskap tussen twee instansies te bou en te verken. Tog voel die navorser dat daar daadwerklike vordering in die regte rigting in hierdie kort tydperk plaasgevind het.
- Die geïdentifiseerde temas en onderafdelings onder die bevindinge, verleen dalk meer klem aan sekere aspekte, terwyl ander buite rekening gelaat is as gevolg van die semi-gestruktureerde aard van die werkwinkel, die vraelyste en informele onderhoude.
- Die vraelys het 'n beperkte omvang met vrae wat saamgestel is na aanleiding van die werksinkels. Die vrae kan ook subjektief van aard wees.
- By sekere vrae tydens die werksinkels kon dit wees dat onderwysers nie die vrymoedigheid gehad het om hul menings oor sekere aspekte uit te spreek, soos iets oor die skoolhoof of oor die Onderwysdepartement, as gevolg van die teenwoordigheid van die betrokke partye of vir die vrees vir "*vervolging*" sou menings bekend word. Veral by een van die skole was hierdie 'n wesentlike moontlikheid.

4.6 SLOTWOORD

Die verkenning van uitdagings en meganismes tot vennootskap tussen drie landelike primêre skole en die US was die fokus van hierdie studie. Hierdie studie lewer slegs 'n beperkte bydrae tot die groter geheel van literatuur oor uitdagings binne skole en oor vennootskappe tussen skole en ander sisteme op plaaslike en nasionale vlak. Die navorser maak die gevolgtrekking dat die verkenning van hierdie vennootskap oorwegend positiewe resultate getoon het as gevolg van verskeie redes. Chibucos en Lerner (1999:320-322) noem stappe wat lei tot 'n suksesvolle vennootskap. Hierdie stappe, asook ander stappe, is as maatstaf deur die navorser gebruik in haar poging om 'n suksesvolle vennootskap daar te stel en word vervolgens vermeld.

- Al die partye het unieke rolle en verantwoordelikhede gehad. "*The whole is much greater than the sum of the individual parts*".
- Die vennootskap was kliënt-gesentreerd. Van die begin af is die behoeftes van die skole die fokuspunt gewees asook watter vaardighede nodig was om die onderwysers te bemagtig.
- Daar was gedeeltelike kundigheid. Nie een van die vennote het inligting vir hom- of haarself gehou nie. Alle vennote was bewus van hul rolle in die proses.
- Daar was welwillendheid. "*The lines of authority and communication were clear and did not get in the way. Futhermore it was structured as a win-win situation for everyone. The trust that had been established in prior relations helped partners not to get caught up in irrelevant system problems and everyone's concerns for the schools carried the day*".
- Die vennote was oop ten opsigte van hul onderskeie verskille in benaderings ten opsigte van uitdagings op hande.
- Die nabyheid van die instansies het oop en gereelde kommunikasie aangemoedig.
- Daar was 'n gedeelde visie, naamlik om as gelyke vennote 'n verskil binne skole te maak.

- Daar was bekwame leierskap aan die kant van beide die skoolhoofde, die onderwysers en die US.
- Daar was gelykheid onder die vennote. Almal het 'n bydrae gelewer en almal se bydraes is as waardevol geag.
- Diversiteit is erken en daar was momentum onder die samewerkers.
- Mede-verantwoordelikheid en trefkrag was belangrike faktore in die proses.
- Daar was aanpasbaarheid en buigsaamheid onder die vennote.
- Daar was 'n vooraf daargestelde werksverhouding.

Heelwat is geleer uit hierdie vennootskap. 'n Vennootskap ontstaan nie net nie. Daar is baie faktore om in ag te neem vir 'n suksesvolle vennootskap. Dit is 'n dinamiese proses wat konstante insette van alle betrokke vennote verg. *"A vital lesson learnt about building community partnerships from this project is the importance of persistence and patience. It was necessary not only to bring parties together in this collaboration effort, but also necessary in the project planning stages"* (Chibucos & Lerner, 1999:346-347). Beide vennote in hierdie navorsingsprojek is verryk deur die proses. Die US het beide navorsingsgeleentheid bekom, asook 'n daadwerklike bydrae tot hul sosiale verantwoordelikhedsrol binne die gemeenskap. Uit die bevindinge blyk dit dat die onderwysers aan die drie skole weer heelwat kennis bekom het tydens die werkswinkels, die aanbieding oor die geïntegreerde taalbenadering tot lees asook deur die teenwoordigheid van leerder-onderwysers binne die klaskamers. Die skole het die geleentheid gekry om uitdagings soos wat hulle dit ervaar, te deurdink en te deel met mekaar en met die navorser. Die besprekingspunte word binne die navorsingstuk aangeteken en die vennote hoop dat die bevindinge na persone in gesagsposisies binne die Onderwysdepartement deurgestuur sal word sodat hulle kan besef met watter realiteite die skole elke dag te make het binne die landelike areas. Die leerders is bemaagtig ten opsigte van lees en ander aspekte rakende geletterdheid. Die vennootskap het ook ander deure van ondersteuning en hulpverlening van die kant van die US aan die skole oopgemaak, soos onder die aanbevelings genoem.

Die einde van hierdie studie noodsaak op sy beurt weer verdere navorsing rondom onderwys en vennootskappe binne Suid-Afrika. Hierdie navorsingstuk behoort dus nie 'n eindpunt vir vennootskapsondersoeke te wees nie, maar 'n beginpunt, aldus T.S. Eliot (1969:197) in Davidoff en Lazarus (1997:175):

*"What we call the beginning is often the end
And to make an end is to make a beginning
The end is where we start from".*

BRONNELYS

- Arthur, J. & Bailey, R. 2000. **Schools and community. The communitarian agenda in education.** London: Falmer Press.
- African National Congress Education Departement. 1995. **A policy framework for education and training.** Swaziland: Macmillan Boleswa Publishers. 102-115.
- Askew, S. & Carnell, E. 1998. **Transforming learning: Individual and global change.** London: Cassell Publishers.
- Asmal, K. 2000. Swak rade is remskoen vir skole, sê Asmal. *Die Burger*, 9 Maart:9.
- Avalos, B. 2000. Policies for teacher education in developing countries. *International Journal of Educational Research*, 33(2000):457-474.
- Babbie, E. & Mouton, J. 2001. **The practice of social research.** UK: Oxford University Press.
- Bastiani, J. 1997. **Home-School work in multicultural settings. Home and school alliance.** London: David Fulton Publishers.
- Bell, J. 1998. **Doing your research project: A guide for first-time researchers in Education and Social Science.** USA: Open University Press.
- Bengu, S. 1997. Bengu vra vennootskap tussen staat en sakelui. *Die Burger*. 9 Oktober:11.
- Bines, H. & Welton, J.M. 1995. **Managing partnership in teacher training and development.** London: Routledge Press.
- Blamires, M.; Robertson, C. & Blamires, J. 1997. **Parent-teacher partnership. Practical approaches to meet special educational needs.** London: David Fulton Publishers.
- Bogdan, R.C. & Bilken, S.K. 1992. **Qualitative research for education. An introduction to theory and methods.** 2nd Edition. Boston: Allyn & Bacon.

- Burger, D. & Feris, L. 2001. **South Africa Yearbook 2000/2001**. 7th Edition. Pretoria: Government Printer.
- Chibucos, T.R. & Lerner, R.M. 1999. **Serving children and families through community-university partnerships. Success stories**. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Chinn, P.C. & Gollnick, D.M. 1998. **Multicultural education in a pluralistic society**. 5th Edition. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Chinapah, V. 2000. **With Africa for Africa towards quality education for all**. UNESCO MLA Project 1999. Pretoria: HSRC.
- Cloete, L. 2001. Geleentheid vir leerlinge om lekker te lees. *Eikestadnuus*, 4 Mei:3.
- Coetzee, J.K. & Graaff, J. 1996. **Reconstruction, development and people**. Halfway House: International Thomson Publishing.
- Cornwall, J. 1996. **Choice, opportunity and learning**. UK: David Fulton Publishers.
- Cowie, H. & Wallace, P. 2000. **Peer support in action. From bystanding to standing by**. London: SAGE Publications.
- Creswell, J.W. 1994. **Research design: Qualitative and quantitative approaches**. London: SAGE Publications.
- Appeal for parents' help in education. 1998. *Daily News*, 19 March:3.
- Davidoff, S. & Lazarus, S. 1997. **The learning school. An organisation development approach**. Cape Town: Juta.
- Davies, D. 2000. How to build partnerships that work. *Principal*, September:33-34.
- Davies, D. & Johnson, V.R. 1996. Crossing boundaries: An introduction. *International Journal of Educational Research*, 25:3-7.
- Deitz, M.J. & Whaley, J. 1997. **School, family and community. Techniques and models for successful collaboration**. USA, Maryland: Aspen Publishers.

- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 1994. The art of interpretation, evaluation and presentation. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Department of National Education. 1995. The White Paper on education and training in a democratic South Africa: First steps to develop a new system. Pretoria: Government Printer.
- Department of National Education. 1996. White Paper 2: The organisation, governance and funding in schools. Pretoria: Government Printer.
- Department of National Education. 1997. Understanding the SA Schools Act. Pretoria: Department of Education.
- Department of National Education. 1998. Quality education for all: Overcoming barriers to learning and development. NCSNET & NCESS Report. Pretoria: Government Printer.
- Department of National Education. 2000. White Paper 5: Concept and NCSNET & NCESS report. Pretoria: Government Printer.
- Dettmer, P.A.; Dyck, N.J. & Thurnston, L.P. 1996. **Consultation, collaboration and teamwork for students with special needs**. Boston: Allyn & Bacon.
- De Witt, M.W. & Booyesen, M.I. 1995. **Focusing on the small child. Insights from psychology of education**. Hatfield: Acacia Books.
- Dietz, M.J. & Whaley, J. 1997. **School, family and community. Techniques and models for successful collaboration**. Maryland, USA: Aspen Publication.
- Die Unie. 2001. *Kwartaalblad*. Jaargang 98. Nommer 2:1.
- Donald, D.; Lazarus, S. & Lolwana, P. 1997. **Educational Psychology in social context. Challenges of development, social issues, and special needs in Southern Africa**. 2nd Edition. UK: Oxford University Press.

- Donald, D.; Lazarus, S. & Lolwana, P. 2002. **Educational Psychology in social context. Challenges of development, social issues, and special needs in Southern Africa.** 2nd Edition. UK: Oxford University Press.
- Dorling Kindersley. 1998. **Illustrated Oxford Dictionary.** UK: Oxford University Press.
- Du Plessis, W.S. 1993. Oorwegings by die formulering van 'n moderne vennootskapstrategie vir Suid-Afrikaanse onderwys. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 13(2):74-78.
- Epstein, J.L. 1995. School/family/community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9):701-712.
- Epstein, J.L. & Sanders, M.G. 1998. What we learn from literature studies of school-family-community partnerships. *Childhood Education*, Intern focus issue:392-394.
- Engelbrecht, P. & Green, L. 2001. **Promoting learner development. Preventing and working with barriers to learning.** Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Engelbrecht, P.; Green, L.; Naicker, S. & Engelbrecht, L. 1999. **Inclusive education in action in South Africa.** Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Engen en NBI help skole in Wes-Kaap om te verbeter. 1998. *Die Burger*, 22 April:9.
- Erchul, W.P. & Martens, B.K. 1997. **School consultation. Conceptual and emperical bases of practice.** New York: Plenum Press.
- Friend, M. & Cook, L. 1996. **Interactions. Collaboration skills for school professionals.** New York: Longman Publishers.
- Gascoigne, E. 1996. **Working with parents as partners in SEN.** London: David Fulton Publishers.
- Gough, N. 2000. Methodologies under the microscope. Presentation to a doctoral research students' conference, 8 October.

- Hart, C. 1998. **Doing a literature review. Releasing the social science research imagination.** London: Sage Publications.
- Harthorne, K. 1992. **Crisis and challenge: Black Education 1910-1991.** Cape Town: Oxford University Press.
- Harthorne, K. 1999. **The making of educational policy in South Africa.** Cape Town: Oxford University Press.
- Heiberg, M.E. 1997. Remediërende praktisyne se konsepie van die insluitende onderwysbeleid. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit. (MEd Tesis)
- Heystek, J. & Louw, E.M. 1999. Parental participation in school activities – is it sufficient? *South African Journal of Education*, 19(1):21-27.
- Higgs, P.; Vakalisa, N.C.G.; Mda, T.V. & Assie-Lumumba, N.T. 2000. **African voices in education.** Landsdowne: Juta Press.
- Himel, M.T.; Hall, M.L.; Henderson, V. & Floyd, R. 2000. A unique partnership: Year 1 as a professional development school in an urban environment. *Teaching and Change*, 8(1):65-75.
- Huysamen, G.K. 1994. **Metodologie van die sosiale en gedragwetenskappe.** Kaapstad: Southern Book Publishers.
- Idol, L. & West, J.F. 1991. Educational collaboration: a catalyst for effective schooling. *Intervention in School and Clinic*, 27(2):70-78.
- Jacobs, M.; Gawe, N. & Vakalisa, N. 2000. **Teaching-learning dynamics. A participative approach for OBE.** 2nd Edition. Johannesburg: Heinemann Press.
- Jarvis, M. 1998. The key lies in partnerships. *The Teacher*, 20 November:16.
- Johnston, M. 1997. **Contradictions in collaboration. New thinkings on school/university partnerships.** USA: Teachers College Press.
- Jordaan, W. & Jordaan, J. 1998. **People in context.** 3rd Edition. Johannesburg: Heinemann Press.

- Kallaway, P.; Kruss, G.; Fataar, A. & Donn, G. 1998. **Education after apartheid. South African education in transition.** RSA: UCT Press.
- Khatti, N.; Riley, K.W. & Kane, M.B. 1997. Students at risk in poor, rural areas: A review of the research. *Journal of Research in Rural Education*, 13(2):79-100.
- Kinsler, K. & Gamble, M. 2001. **Reforming schools.** London: Continuum.
- Kleynscheldt, R.J. 2001. Die vennootskapskonsep in skoolonderwys in die RSA. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch. (PhD Proefskrif)
- Kochlar, C.A.; West, L.L. & Taymans, J.M. 2000. **Successful inclusion: Practical strategies for a shared responsibility.** New Jersey: Merrill Publishers.
- Koornhof, N. 1998. Engen en NBI help skole in Wes-Kaap om te verbeter. *Die Burger*, 22 April:9.
- Kruger, N. & Adams, H. 1998. **Psychology for teaching and learning. What teachers need to know.** RSA: Heineman.
- Kvale, S. 1996. **Interviews. An introduction to qualitative research interviewing.** London: Sage Publications.
- Labuschagne, F.J. & Eksteen, L.C. 1993. **Verklarende Afrikaanse Woordeboek.** 8^{ste} Uitgawe. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Leedy, P.D. 1997. **Practical research. Planning and design.** 6th Edition. USA: Prentice Hall.
- Lemmer, E.M. & Badenhorst, D.C. 1997. **Introduction to education for South African teachers: An orientation to teaching practice.** Cape Town: Juta.
- Lemmer, E. 1999. **Contemporary education. Global issues and trends.** Sandton: Heinemann Press.
- Le Roux, J. 1997. **Multicultural education. What every teacher should know.** Pretoria: Kagiso Publishers.

- Ma, X. & MacMillan, R.B. 1999. Influences of workplace conditions on teacher's job satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1):39-47.
- Mabunda, P.N. 1997. Business involvement with education in the Dzumeri rural community. Pretoria: UNISA. (Med Tesis)
- Mastropieri, M.A. & Scruggs, T.E. 2000. **The inclusive classroom: strategies for effective instruction**. New Jersey: Prentic Hall.
- Maykut, P. & Morehouse, R. 1994. **Beginning qualitative research. A philosophic and practical guide**. Washington: The Falmer Press.
- McCarthy, S.J. 2000. Home-school connections. A review of the literature. *Journal of Educational Research*, 93(3):145-151.
- McCracken, G. 1988. **The long interview**. Newbury Park, California: SAGE Publications, Inc.
- Mertens, D.M. 1998. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. 1994. **Qualitative data analysis: A source book of new methods**. USA: Sage Publishers.
- Miriam, S.B. 1994. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S.B. 1998. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Molepo, M.M. 2000. Parental empowerment in the democratisation of education. *Journal of Education and Training*, 21(2):70-85, November.
- Morris, V.G. & Chance, L. H. 1997. Customized professional development for in-service teachers in a school-university partnership. *British Journal of In-service Education*, 23(3):335-348.
- Mouton, J. & Marais, H.C. 1990. **Basiese begrippe: Metodologie van die geesteswetenskappe**. RSA: RGN Uitgewers.

- Mouton, J. 1996. **Understanding social research**. RSA: Van Schaik Publishers.
- Mouton, J. 2001. **How to succeed in your master's and doctoral studies: A SA guide and resource book**. RSA: Van Schaik Publishers.
- Neuman, W.L. 2000. **Social research methods. Qualitative and quantitative approaches**. 4th Edition. Boston: Allyn & Bacon.
- National Education Co-ordinating Committee (NECC). 1993. **The framework report and final report summaries**. Cape Town: Oxford University Press.
- Nicolls, G. 1997. **Collaborative change in education**. UK: Kogan Page Ltd.
- Ngubane, L. 1998. Local business must get involved by adopting schools and assisting them financially. *Daily News*, 19 March:3.
- Nias, J.; Southworth, G. & Yeomans, R. 1989. **Staff relationships in the primary school**. London: Cassell.
- O'Berry, J. & Hardman, M.L. 1998. **Lifespan perspectives on the family and disability**. USA: Allyn & Bacon.
- Odendaal, F.F. 2000. **Kernwoordeboek**. Kaapstad: Perskor.
- Opperman, A.N. 1992. **Questionnaire design, interviewing and attitude measurement**. New Edition. USA: Pinter Publishers.
- Osborn, M; McNess, E. & Broadfoot, P. 2000. **What teachers do. Changing policy and practice in primary education**. London: Continuum Press.
- Patton, M.Q. 1990. **Qualitative education and research methods**. Newbury Park, California: SAGE Publications, Inc.
- Perry, B.; Dockett, S.; Kember, T. & Kuschert, K. 1999. Collaboration between schools and universities in early childhood teacher education. *Teaching in Higher Education*, 4(3):383-396.
- Peterson, R.A. 2000. **Constructing effective questionnaires**. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Plan met leerkrigte "ramp" vir platteland. 1997. *Die Burger*, 8 Desember:8.
- Pluddemann, P. 1999. Multilingualism and education in South Africa: One year on. *International Journal of Educational Research*, 31(1999):27-340.
- Pugach, M.C. & Johnson, L.J. 2002. **Collaborative practitioners. Colaborative schools**. 2nd Edition. Colorado: Love Publishing Company.
- Reeves, C. 1994. **The struggle to teach**. Johannesburg: Maskew Miller Longman.
- Reaves, K. & Lerner, M. 1996. The effective school project: school improvement in rural settings through collaborative professional development. *Rural Educator*, 18(1):29-33.
- Republic of South Africa. 1996(a). Constitution of the Republic of South Africa. Act 108 of 1996. Pretoria: Government Printer.
- Republic of South Africa. 1996(b). South African Schools Act. Act 84 of 1996. Pretoria: Government Printer.
- Republic of South Africa. 1997. Constitution of the Republic of South Africa, Act 108 of 1996. Wynberg: Constitutional Assembly, 11.
- Rubin, H.J. & Rubin, I.S. 1995. **Qualitative interviewing. The art of hearing data**. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Sands, D.J.; Kozleski, E.B. & French, N.K. 2000. **Inclusive education for the 21st Century**. Belmont, USA: Wadsworth.
- Sedibe, K. 1998. Dismantling apartheid education: an overview of change. *Cambridge Journal of Education*, 28(3):269-282.
- Silverman, D. 1993. **Doing qualitative research: A practical handbook**. London, UK: Sage Publications.
- Silverman, D. 2000. **Doing qualitative research: A practical handbook**. London, UK: Sage Publications.
- Skole het steun van gemeenskap nodig. 1998. *Die Burger*, 5 Oktober:12.

- Smit, B. 2001. How primary school teachers experience education policy change in South Africa. *Perspectives in Education*, 19(3):67-83.
- Stainbach, S. & Stainback, W. 1996. **Inclusion. A guide for educators**. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishers.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. **Basics in qualitative research. Grounded theory procedures and techniques**. California: Sage Publishers.
- Steyn, A.G.W. 1999. The elimination of inequalities in the provision of school education in South Africa. *South African Journal of Education*, 19(1):66-73.
- Studie wys leemtes in Wes-Kaapse onderrig. 2001. *Die Burger*, 5 Julie:3.
- Suransky-Dekker, A.C. 1998. Portraits of black schooling in South Africa. *Qualitative studies in education*, 11(2):291-301.
- Swart, R.E. 1994. Die opleiding van die opvoedkundige sielkundige as reflektiewe praktisyn. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit. (DEd Proefskrif)
- Terre Blanche, M. & Durrheim, K. 1999. **Research in practice**. Cape Town: UCT Press.
- Universiteit van Stellenbosch. 2001. Opvoedkundige ondersteuning in inklusiewe skole. BEd Studiegids 634:3-13.
- Van der Horst, H. & McDonald, R. 1997. **OBE. A teacher's manual**. Pretoria: Kagiso Publishers.
- Van Rensburg, C.J.J.; Landman, W.A. & Bodenstein, H.C.A. 1994. **Basiese begrippe in die Opvoedkunde**. Halfway House: Orion Uitgewers.
- Vaughn, S.; Bos, C.S. & Schum, J.S. 2000. **Teaching exceptional, diverse and at risk students in the general education classroom**. 2nd Edition. USA: Allyn & Bacon.
- Vithal, R. & Jansen, J. 1997. **Designing your first research proposal. A manual for researchers in education and the social sciences**. Kenwyn: Juta.

- Wacaster, J. & Blake, V. 1999. Middle school partnerships: the more, the better. *Principal*, September:58-59.
- Ward, S. 1996. Partnership in primary teacher education. *Forum*, 38(3):83-85.
- Wienert, F.E. 1999. Demands on education today. *Education*, 60:7-13.
- Winkler, G.; Modise, M. & Dawber, A. 1998. **All children can learn. A South African handbook on teaching children with learning difficulties.** Cape Town: Francolin Publishers.
- Witkin, B.R. 1984. **Assessing needs in educational and social programs.** UK: Jossey-Bass Publishers.
- Wong, P.L. & Balestino, R. 2001. Education of marginalized youths in Brasil. *Journal of Education Policy*, 16(6).
- Zille, H. 2001. Zille launches plan to improve rural schools before leaving her post. *Cape Times*, 15 November:4.
- Zille, H. 2001. Gehalte van plattelandse onderwys puik, sê Zille. *Die Burger*, 12 April:2.
- Zollers, N.J.; Ramanathan, A.K. & Yu, M. 1999. The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education. *Qualitative Studies in Education*, 12(2):157-174.

BYLAE A

18 Januarie 2001

Die Skoolhoof
Lynedoch Primêr
STELLENBOSCH
7600

Geagte Meneer Jansen

PROJEK 2001: DEPARTEMENT OPVOEDKUNDIGE SELKUNDE EN SPESIALISERINGSONDERWYS, US IN SAMEWERKING MET 3 PLAASLIKE LAERSKOLE

Gun ons eerstens die geleentheid om u van harte te bedank vir die positiewe gesindheid waarmee u ons ontvang het tydens ons besoek aan u skool in Desember 2000. Namens die US ook 'n woord van dank vir u bereidwilligheid om deel te neem aan die projek. Daar is reeds met die WKOD by name Dr Theron en die Stellenbosch Skoolklyniek samesprekings gevoer oor die projek en toestemming is verky om voort te gaan en met die skole in gesprek te tree.

Die projek, wat deur die US geïnisieer word, sal drie plaaslike laerskole in die omgewing betrek, nl Vlaeberg Primêre Skool, Lyndedoch Primêr en Devon Vallei Primêr. Al drie skole se skoolhoofde is baie positief oor die samewerkings- en ondersteuningsrol tussen hulle en die US.

Die projek bestaan hoofsaaklik uit twee bene, naamlik 'n professionele indiensopleidingsprogram aan leerkrigte en 'n geletterdheidprogram aan leerders. Ander aspekte wat ook aangespreek kan word, is spesiale behoeftes van individuele leerders, asook ouer- en/of gemeenskapbegeleiding. Die projek word oor 'n tydperk van een skooljaar beoog en sal waarskynlik soos volg daaruit sien:

Kwartaal Een:

'n Behoeftebepaling by personeel insake aspekte binne professionele ontwikkeling, aspekte van skolastiese aard binne die alledaagse klasopset en leiding insake leerders met spesiale behoeftes en/of emosionele of persoonlike probleme. Na afloop van die behoeftebepaling word 'n bespreking met die personeel gehou waarna hul behoeftes georden word en saam besluit word hoe die US en die studente hierby kan inskakel in die tweede en derde kwartaal. Hierdie deel van die program sal hoofsaaklik gelei word deur Mev Zenda Jansen, 'n M. Ed. student, in samewerking met Mev Rossouw en Dr Hall.

Kwartaal Twee en Drie:

Die studente sal vanaf einde April nou saamwerk met Mev Annetjie Hanekom insake die geïntegreerde benadering tot geletterheid (lees). Mev Hanekom sal ook die personeel oplei om hierdie benadering binne Uitkomsgebaseerde Onderwys toe te pas. Die US studente sal dan op 'n weeklikse basis (elke Donderdag vir 16 weke,

met uitsondering van die Junie eksamen en vakansie) by 'n leerkrag inskakel. Die inskakeling in die klas sal onder andere die volgende insluit: observasie, demonstrasie (klasgee), onttrekking van spesifieke leerders (in groepe of individueel) en samewerking met leerkragte.

Kwartaal Vier:

Na afloop van die weeklikse inskakeling by u skool, sal die personeel in samewerking met Mev Jansen die proses verken ten opsigte van effektiwiteit en moontlike leemtes wat nog aangespreek kan word.

Die oorkoepelende visie van hierdie program is om u personeel te bemagtig, maar ook om 'n verskil te kan maak by leerders in u skool: om leerders te ondersteun ten opsigte van geletterheids-, sosiale- en/of emosionele ontwikkeling.

Die projek kan egter slegs 'n sukses wees as dit deurentyd 'n medewerkende spanbenadering tussen die US en die personeel van u skool volg. U skool het 'n unieke samestelling van leerkragte en leerders met unieke omstandighede, en die Departement Opvoedkunde Sielkunde en Spesialiseringsonderwys wil graag met u saamwerk om 'n verskil by leerders in u skool in 2001 te probeer maak.

Baie dankie by voorbaat. Ons sien uit daarna om saam met u te werk.

Dr Riana Hall

Mev Wilma Rossouw

BYLAE B

12 Maart 2001

Die Skoolhoof
Vlaeberg Primêr
STELLENBOSCH
7600

Geagte Me Abrahams

PROJEK 2001

Ek verwys na ons telefoniese gesprek op 12 Maart 2001. Aangeheg vind u die volledig getranskribeerde onderhoud soos saamgestel uit die werkwinkel gehou met u personeel in Februarie 2001. Ek vertrou dat die inhoud u goedkeuring wegdra. Die doel van die onderhoud was suiwer om 'n behoefte-vraelys te kan saamstel.

Aangeheg vind u ook die voorlopige behoefte-vraelys. Hierdie vraelys word aan u deurgestuur sodat u daarna kan kyk voordat dit aan u personeel deurgegee word. Die doel van die vraelys is om 'n opsomming van die belangrikste behoeftes van u skool saam te stel sodat daar tydens die beplanning van die jaarprogram vir Projek 2001 op sinvolle werkwinkels en insette vanaf US kant besluit kan word.

Ek sal binne die volgende 2 dae met u skakel om te verneem of u addisionele inligting verlang of veranderinge tot die vraelys wil voorstel. Ek sal dan sorg dat afdrukke van die vraelys so spoedig moontlik aan u besorg word vir verspreiding aan die personeel. Soos vooraf met u bespreek, wil die span (u as skool en die Departement Opvoedkunde Sielkunde en Spesialiseringsonderwys, US) nog graag voor die einde van die eerste kwartaal die program finaliseer by wyse van 'n kort gesamentlike vergadering.

Vriendelik die uwe

Zenda Jansen

M Ed Spesialiseringsonderwys II student betrokke by Projek 2001

Dr Riana Hall

**Departement Opvoedkunde Sielkunde en Spesialiseringsonderwys
Universiteit Stellenbosch**

BYLAE C

23 Julie 2001

Die skoolhoof
Lynedoch Primêr
STELLENBOSCH
7600

Geagte Mnr Jansen

WERKSWINKELS: VOORGESTELDE DATUMS

Die behoefte-analise wat deur Zenda Jansen in Maart vanjaar by u skool gedoen is, toon dat aspekte soos uitkomsgebaseerde onderwys, assessering en dissipline geïdentifiseer is vir werkswinkels.

Die volgende datums word aan u voorgehou as moontlike datums waarop die volgende werkswinkels vir u personeel aangebied kon word:

Maandag 3 September of Maandag 17 September

Tema: UBO en assessering

Tyd: 13:30 - 16:00

Plek: u personeelkamer

Maandag 8 Oktober of Maandag 15 Oktober

Tema: Dissipline

Tyd: 13:30 - 16:00

Plek: u personeelkamer

Sal u asseblief die datums met u personeel bespreek en voor of op 1 Augustus terugvoering gee insake watter van die datums u as skool die beste pas. U kan met Zenda Jansen by 021-808 2309 skakel.

Ons sien daarna uit om weer vanaf Donderdag 16 Augustus saam aan die geletterdheidsprojek te werk. Nogmaals dankie vir u positiewe insette en die manier waarop u die studente tot op hede ontvang en behulpsaam was. Dankie oor vir u spontaniteit en eerlikheid ten opsigte van hoe u tans die Projek ervaar, soos deurgegee aan Zenda Jansen tydens haar besoek aan u in Meimaand. U insette in hierdie proses is van onskatbare waarde.

Vriendelike groete

Dr Riana Hall

BYLAE D

WERKSWINKELS BY DRIE SKOLE: OPSOMMING

FEBRUARIE 2001

AGENDA

- Bekendstelling en doel van die besoek; doel van die projek; die partye betrokke.
- Dinkskrum aan die hand van 3 afdrukke:
 - F1: Leerderbehoefte. Hoe sien julle die leerders in jul klas? Bespreek.
 - F2: 'n Probleemklas. Voel julle soms so tov die leerders in jul klas? Bespreek.
 - F3: Die perfekte onderwyser. Aan watter van hierdie eienskappe voldoen u? Bespreek.
- Gonsgroep oor negatiewe struikelblokke binne die eko-sistemiese konteks van die skool
- Gonsgroep oor positiewe aspekte binne die eko-sistemiese konteks van die skool.
- Vraelys met ope vrae om te voltooi na afloop van die werkswinkel:

BESPREKING: POSITIEWE ASPEKTE BINNE SKOLE

Die skool bied heelwat vir die leerders. Die skool is trots op prestasies op sport en kulturele gebied. Ons is positief oor pre-primêre klas. Onderwysers volhard, toon goeie samewerking met mekaar, word gerespekteer deur die ouers en die gemeenskap, is rolmodelle, is positief oor hul taak en is toegewyd.

Die tipe kind in die skool luister, is gehoorsaam, toon respek, is netjies in voorkoms, is gedissiplineerd, hou van skool toe kom en is toegewyd.

Die gemeenskap toon redelike samewerking, veral van die boere se kant af. Buite-instansies soos die skoolkliniek is weekliks by die skool betrokke. Ook die voedingskema is positief.

Die skool het beperkte fondse. Die beheerraad is van groot waarde en die atmosfeer by die skool is rustig en aangenaam.

MOONTLIKE UITDAGINGS BINNE SKOLE

Ongeletterdheid by leerders is hoog. Pre-primêre onderrig en 'n biblioteek is belangrik. Kinders ontbreek aan spontaniteit en moet vroeg reeds 'n volwasse rol vervul tuis. Baie is introverte. Hulle lees nie graag. Hulle word blootgestel aan sosiale euwels: seks, geweld en dwelms.

Ouersamewerking is swak en ouers woon nie graag vergaderings by nie. Die skool ontvang swak samewerking tov skoolsake, ook skoolfonds en leerderonderrig tuis. Ouers is ongeletterd, moeg as hulle saans tuis kom, het 'n selfbeeldprobleem en geweld tuis is volop.

Verhoudinge tussen die ouers en die kinders is swak, ook tussen die ouers en die skool.

Die skool sukkel met gekombineerde klasse en leerders wat baie afwesig is. Fasiliteite is swak, onderontwikkel of afwesig. Finansies is swak met min insette van ouers se kant af.

Buite-instansies: daar is 'n groot behoefte van die skool gehelp word met sosiale euwels wat sy kop by die skool uitsteek. Die WKOD stel hoë eise aan die skool en verstaan nie die problematiek by die plattelandse skole nie.

VOLTOOI DIE SINNE

- **Ek voel**

Positief oor samewerking, die projek, hulp van buite en indiensopleiding en voel dat hierdie projek so gou moontlik moet begin.

- **Ek dink**

Dat ons iets kan leer uit hierdie projek, dat leemtes aangespreek gaan word, dat daar goeie samewerking met die US gaan wees en dat die projek 'n verskil gaan maak.

- **Ek hoop**

Dat probleme binne die skool aangespreek gaan word, dat meer soortgelyke projekte aangepak sal word, dat ons handige inligting sal bekom, dat daar veranderinge in die skool teen die einde van die projek sal wees en dat ek heelwat sal leer tydens hierdie hele proses.

- **Ek sou graag meer wou weet oor**

Geletterdheidsaspekte soos lees, skryf, disleksie, kognitiewe gebreke en leesgenot.

Sosiale euwels: drank, dagga, seks, molestering en hou ek leerders moet bystaan.

Hoe om ouers meer betrokke te kry. Wat is OBE en deurlopende assessering en hoe hanteer ek leerders met dissiplinêre problems

- **Wat maak ek as 'n kind in my klas aan die volgende blootgestel is:**

Sosiaal: verkragting, dwelms, bakleiery, afknouery, ontwrigting, afwesigheid

Skolasties: spel, skryf, lees, belangeloosheid, geen samewerking, algemene skolastiese agterstande

- **Hierdie eerste werksessie was**

Stof tot nadenke; aptytwekkend; interessant; positief en waardevol.

- **Ek is opgewonde om deel te wees van die projek omdat**

Dit my kan lei tot perfeksie; dit vernuwend is; ek vaardighede kan aanleer; my eie rol binne die onderwys beter omskryf kan word en omdat ek oop is vir nuwe goed.

- **Verdere kommentaar**

Dankie vir die hulp. Ek sien uit na die projek.

BYLAE E

TRANSKRIBERING VAN SEMI-GESTRUKTUREERDE ONDERHOUD MET PERSONEEL VAN DEVONVALLEI PRIMÊR OP MAANDAG 19 FEBRUARIE 2001 TUSSEN 14:00-15:00.

TEENWOORDIG:

Mev Zenda Jansen, M Ed Student (voortaan genoem Fasiliteerder: F)

Mnr King, die Skoolhoof (voortaan genoem Skoolhoof: SH)

Die personeel: 7 (6 dames, 1 man) (vooraan genoem Onderwyser: O)

F: (Die fasiliteerder verwelkom al die personeel na die gesprek en nooi hulle uit om van die sap en verversings beskikbaar, te benut. Elkeen ontvang 'n agenda van die middag se program, en Afdeling A word vinnig bespreek: bekendstelling van die fasiliteerder en die program; die doel van die besoek: 'n behoefte-analise en die partye betrokke by die projek. Toestemming word gevra by die skoolhoof om die inhoud van die onderhoud op band op te neem, eenvoudig om die maak van notas tydens die bespreking uit te skakel. Die skoolhoof ontvang die versekering dat die gesprek woord vir woord getranskribeer sal word, en dat hy die volle inhoud daarvan sal ontvang. Hy stem daartoe in, op voorwaarde dat hy die bandopnemer mag afskakel indien hy voel die personeel praat oor sake wat hy as skoolhoof binne die skool as vertroulik wil hanteer. Die Fasiliteerder noem dat hy asseblief die vrymoedigheid moet neem om dit te doen.)

F: Reg, dit is wat die partye betref. Dan, kom ons begin op 'n ligter trand. Net om u 'n bietjie aan die dink te sit. Ek gaan vir u elkeen so 'n prentjie gee (verwys na Prent 1) en ek wil vir u vra om 'n bietjie daarna te kyk en vir my te sê wat dink u daaroor. (gee 'n tydjie om te dink). Sien u die kinders in u klas ... as julle na die prentjie kyk ... is daar ooreenkomste / verskille / stem u saam / is dit wat die onderwys in gedagte het ... dat ons hierdie kinders al hierdie goed moet gee? Is dit hulle regte? Die gedagte is ek wil graag hê u moet sommer net enige gedagte wat by u opkom, neerstip en probeer altyd terugdink na u skool, na u kinders. Ek gaan een voorbeeld gee: Children need a safe home. Is daar van die kinders in u skool wat dit nie het nie? Is dit 'n probleem binne die skool? Net om u 'n bietjie aan die dink te sit.

SH: Verwag u nou antwoorde op daardie spesifieke vrae?

F: Ek soek sommer net 'n minuut se kommentaar. Lewer kommentaar oor enigiets; nie noodwendig Safe Homes nie. Dalk is daar iets anders wat u optel waaroor u 'n mening wil lig. Lyfstraf: Children should not be hit with a rural.

LK: (Almal lag)

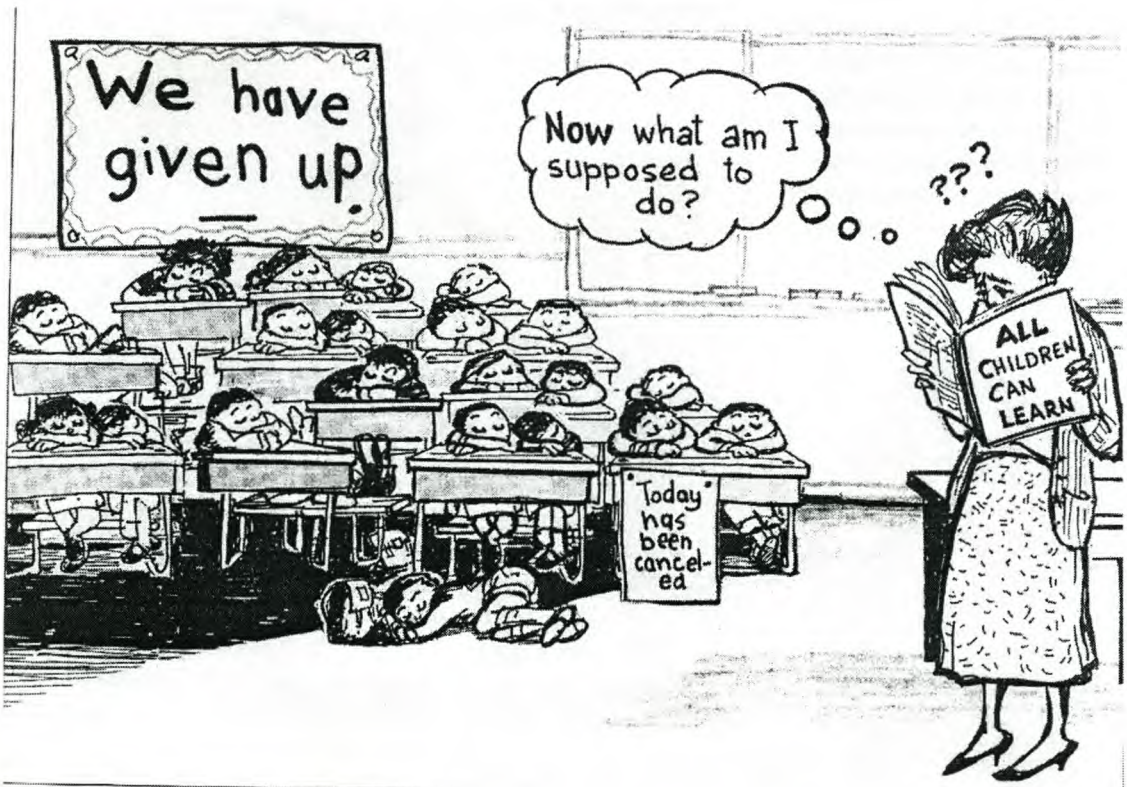
- F: Sommer net enige gedagtes. Ek hoop op idees/behoefte op te tel deur dit wat u sommer net informeel wissel.
- SH: Ek dink nie ons kan seker anders as om saam te stem met wat hier staan nie. Orals staan daar van die children, children, children, maar wanneer skryf hulle van die teachers, teachers, teachers.
- F: Ons gaan netnou by die teachers uitkom.
- SH: Ja, want dit is nogal 'n soort van 'n probleem, want ons voel, en ons het nogal onlangs daarvoor gepraat ... ons hande is in so 'n mate afgekap dat jy is op die ou end so gefrustreerd ... jy mag nie meer dit doen nie, jy mag nie meer dat doen nie. As daar oplossings kan wees vir die probleem waarmee ons sukkel van bo af, van WKOD se kant af, dan sal 'n mens dit graag wil hoor, maar op die oomblik gaan dit maar swaar in die klas.
- F: Watter tipe probleme het nie.
- SH: Dissiplinêre probleme hoofsaaklik. (almal stem in)
- LK: Kinders wat die luister nie, jy kan hulle nie straf nie, want jy mag nie meer lyfstraf ... (eenstemmigheid)
- F: Watter ander tipe dinge kry u in die klas en u voel u hande is afgekap?
- LK: Huiswerkprobleme
- O: Tuiswerk, ja

(die volledige getranskribeerde is vir insae beskikbaar by die navorser)

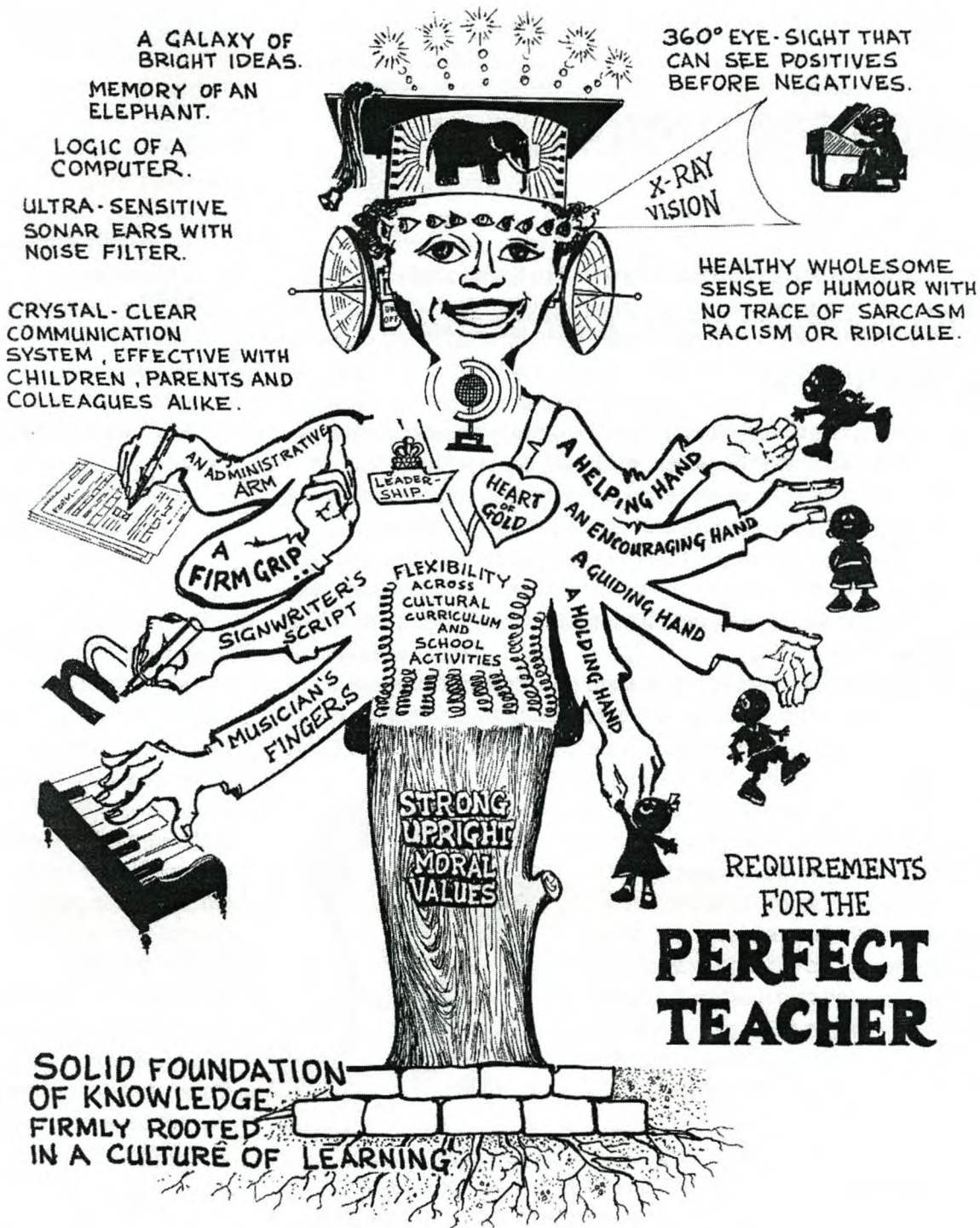
BYLAE F



F1: Children. We are the world. Our needs and rights
(Winkler, Modise & Dawber, 1998:20)



F2: A problem classroom
(Winkler, Modise & Dawber, 1998:3)



F3: Requirements for the perfect teacher (Winkler, Modise & Dawber, 1998:114)

BYLAE G

BEHOEFTE-ANALISE VRAELYS Maart 2001

US Projek 2001 in samewerking met
Lynedoch Primêr, Devon Vallei Primêr en Vlaeberg Primêr te Stellenbosch area.

A ALGEMENE OPMERKINGS

1 DIE NAVORSINGSONDERWERP

'n Gestruktureerde, sistemiese, deurlopende verkenningsproses en intervensieprogram: 'n vennootskap tussen die Departement Opvoedkundige Sielkunde en Spesialiseringsonderwys, US en drie landelike primêre skole in die Stellenbosch area.

2 DIE ONDERSOEKGROEP

Personeel en leerders aan 'n landelike primêre skool in die Stellenbosch area.

3 DOEL VAN DIE VRAELYSONDERSOEK

Om 'n behoefte-analise by personeel te doen ten opsigte van struikelblokke wat moontlik daartoe bydra dat die suksesvolle onderrig en leerproses binne die skool aan beperkinge ly. Positiewe aspekte binne die skool word ook ondersoek. Slegs deur holisties te kyk, kan 'n stelselmatige proses van verkenning en intervensie met die samewerking van die personeel saamgestel word. As einddoel word gepoog om beide die leerder en die leerkrag te bemagtig tot die uitbou van die geletterdheid binne die skool.

4 DIE STAPPE WAT LEI TOT DIE SAMESTELLING VAN DIE VRAELYS

- Die insameling van inligting deur middel van 'n literatuurstudie rakende wat 'n behoefte-analise, aksie-navorsing, kwalitatiewe navorsing, vennootskap en sisteem verkenning behels;
- 'n Interaktiewe werkwinkel word gehou met die personeel van elk van die drie skole wat deelneem aan die projek. Die werkwinkel het oa behels 'n semi-gestruktureerde onderhoud, oop vrae (Voltooi die sinne) en 'n informele gedagtewisseling.
- Die transkribering van die volledige onderhoude.
- 'n Opsomming van die werkvel: Voltooi die sinne.

- Die prosessering van die inligting, dws die opsomming van die belangrikste aspekte wat in die onderhoude tot uiting gekom het, vir die samestelling van die vraelys.
- Die loodsing van die vraelys. Voordat die vraelys in sy finale vorm saamgestel word, sal dit eers deurgegee word aan 'n onderwyser aan 'n landelike skool in die Stellenbosch area om seker te maak dat die vraelys duidelik uiteengesit is.
- Op versoek van die skoolhoofde sal die vraelys eers aan hulle deurgestuurd word vir goedkeuring voordat dit afgerol en aan die personeel deurgegee word vir voltooiing.

5 BEDANKING

- Die personeel van elk van die skole word hartlik bedank vir hul insette tydens die eerste amptelike byeenkoms waarin daar heelwat behoeftes geïdentifiseer is wat hierdie vraelys moontlik gemaak het.
- Die personeel word bedank vir hul tyd om hierdie vraelys te voltooi. Die vertroude word uitgespreek dat die bydraes ontvang, sal lei tot 'n uiters konstruktiewe en suksesvolle vennootskap met die skool.

6 VERTROULIKHEID

Alle vraelyste sal as vertroulik hanteer word. Geen name van individue of skole word vermeld nie. Die doel van die vraelys is suiwer om 'n werksprogram daar te stel.

B PERSOONLIKE EN ALGEMENE BESONDERHEDE**GESLAG**

Manlik (4)

Vroulik (14)

U OUDERDOM: (in jare)

< 30

40 – 49

60 +

30 – 39

50 - 59

U JARE ONDERWYSERVARING (in voltooide jare):

< 5

8-10

15 – 20

5-7

11-15

21+

DIE TIPE SKOLE WAAR U VOORHEEN SKOOLGEHOU HET (dui almal aan):

Stedelik

Semi-stedelik

Landelik

DIE GRADE WAARVOOR U REEDS SKOOLGEHOU HET:Pre-
Primêr

Graad 2

Graad 4

Graad 6

Graad 1

Graad 3

Graad 5

Graad 7

Gekombineerde klas: spesifiseer

DIE GROOTTE VAN U HUIDIGE KLAS (die aantal leerders):

< 20

30 tot 39

20 tot 29

40 +

U HOOGSTE VLAKE VAN OPLEIDING (kwalifikasie):Graad 12 of
gelykeOnderwys
Diploma / SertifikaatHonneurs /
MeerstersgraadNaskoolse
diploma / sertifikaatBaccalareus
Graad (bv B Prim)Ander
(spesifiseer)**U HUIDIGE POSBESKRYWING:**

Skoolhoof

Departementshoof

Adjunk-hoof

Onderwyser

C INSTRUKSIES

Lees die volgende stellings. By vraag 1-8 is daar 'n lys stellings. Selekteer by elk van die stellings die een (1) respons wat u voel die mees korrekte is. Merk dit met 'n kruisie (sien voorbeeld). Maak seker dat u al die stellings beantwoord.

By elk van die vrae word ruimte gelaat vir opmerkings. Sou u sterk voel dat 'n stelling nie onder een van die vier kategorieë geplaas kan word nie, dui dit asseblief hier aan.

VOORBEELD: VRAAG 1

Stem u saam met die volgende stelling:

Die leerders hou daarvan om skool toe te kom

Die leerders hou niks van sportaktiwiteite nie

Stem beslis saam	Stem saam	Stem nie saam	Stem glad nie saam
	X		
			X

D DIE VRAELYS

VRAAG 1:

Die leerder: Ek sien die meeste leerders in die skool as leerders wat:

- 1.1 my as onderwyser respekteer.....
- 1.2 Graag wil leer lees en skryf en reken.....
- 1.3 'n positiewe beeld uitstraal na buite
- 1.4 hanteerbaar en dissiplineerbaar is.....
- 1.5 gehoorsaam is aan die onderwysers
- 1.6 daarvan hou om skool toe te kom.....
- 1.7 geleenthede soek om afwesig te wees
- 1.8 graag wil leer, maar gebrekkige ondersteuning tuis het...
- 1.9 'n positiewe selfbeeld het.....
- 1.10 skool toe kom omdat hier vir hulle kos is
- 1.11 skool toe kom omdat hier mense is wat vir hulle omgee.....
- 1.12 skool toe kom omdat hulle hier gestimuleer word
- 1.13 skool toe kom omdat dit lekkerder is as tuis
- 1.14 netjies op hulself as persoon is.....
- 1.15 graag praat as iets persoonliks hulle pla.....
- 1.16 almal potensiaal het om te groei en te leer

Stem beslis saam	Stem saam	Stem nie saam	Stem glad nie saam
9	9		
3	15		
	10	5	
	12	5	
2	11	5	
6	12		
	1	12	4
8	10		
	7	8	
1	10	7	
6	11	1	
4	12	1	
3	11	2	
	5	3	
	3	6	
3	6	1	

VRAAG 2:

Die ouers: Ek dink dat die ouers van leerders van hierdie skool:

- 2.1 grootliks ongeletterd is.....
- 2.2 graag hul kinders saans wil bystaan tov tuiswerk, maar net te moeg is na 'n lang dag se werk
- 2.3 graag hul kinders met tuiswerk wil help, maar nie oor die nodige kennis beskik om dit te kan doen nie
- 2.4 'n dinamiese beheerliggaam het.....
- 2.5 nie oor fondse beskik vir skoolfondsbetaling nie.....
- 2.6 sien skoolfondsbetaling as onnodig en onbelangrik.....
- 2.7 voel tuiswerkondersteuning is tydmors
- 2.8 opvoeding is onderwysers se taak, nie ouers s'n.....
- 2.9 laat hul kinders se mediese behoeftes aan die onderwysers oor eerder as om dit tuis aan te spreek
- 2.10 spandeer hul geld eerder op persoonlike plesier en noodsaaklikhede as op opvoedkundige sake

Stem beslis saam	Stem saam	Stem nie saam	Stem glad nie saam
3	11	3	
3	13	2	
4	13		
	10	2	2
	5	10	
	1	15	1
	3	13	1
2	10	2	
3	12	2	
4	10	3	

VRAAG 3:

Die kind en sy ouerhuis: Ek kry die indruk dat:

- 3.1 Heelwat leerders se huislike omstandighede haglik is.....
- 3.2 Drankmisbruik 'n baie groot probleem tuis is
- 3.3 leerders tuis blootgestel word aan dwelmmisbruik.....
- 3.4 leerders binne hul woonomgewing blootgestel word aan seksuele misbruike en geweld
- 3.5 leerders smiddae huishoudings moet waarneem in plaas daarvan om te leer en te speel.....

Stem beslis saam	Stem saam	Stem nie saam	Stem glad nie saam
3	9	2	
6	11	1	
2	10	3	
3	11	1	1
2	13	2	

VRAAG 4:

Die personeel: My gevoel is dat die personeel by hierdie skool:

- 4.1 deur die gemeenskap gerespekteer word.....
- 4.2 goeie samewerkingsverhoudinge het met mekaar.....
- 4.3 toegewyd is aan hul take as opvoeders.....
- 4.4 daarvan hou om in hierdie landelike area te werk.....
- 4.5 hou van die tipe leerders met wie hulle werk
- 4.6 tyd maak om die leerders ten volle te ken

Stem beslis saam	Stem saam	Stem nie saam	Stem glad nie saam
3	15		
2	14	1	
6	12		
6	12		
3	15		
6	11		

VRAAG 5:**Die skool: Binne die skool is ek van mening dat:**

- 5.1 'n bronneseentrum 'n noodsaaklikheid is
- 5.2 sportgeriewe verbeter leerderontwikkeling
- 5.3 ondersteunende personeel 'n noodsaaklikheid is om personeel by te staan (skoonmaak/ broodjies maak).....
- 5.4 'n pre-primêre klas uitstekende werk doen om leerders vir Graad 1 voor te
- 5.5 Daar gereeld werksinkels (indiensopleiding) moet wees

Stem beslis saam	Stem saam	Stem nie saam	Stem glad nie saam
10	7		
10	8		
6	12		
11	7		
7	11		

VRAAG 6:**Buite-instansies: Ek voel positief oor die hulp wat die skool van die volgende instansies ontvang:**

- 6.1 die skoolkliniek.....
- 6.2 die voedingskema.....
- 6.3 die boeregemeenskap
- 6.4 die Universiteit van Stellenbosch.....
- 6.5 die Gesondheidskliniek.....
- 6.6 maatskaplike dienste
- 6.7 die WKOD.....
- 6.8 besighede in die Stellenbosch area.....
- 6.9 die ouergemeenskap
- 6.10 ander skole in die omgewing

Stem beslis saam	Stem saam	Stem nie saam	Stem glad nie saam
7	11		
6	12		
4	9	4	
4	13		
4	13		
4	13		
	11	4	
	4	11	
	8	9	
	9	6	

VRAAG 7:**Die onderwyser: Ek glo 'n onderwyser behoort aan die volgende eienskappe te voldoen:**

- 7.1 professioneel ingelig te wees tov sy/haar taak binne die skool en klas.....
- 7.2 entoesiasme moet hê vir sy/haar onderrigtaak
- 7.3 hulpvaardigheid teenoor leerders tov skolastiese struikelblokke: die erkenning van diversiteit.....
- 7.4 hulpvaardigheid teenoor leerders tov sosiale probleme (by skool, tuis, in die gemeenskap).....
- 7.5 goeie kommunikasievaardighede met alle betrokkenes ..
- 7.6 glo in die rol van samewerking binne die personeel.....
- 7.7 glo dat opvoeding 'n spanpoging tussen die onderwyser, die leerder, die skool en die ouer is.....
- 7.8 goeie menseverhoudinge het.....
- 7.9 geen ruimte laat vir diskriminasie of etikettering van leerders nie.....
- 7.10 empaties (begripvol) te wees teenoor alle leerders.....

Stem beslis saam	Stem saam	Stem nie saam	Stem glad nie saam
6	9	2	
5	10	2	
5	8	2	
9	9		
10	7		
8	8		
9	8		
12	6		
14	4		
12	5		

VRAAG 8:**Ek sou graag meer wou weet oor...**

hoe ek leerders kan oorhaal om te doen wat ek vra

hoe ek leerders moet dissipliner noudat lyfstraf uit is

op watter tipe ondersteuning van bestaande strukture ek kan reken.....

hoe om spanwerk en samewerking tuis te bring.....

Uitkomsgebaseerde onderwys: ek weet nie genoeg.....

Deurlopende assessering en eindevaluering.....

hoe ek myself kan motiveer

hoe om die gaping tussen Gr 3 en Gr 4 aan te spreek.

hoe om ouers te kry om tuiswerkbystand te verleen.....

hoe om leerders te leer om te lees

die verskillende leesprogramme soos wat die Skoolkliniek en die US voorstel

Gekombineerde klasse: hoe werk dit.....

hoe om emosionele en/of sielkundige trauma binne my klas te hanteer (bv 'n verkragting of 'n moord)

hoe om ouers te motiveer tot betrokkenheid.....

hoe om diversiteit in my klaskamer te akkommodeer

hiper-aktiewe leerders

leerders met kognitiewe/intellektuele beperkinge

leerders met fisieke beperkinge

hoë risiko leerders

Stem beslis saam	Stem saam	Stem nie saam	Stem glad nie saam
5	9		
8	9		
4	11		
2	14		
6	8	1	
4	1	2	
3	8	4	
5	8		
7	10		
8	7		
5	10		
6	10		
7	9	1	
6	11		
2	15		
3	12	1	
5	11		
3	10	2	
4	11		

VRAAG 9:

Aan watter DRIE (3) werkwinkels het u 'n dringende behoefte?

- Uitkomsgebaseerde Onderwys (2)
- Dissipline (1)
- Assessering (3)
- Gekombineerde klasse (2)
- Kognitiewe beperkinge (1)

VRAAG 10:

Wat is u DRIE (3) grootste behoeftes as professionele persoon binne die onderwys?

- Geletterdheid: agterstande, belangeloosheid
- Sosiale ewels: dissipline, dwelms, molestering
- Onderwyser: hoe om leerders te motiveer
- UBO
- Buite-Instansies: meer begrip van WKOD

BYLAE H

VERKENNINGSOPSOMMING: MEI 2001

Samevatting uit informele gesprekke met onderwysers aan die drie landelike skole insake hul indrukke rakende die geletterdheidsprojek by hul skole in samewerking met die Departement Opvoedkundige Sielkunde en Spesialiseringsonderwys, US onder leiding van dr R Hall.

Besoek aan Vlaeberg Primêr	Maandag 21 Mei 2001
Besoek aan Lynedoch Primêr	Maandag 21 Mei 2001
Besoek aan Devon Vallei Primêr	Dinsdag 22 Mei 2001

Die doel van die besoek

Die navorser het die skole besoek as deel van haar navorsingstesis wat handel oor 'n samewerkings- en vennootskapsverhouding met die onderwysers aan bogenoemde skole. Die besoek het ten doel gehad om te verken hoe die onderwysers voel en wat hulle dink oor die projek soos dit tans binne hul klasse en die skool as geheel daaruit sien. Die besoek het gepoog om die onderwysers te laat beseef dat dit wat hulle aan die navorser weergee, belangrike insette is om voort te bou op die goeie samewerkingsverhouding met die Departement Opvoedkundige Sielkunde en Spesialiseringsonderwys, Universiteit Stellenbosch onder leiding van Dr Hall (voortaan verwys na as die US).

Die gesprekke is baie informeel gedoen deurdat die navorser die onderwysers gevra het om gedagtes te wissel rondom hoe hulle voel oor die projek, of hulle enige veranderinge by die leerders reeds kan observeer, hoe hulle self voel oor die betrokkenheid van die studente, waar hulle enige uitdaging ervaar en watter aanbevelings of versoeke hul van hul kant af het om die proses nog beter te laat funksioneer. Uit hierdie gedagtes het die volgende deurgekom en word dit opgesom onder die volgende kategorieë:

Aanbevelings en/of versoeke**Positiewe aspekte****Ander****Aanbevelings en/of versoeke**

- Die studente moet asseblief nie die skool se geriewe gebruik om afdrucke vir hul lesse te maak nie.
- Die engelssprekende studente moet in die toekoms verkieslik in die hoër grade geakkomodeer word, aangesien die kleintjies nie lekker kan volg nie, veral as studente met 'n aksent Afrikaans praat. Hierdie studente moet asseblief stadig en baie duidelik praat, en daarop let om nie spelfoute of grammatika foute binne sinskonstruksies te maak nie. Dit plaas die onderwyser in 'n moeilike posisie, want sy voel sy moet dit aanspreek, maar wil nie vir die student in die verleentheid voor die klas plaas nie.
- Dissipline raak 'n probleem wanneer die onderwyser nie in die klas is nie. Die studente weet nie hoe om die leerlinge vas te vat nie; hulle probeer vriendelik wees, maar die leerlinge vat kans.
- Binne die gekombineerde klasopset steun die studente op hulp van die onderwyser wanneer daar met aparte grade gewerk word. Die onderwysers gee glad nie om om bystand te verleen nie; dis sal egter interessant wees om te sien hoe die student op haar eie hierdie situasie aanspreek.
- Kan die studente nie eerder net met die swakker leerlinge werk nie, sodat die onderwyser kan sien dat daar daadwerklik 'n verandering of leerproses plaasvind? Hierdie leerlinge kan meer baat by die positiewe insette van die studente.
- Kan Mev Hanekom nie die swak leerlinge in Grade 4 tot 7 onttrek en 'n soortgelyke werkwinkel aanbied soos wat sy vir die onderwysers aangebied het nie? Die onderwysers wil dit ook graag bywoon, sodat hulle kan observeer hoe die tegniek die swakker leerlinge bevoordeel.
- Daar is onderwysers wat nogal graag meer rekenaargeletterd wil word. Is daar nie dalk 'n student of twee in die onderskeie skole wat 'n basiese

opleidingsprogram met die onderwysers wil doen nie? Laasgenoemde wil graag leer hoe om werkkaarte op die rekenaar saam te stel.

Positiewe aspekte

- Die opleiding wat Mev Annatjie Hanekom oor Heeltaabenadering aangebied het, was baie sinvol.
- Heelwat oulike idees word opgetel soos wat die studente klasgee.
- Die kinders is elke Donderdag vreeslik opgewonde om die studente te ontvang.
- Die studente handhaaf dissipline onder omstandighede nogal goed.
- Die studente doen baie moeite en is goed voorbereid vir die klasse.
- Die studente vaar nogal goed met die gekombineerde klasopset.
- Sommige onderwysers noem dat hul reeds by die leerders veranderinge kan sien tov hoe hulle sinne saamstel - heelwat meer oorspronklikheid.
- Die leerlinge kom leergierig voor, veral met die nuwe gesigte (studente) voor in die klas.
- Die onderwysers is baie positief oor die insette wat die studente lewer.
- Die onderwysers voel baie gemaklik met die studente in die klas, en voel dat hulle die vrymoedigheid het om die studente by te staan, maar ook reg te help sou dit nodig wees.
- Die studente is baie spontaan en help graag, daar is tot studente wat onderwysers met rekenaarvaardigheid behulpsaam is (op hul eie tyd).
- Die leerlinge geniet die diverse aktiwiteite wat die studente inbring, bv uitbeweeg met leerders of groepwerk. Die onderwysers hou ook hiervan, want hulle kan ervaar hoe nuwe benaderings werk.

Ander

- Mag die onderwysers die studente reghelp as hulle foute in die klas maak, bv 'n spelfout of verkeerde verbuiding van sinne (veral by sommige engelse studente)?
- Die werksinkels soos versoek deur die onderwysers nav die behoefte-analise sal in die derde kwartaal aandag geniet. Almal sien hierna uit.

- Sommige onderwysers kry die indruk dat die studente "afskakel" na tweede pouse. (Daar bestaan onsekerheid oor tot wanneer die studente by die skool moet bly en insette moet lewer in die dag).
- Sommige onderwysers laat die studente toe om "hul eie ding te doen" d.w.s. om self oor die lestema te besluit en dit weekliks verder te voer. Die nadeel is dat die studente die heeldag klasgee, en daar nie tyd is om die onderwyser in aksie te observeer nie. (Was die gedagte nie dat die dag helfde klasgee en helfde observasie moet wees nie?)
- Sommige studente is dalk nie seker of hulle die leerlinge uit die klas mag neem nie - dit kan beslis plaasvind, die onderwysers het hiermee geen probleem nie.
- Op 'n vraag of die studente 'n finansiële bydrae kan lewer tot tee wat hulle tydens pouses drink, voel al die skole dat dit regtig nie nodig is nie. (Dalk kan die studente net 'n liter of twee melk vir die skole skenk, en so nou en dan 'n verversinkie saamneem?)

Samevattend

Die onderwysers het nie die indruk geskep dat hulle ontevrede is ook enige aspek van die betrokkenheid nie; hulle voel die projek verloop goed. Hulle is positief oor die betrokkenheid van die US. Hulle is positief oor die wyse waarop die studente inskakel. Dit klink asof hulle nogal heelwat leer by die studente en asof sommige geïnspireer word tot nuwe idees. Dis veral die vroulike kollegas wat graag saampraat en idees opper. Die onderwysers is positief oor die werkwinkel van Mev Hanekom en sal dit graag opgevolg wil hê met 'n soortgelyke een waar sy met die leerlinge werk. Hulle sien ook baie uit die die werkwinkels soos wat hulle versoek het in die behoefte-analise. Die navorser voel dat die besoek aan die skole sinvol en op die regte tyd plaasgevind het. Dit het beslis geslaag in die doel om die onderwysers te laat voel dat hul insette deurlopend van belang geag word.

Zenda Jansen

Navorsers (M Ed Spesialiseringsonderwys II)

23 Mei 2001

BYLAE I

VERKENNINGSOPSOMMING: OKTOBER 2001

Samewerkingsooreenkoms tussen die US en Devon Vallei Primêr, Lynedoch Primêr en Vlaeberg Primêr.

Uitkomst van die program:

Die volgende uitkomst is aan die begin van die jaar geïdentifiseer:

- om 'n geletterdsheidsprogram vir leerders daar te stel
- indiensopleiding van personeel.

Vraag: *Bespreek in hoe 'n mate dit bereik is: wat het u as positief ervaar; watter aanbevelings kan u doen.*

Leerders is geprikkel om te lees; leerders sien uit na leesperiode; dankie vir bekendstelling aan vele onderrigmetodes en leerondersteuningsbenaderings; dankie vir indiensopleidingswerkswinkels: baie leersaam; die program is positief ervaar deur leerders en onderwysers; die finale verkenning wys dat daar verbetering by leerders was; die program het 'n positiewe effek op swak lesers gehad; deurlopende blootstelling het vrugte gewerp.

Wenke: Identifiseer leerders aan begin van jaar; doen eerder groepwerk as klaswerk; neem die sosio-ekonomiese agtergrond van leerders in ag tydens die program; laat die leerder die beplanners lei deur sy/haar vermoëns, eerder as wat die beplanner wil hê bereik moet word.

Vraag: *Die indiensopleidingswerkswinkels:*

U het die behoefte geïdentifiseer om meer te wete te kom insake aspekte soos assessering, dissipline en UBO. Het die werkswinkels in hierdie verband gehelp? Watter aanbevelings wil u maak?

Die werkwinkels was goed; nuwe vars idees gekry; goeie riglyne en inligting ontvang. Dissipline is egter nie so maklik in praktyk as in teorie nie. UBO word bemoelijk deur gebrek aan opvoedkundige bronne; tog was werkwinkel sinvol.

Wenke: Meer word benodig oor dissipline; meer inligting oor assessering. Volg 'n meer natuurlike benadering tov dissipline; dit sal lei tot groter sukses. Meer assessering is nodig, veral tov swakker leerders.

Vraag: *Die werkwinkel oor die geïntegreerde benadering tot geletterdheid.*

Hierdie werkwinkel is aangebied deur Mev A Hanekom. Bespreek hoe u dit ervaar het, positiewe aspekte en aanbevelings.

Die werkwinkel was baie interessant; goed; inspirerend; nou meer positief oor lees. Stadige leerders vind baat by hierdie benadering. Ek beseef dat die verskillende leerareas met mekaar geïntegreer moet word. Remediëringsonderrig ontbreek in skole; dis moeilik om swak leerder in klasverband te help.

Versoek: Kom demonstreer 'n leesles met 'n groep stadige leerders.

Vraag: *Die studente wat u klas in die 2de en 3de kwartaal besoek het.*

Bespreek hoe u die studente ervaar het tov aspekte soos voorbereiding, taal, dissipline, inskakeling by u program, nuwe idees bekendstel, behulpsaamheid, wedersydse respek en hantering van gekombineerde klasse:

Die studente was goed voorbereid; het met leersame idees en leermiddele na klas gekom; het goed ingeskakel; was baie behulpsaam; opvoeders het baie by studente geleer; daar was wedersydse respek; het opvoeder tot introspeksie gelei en laat beseef dat buigsaamheid tov nuwe idees en leermetodes wel plek het.

Wenke: Moet beter dissipline probeer handhaaf; let op taal (afrikaans)

Vraag: *Hoe het u die samewerking tussen u en die student(e) ervaar? Was daar 'n positiewe verhouding? Was daar gelyke vennootskap?*

Daar was deurentyd goeie samewerking; 'n positiewe verhouding; baie selfvertroue

Vraag: *Die leerlinge in u klas:*

Het hulle baat gevind by hierdie proses van die afgelope 2 kwartale? Bespreek en doen aanbevelings.

Die studente het leerders op hul gemak laat voel. Leerders het uitgesien na 'n Donderdag en het die lesse geniet.

Wenke: Bestee meer tyd met swakker leerders.

Vraag: *Samewerking tussen die skool en die US.*

Hoe het u die samewerking ervaar? Bespreek positiewe aspekte asook aanbevelings.

Daar was goeie samewerking. Dankie vir inisiatief tot voordeel van gemeenskap. Die band kan versterk word deur ander soortgelyke programme. Dit goed dat US so nou betrokke is met die skool.

Voorstelle: Help met remediering; opvolgwerk sal waardeer word.

Vraag: *Spanwerk tussen die skool en die US: Voel u dat die projek 'n spanpoging was waarin u voldoende betrek is? Bespreek.*

Daar was goeie samewerking. Daar was genoegsame deurlopende geselsies. Ek is voldoende betrek in spanwerk. Ons is altyd op hoogte gehou van sake oa dmv gereelde besoeke. Daar was goeie kommunikasie; ons menings is gevra. Ons behoeftes is in groot mate aangespreek.

Voorstelle: Daar kon ook op ander leerareas gekonsentreer word. Meer voorafbeplanning in spanverband. 'n Deeglike vooraf werkplan aan begin van jaar sal help met beplanning.

Verdere kommentaar en/of aanbevelings:

Daar moet meer informele skakeling en projekte tussen die skole en die US wees, veral tov geletterdheidprogramme. Studente is welkom enige tyd. Leerders het klasse baie geniet. Berei studente voor op woelige leerders. Sou graag wou ervaar hoe geletterdheid/ gesyferdheid/ lewensvaardighede in een dag se program aangebied word. Meer tegnologie asb. Meer van hierdie programme asb. Hoop huidige verhouding en gees tussen skool en US gaan van krag tot krag. So 'n verrykende projek.

Opsomming na aanleiding van vraelyste ontvang van onderwysers aan drie skole

Zenda Jansen, 12 November 2001